



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



---

**ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN  
MÚSICAL DE HUGO CONZATTI EN LA REVISTA  
MEXICANA *EL MAESTRO RURAL* (1932-1940)**

---

**T E S I S**

Que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía

PRESENTA  
EVANGELINA BARRERA CORREA

ASESORA  
LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO

Ciudad Universitaria, CDMX, 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.



*Al profesor Francisco Aquino  
de quien aprendí el significado de ser maestro*

*A los profesores rurales y a todos los educadores que  
en condiciones adversas asumen la maravillosa tarea de guiar al otro*

## Agradecimientos

*La concreción del siguiente trabajo tiene como antecedente la suma de encuentros que me han ayudado a construir miradas, convicciones y sueños; por el acompañamiento digo gracias:*

*A mi mamá, por ser la primera maestra en mi vida, la más amorosa y dedicada; por compartir conmigo esta hermosa profesión. A mi papá, por relajar mi ánimo con su perspicaz sentido del humor y porque sus pies cansados hicieron posible mi formación académica. A ambos por su cariño.*

*A mis compañeros de educación popular, a Cande, Fer, Vania, Jaime, Bety, Marina, Ashanty y Erik. Por permitirme aprender de y con ustedes. Por ser mis compañeros en este sueño que construimos juntos.*

*A mi querido Eugenio, por su apoyo incondicional, por la escucha, los apapachos y las sugerencias, por encenderme la cabeza con ideas y preguntas, en fin, por acompañarme durante todo el proceso de investigación y hacerme crecer con su compañía.*

*A mi familia: a mis pequeños Fernando, Amaury y Gael, en quienes observo el gusto por aprender y el asombro, cualidades necesarias para seguir investigando. A Carmen y Odai, por cuidar de mí y darme su cariño en todo momento. A Ia y a Emmanuel, por hacerme reír en los momentos de estrés. A Abelardo y Yoko, por inspirarme.*

*Gracias a la Dra. Lilian Álvarez Arellano, profesora que admiro sinceramente. Por compartir conmigo su pasión por la investigación y confiar en mi trabajo juvenil. Por su paciencia, su tiempo y su entusiasmo ante mis descubrimientos.*

*Mi especial reconocimiento,*

*A todas las personas que con su trabajo diario hacen posible la existencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a la que debo buena parte de mi formación.*

*A las profesoras del comité tutorial que revisaron mi trabajo con meticulosidad y lo enriquecieron con sus observaciones.*

*Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) por la beca otorgada para realizar mi trabajo como parte de la investigación Rescate y análisis de fuentes: Literatura y Pedagogía (IN401015).*

*Al señor Fernando Hernández Olvera quien atentamente me ayudó con el procedimiento para llevar a cabo la reprografía de El Maestro Rural. Así como a todos los bibliotecarios del Archivo General de la Nación, de la Biblioteca Nacional, del Museo del Estanquillo, de la Biblioteca México, del Acervo del Conservatorio Nacional y de la Biblioteca Francisco Burgoa que me apoyaron en la búsqueda de documentos con mucha amabilidad.*

# ÍNDICE

Presentación.....	1
Introducción.....	5
1. UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES: <i>EL MAESTRO RURAL</i> .....	15
1.1 Antecedentes.....	17
1.1.1 La política educativa posrevolucionaria.....	17
1.1.2 Apuntes sobre la educación musical en México.....	23
1.1.3 El nacionalismo musical en México.....	27
1.2 La revista <i>El Maestro Rural</i> .....	31
1.2.1 Contenido y Secciones.....	34
1.2.2 Contenido Musical y la <i>Sección de Música Escolar</i> .....	40
2. LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE HUGO CONZATTI EN LA REVISTA <i>EL MAESTRO RURAL</i> .....	43
2.1 La enseñanza de la música como lenguaje.....	47
2.2 Las impresiones musicales.....	53
2.3 El sentido de la belleza y el buen gusto musical.....	57
2.4 La música como arte nacionalista.....	61
2.5 Las finalidades de la enseñanza de la música en las escuelas rurales.....	65
2.6 El papel del maestro en la propuesta de educación musical.....	69
2.7 La formación musical del maestro en las Escuelas Normales.....	71
2.8 Las sugerencias didácticas.....	75

3. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE HUGO CONZATTI.....	87
3.1 Consideraciones previas.....	89
3.1.1 La educación musical en otros autores de la Sección de Música Escolar.....	89
3.1.2 Misiones culturales y Escuelas Normales.....	93
3.2 Análisis de la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti.....	102
 CONCLUSIONES.....	 109
 REFLEXIONES FINALES.....	 113
 FUENTES CONSULTADAS.....	 115
  ANEXOS.....	  121
1. Contenido musical de la revista <i>El Maestro Rural</i> .....	123
2. Transcripción de los artículos de Hugo Conzatti en la Sección de Música Escolar de <i>El Maestro Rural</i> .....	129
3. Ubicación de los números de <i>El Maestro Rural</i> .....	197
4. Reprografía del <i>Libro de música del maestro rural: breves lecciones de música dedicadas a los maestros rurales y destinadas a orientar la educación musical en las escuelas de campo</i> .....	205
5. Transcripción de partituras en la revista <i>El Maestro Rural</i> .....	225

## PRESENTACIÓN

---

Sembrador de la letra que es idea, sembrador de la idea  
que es ideal; el libro se transforma en  
roja tea en tus manos, ¡oh Maestro Rural!<sup>1</sup>

La primera vez que tuve oportunidad de hojear la revista *El Maestro Rural* (1932-1940) me llené de asombro y curiosidad. La mayor parte de los artículos despertaban mi atención con sus interesantes títulos, provenientes de un México cuyo proyecto político y cultural me costaba trabajo imaginar. Pese a ello cada página me permitía clarificar acontecimientos educativos del presente, ocurrencia habitual cuando se revisa la historia.

A un año de la desaparición forzada de cuarenta y tres jóvenes estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa “Raúl Isidro Burgos”; después de toda la conmoción social que sacudió al país, se respiraba un dejo de desánimo en la vida universitaria. Durante ese tiempo periodistas, académicos, políticos y otros interesados intentaron explicar el suceso desde muchas aristas. Desde la perspectiva pedagógica se indagó nuevamente en el proyecto educativo que dio origen al normalismo rural en los años veinte. Fueron varios los académicos que se presentaron en conferencias y ruedas de prensa, o que publicaron artículos donde dejaban ver su preocupación por explicar los orígenes del activismo político que caracteriza a las Escuelas Normales Rurales.

Al revisar los orígenes históricos de dichos acontecimientos se retomó la discusión sobre la reforma al Artículo 3ro Constitucional por medio de la cual se decretaba que la educación impartida por el Estado sería socialista. Se habló de las repercusiones de esta política educativa en los fundamentos de las Escuelas Normales y de las Escuelas Normales Rurales. Se mencionaron, nuevamente, los nombres de los profesores Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, quienes formados en el normalismo rural encabezaron luchas armadas. También se discutió sobre los proyectos de educación popular gestados en la zona urbana durante los años setentas. En fin, las repercusiones históricas de los años veinte, en los que México se constituía como nación moderna, apareció nuevamente en la vida universitaria.

---

<sup>1</sup> Cifuentes, Ángeles. “Maestro rural”, *El Maestro Rural* XIII, no. 5 y 6 (Mayo y junio 1940): 18.

Todo aquello reverberaba en mi cabeza mientras pasaba las páginas de *El Maestro Rural* y aparecían ante mí los titulares “Libros para los Campesinos de México<sup>2</sup>”, “La Campaña Nacional de Alfabetización<sup>3</sup>”, “Historia de las Luchas Sociales<sup>4</sup>”, “El proceso educativo con sus relaciones con la acción ejidal<sup>5</sup>” “La moral en el teatro infantil<sup>6</sup>”, “Póliza de mil pesos del P.N.R. de los deudos a maestros asesinados<sup>7</sup>”, “Cultivo de la morera y cría de gusanos de seda<sup>8</sup>”, “Miras de la Escuela Socialista<sup>9</sup>”, entre muchos otros.

No fue únicamente la coyuntura política lo que despertó mi interés, la revista y sus contenidos temáticos me generaban resonancia con las experiencias de educación popular a las que dediqué considerable tiempo de estudio durante el último año de licenciatura. Quizás porque es justo la década de los treinta donde comienza a gestarse la tradición de educación popular asociada a la expansión de la educación en las zonas rurales y la difundida idea de modernidad<sup>10</sup>.

Adicionalmente, la revista exponía numerosas secciones y proyectos de educación artística; pinturas, obras de teatro, literatura infantil, artículos sobre danza, grabados, fotografías, poesía y música de gran calidad se presentaban ante mis ojos. Lo que resulta muy interesante tomando en cuenta el papel secundario que ocupan las artes en el proyecto educativo actual.

Entre todas las secciones relacionadas con arte fue la *Sección de Música Escolar* la que me resultó más atractiva. En ella se encuentra publicado el proyecto de *educación musical* para el medio rural diseñado por el profesor Hugo Conzatti. Este proyecto me resultó

---

<sup>2</sup> Monteverde, Francisco. “Libros para los Campesinos de México”, *El Maestro Rural* III, no. 6 (Septiembre 1933): 3.

<sup>3</sup> “La Campaña Nacional de Alfabetización”, *El Maestro Rural* VIII, no. 9 (Mayo 1936): 3-4.

<sup>4</sup> Beer, Max. “Historia de las luchas sociales”, *El Maestro Rural* XI, no. 5 (Mayo 1938): 34-35.

<sup>5</sup> Cano, Celerino. “El proceso educativo en sus relaciones con la acción ejidal”, *El Maestro Rural* XI, no. 1 y 2 (Enero y febrero 1938): 16-19.

<sup>6</sup> Bustillo, Juan. “La moral en el teatro infantil”. *El Maestro Rural* XI, no. 11 y 12 (Noviembre y diciembre 1938): 36-37.

<sup>7</sup> “Póliza de mil pesos del P.N.R. a los deudos de Maestros asesinados”, *El Maestro Rural* VIII, no. 7 (Abril 1936): 23.

<sup>8</sup> Rodríguez, Juan. “Cultivo de la morera y cría del gusano de seda”, *El Maestro Rural* VI, no. 12 (Junio 1935): 33-34.

<sup>9</sup> Cano, Celerino. “Miras de la Escuela Socialista”, *El Maestro Rural* XII, no. 1 y 2 (Enero y febrero 1939): 2-3.

<sup>10</sup> Véase Pineau, Pablo. “El concepto de educación popular: un rastreo histórico”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, no. 13 (1999).

sumamente interesante, probablemente a consecuencia de mi formación como violinista. Además al tomarlo como tema de investigación podría realizar mi análisis desde una mirada pedagógica y con conocimiento de las nociones musicales que allí se presentan. Al mismo tiempo se trata de un tema específico que me permite visualizar las aspiraciones educativas del periodo en que se publicó la revista (1932-1940).

Quizá, más allá de la cercanía que tuve con los documentos y las preocupaciones del contexto político que acompañaron mi interés lo que desata mi proximidad con el tema es la intranquilidad sobre si es posible una transformación cultural que nos lleve, paulatinamente, a la construcción de una sociedad donde se ponga en el centro las capacidades humanas, en tanto se les considere y se brinden los espacios para que se desarrollen.

Cada vez que consulto nuevamente *El Maestro Rural*, así como con la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti puedo visualizar las dificultades y retos que se le presentaron al proyecto en una línea temporal, lo cual resulta muy importante para mi formación. Entender la evolución y la forma en que se plantean los proyectos educativos resulta una cuestión muy importante para la Pedagogía.

Me gustaría mencionar que al tener contacto con las fuentes primarias y buscar a los autores que han realizado análisis del periodo me ha permitido entender que los pedagogos tienen una mirada particular en el estudio de la historia de la educación y es importante resaltarla. Por ello son importantes este tipo de investigaciones. Ello implica ser muy cuidadoso con la interpretación y la selección de fuentes, al mismo tiempo que ha que ceñirse a las fuentes primarias.

Estos acercamientos también me permitieron modificar la opinión que tenía sobre la política educativa de los años treinta que, a mi consideración, es muy poco estudiada dentro del Colegio de Pedagogía e incluso escasa como tema de investigación.

Espero que esta humilde aportación sea un ejemplo de cómo se consolidó una de las propuestas educativas para el medio rural y sea un referente para el análisis de otras propuestas o proyectos que se llevaron a cabo.



## INTRODUCCIÓN

---

El primer contacto con la revista *El Maestro Rural* se dio en el seno de la investigación, de la que formé parte, *Rescate y análisis de fuentes: Literatura y Pedagogía* (IN401015), respaldada por el Instituto de Investigaciones Filológicas y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. En ella, se recuperaron materiales de algunos autores del siglo XIX cuyo trabajo literario perseguía objetivos educativos, es el caso de José Rosas Moreno.

*El Maestro Rural* se hizo presente entre los materiales del siglo XX que fueron consultados para familiarizarse con los materiales impresos, contemporáneos o posteriores, al trabajo de José Rosas Moreno. Al ser una revista muy significativa dentro de la historia de la educación se decidió tomar algunas notas sobre su contenido. La mayor parte de los tomos de esta revista se encontraban en muy mal estado y en un periodo corto serían quitados de la sala de consulta para ser restaurados. Al preguntar a los bibliotecarios sobre el tiempo en el que no podría consultarse la revista nos informaron que los procesos de restauración podían demorar años, tiempo durante el cual no podrían estudiarse. Tomando en cuenta que la Hemeroteca Nacional de México (HNM) es el acervo que mayor cantidad de números de la revista alberga, resultó urgente para el proyecto recuperar este material; considerando que da cuenta de un periodo muy importante de la historia de la educación en México y que su estudio es escaso en comparación con otros temas.

La revista *El Maestro Rural* ha sido estudiada, primordialmente, desde la Historia. Es importante mencionar que el objeto de estudio desde el cual se aborda se ha diversificado a lo largo del tiempo. Los primeros autores que se aproximaron a la revista a fin de estudiar la política educativa del periodo analizaron el discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública a través de las publicaciones oficiales, es el caso de autores como John Britton<sup>11</sup>, quien realizó varios análisis sobre la política educativa de Narciso Bassols, o de Victoria Lerner, quien en el marco de una investigación del Colegio de México sobre la Revolución

---

<sup>11</sup> Britton, John. *Educación y radicalismo en México. 1. Los años de Bassols (1931-1934)* (México: Secretaría de Educación Pública, 1976) y Britton, John. “La educación socialista en los años treinta”, *Historia Mexicana*, no. 18 (1969): 408-423.

Mexicana utilizó la revista como fuente para analizar la política educativa<sup>12</sup>. Mary Kay Vaughan nos dice al respecto que “la historiografía de los setentas tuvo como objetivo básico el estudio de la política educativa, vista desde la perspectiva del Estado central<sup>13</sup>”.

Es importante mencionar que la mayor parte de los trabajos historiográficos sobre el periodo estudian de forma panorámica las acciones implementadas por el gobierno en turno, incluidas las realizadas en educación, teniendo como centro el Cardenismo como categoría de análisis.

A partir de 1980 se renueva la perspectiva de análisis, autores como Engracia Loyo<sup>14</sup> ó Ernesto Meneses<sup>15</sup>, Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan<sup>16</sup> consultan *El Maestro Rural* como fuente de referencia que da cuenta del discurso oficial, en contraste con las experiencias del magisterio frente a la política educativa en cada uno de los estados de la República, o bien, para analizar categorías específicas del discurso estatal, como hace Guillermo Palacios<sup>17</sup> respecto a la construcción de la noción de campesino.

En su mayoría los trabajos sobre la historia de la educación del periodo en cuestión se enfocan al análisis de las tensiones, contradicciones y debates que generó el proyecto de educación socialista. Para los fines del trabajo aquí presente fue necesario consultar dichos trabajos para situar la política educativa de la Secretaría de Educación Pública y entender un poco el contexto en el que se enmarcó la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti, sin embargo, el objetivo de este trabajo no es recuperar los estudios que se han realizado sobre el periodo, si no generar un margen y puntualizar algunos datos necesarios para entender la propuesta de Hugo Conzatti.

---

<sup>12</sup> Lerner, Victoria. *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México* (México: El Colegio de México, 1979).

<sup>13</sup> Vaughan, Mary Kay y Quintanilla, Susana. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (México: Fondo de Cultura Económica, 2003), 9.

<sup>14</sup> Loyo Engracia. *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano* (México: Secretaría de Educación Pública, 1985).

Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación Popular en México, 1911-1928* (México: Centro de Estudios Históricos, 1998).

<sup>15</sup> Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964* (México: Universidad Iberoamericana, 1988).

<sup>16</sup> Vaughan y Quintanilla. *Op. cit.*

<sup>17</sup> Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos en la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934* (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1999).

En cuanto a la educación artística son muy escasos los trabajos al respecto, existen apenas algunos artículos de María Esther Aguirre<sup>18</sup> sobre la danza y la música en el periodo, mientras que Mary Kay Vaughan dedica apenas un párrafo sobre la educación musical en su libro *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México*<sup>19</sup>.

Para conocer el contenido de *El Maestro Rural*, durante el primer año de mi trabajo de investigación identifiqué la ubicación de cada uno de los números publicados en distintas bibliotecas y archivos entre los que destaca la Hemeroteca Nacional de México, el Archivo de la Secretaría de Educación Pública ubicada en el Archivo General de la Nación y la Biblioteca Francisco de Burgoa de la Ciudad de Oaxaca<sup>20</sup>. Una vez localizados revisé los artículos y los índices, mientras realizaba notas de los temas que resultaban de mayor interés para el proyecto y para mi tema de investigación. También realicé notas generales sobre el contenido, los boletines, los directorios y se recopilaron algunos datos biográficos de los autores que escribían en la revista.

Un aspecto importante de este trabajo fue la recuperación de los materiales<sup>21</sup>, para lo cual se realizó la reproducción fotográfica (reprografía) de las portadas e índices de cada número, la transcripción y organización de los índices de cada número publicado, así como la transcripción de los artículos y algunas de las partituras de la *Sección de Música Escolar*, todo ello a fin de facilitar investigaciones futuras.

Este trabajo de búsqueda y consulta previo al análisis resultó necesario y sumamente enriquecedor. A menudo, cuando no se trabaja con fuentes primarias se puede perder de vista que en quien realiza la investigación se personifica una postura, una forma de leer la realidad y una interpretación de los hechos que no hay que dar por hecho cuando se realiza

---

<sup>18</sup> Aguirre, María Esther. “Imágenes de la nación en movimiento. El giro artístico en la educación mexicana (1920-1940)”, *Ethos educativo II* [En línea], no. 46 (2009): 162-189. Extraído de <http://www.imced.edu.mx/portal/files/EthosWeb/Archivo/46-163.pdf>

<sup>19</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México* (México: Fondo de Cultura Económica, 2000).

<sup>20</sup> También se consultaron otros archivos de los que se obtuvo menos información como el Museo del Estanquillo, la biblioteca Candelario Huízar del Conservatorio Nacional de Música, la Biblioteca “Cuicamatini” de la Facultad de Música de la UNAM y la Biblioteca de las Revoluciones de México.

<sup>21</sup> La ubicación de cada uno de los números de *El Maestro Rural* se puede consultar en el **Anexo 3**.

investigación. Sin mencionar que las formas de aproximación son variadas y cada una de ellas determina, de uno u otro modo, las conclusiones a las que se llegan.

Aunque la revista contiene muchos temas que resultan de interés para la Pedagogía, este trabajo se enfoca al estudio de los artículos publicados en la Sección de Música Escolar, en su mayoría escritos por el profesor Hugo Conzatti. Este autor complementó su propuesta con el *Libro de Música del Maestro Rural: Breves lecciones dedicadas a los maestros rurales y destinadas a orientar la educación musical en las escuelas del campo*<sup>22</sup>, que fue consultado en la presente investigación para complementar el análisis de su propuesta.

Para realizar esta investigación, fue necesario aplicar conocimientos sobre música y educación musical, así como reforzar los conocimientos sobre cómo se realiza la investigación bibliohemerográfica; además de poner en funcionamiento lo aprendido en mi paso por la Licenciatura en Pedagogía. Aquí se pretende describir y analizar, de manera crítica, los artículos Hugo Conzatti.

La importancia del siguiente trabajo radica, primordialmente, en el análisis y recuperación de fuentes primarias que nos permitan una mayor comprensión del acontecer educativo. A pesar de ello, no se trata de una investigación histórica, ya que además de recuperar la propuesta, se analiza en términos pedagógicos. Es importante resaltar que *El Maestro Rural* no ha sido muy estudiado desde esta perspectiva, menos aún lo que refiere a la educación musical.

En un principio se pensó que los artículos de Conzatti componían una propuesta de instrucción, es decir, que indicaba una única forma de proceder a los maestros para que la aplicaran tal como se planteaba, esto porque constantemente sugiere actividades y técnicas para trabajar algunos temas de la educación musical. No obstante, en la medida en que se analizaron las características de sus artículos se determinó que su trabajo debía abordarse como una propuesta educativa dados todos los elementos que en ella podían encontrarse, es decir, los fundamentos pedagógicos y la propuesta didáctica, aunque estos se encontraban diluidos por el propio formato en que se publicaban.

---

<sup>22</sup> Conzatti, Hugo. *Libro de Música del Maestro Rural. Breves lecciones dedicadas a los maestros rurales y destinadas a orientar la educación musical en las escuelas del campo* (México: 1933). **Ver en Anexo 4.** En adelante nos referiremos a este ejemplar como *Libro de Música del Maestro Rural*.

Por lo que la tesis central de este trabajo es que las ideas arrojadas por Hugo Conzatti en los distintos artículos de la *Sección de Música Escolar*, sumados al *Libro del maestro rural*, componen una propuesta de educación musical para las escuelas rurales donde se puede diferenciar las ideas que dan origen y fundamento a su propuesta y las sugerencias didácticas, ambas acordes al movimiento del nacionalismo musical. Se habla de propuesta y no de proyecto porque las ideas expuestas por Conzatti se dan en el marco de un proyecto editorial para la formación de maestros y no es la Secretaría de Educación Pública la que asume lo que Conzatti propone para institucionalizarlo en la formación docente, si no que se apela al propio interés de los profesores para realizarse. En ese sentido sería difícil saber si se concretó o no.

Aquí es importante remarcar que el tipo de investigación que se realizó no tiene como punto de partida tomar una categoría de análisis para aproximarse trabajo de Hugo Conzatti. El objeto de estudio se construyó en la medida en que se tenía mayor conocimiento de las fuentes y de esta misma manera se fueron clarificando algunos aspectos de la propuesta en los que se podría indagar con un horizonte teórico específico, una vez que estos ya están recopilados y organizados.

El análisis que se presenta tiene como uno de los ejes identificar las ideas que subyacen a las sugerencias didácticas, así como el papel que debía desempeñar el maestro rural en la propuesta de educación musical y bajo qué preceptos tendría que regirse, esto teniendo en consideración que para Conzatti existen dos sujetos pedagógicos<sup>23</sup>: el maestro normalista y los niños del campo.

---

<sup>23</sup> Hablar de *sujeto pedagógico* como categoría de análisis nos coloca en una postura epistémica determinada: Por un lado se entiende que *el sujeto* tiene una relación inherente con la estructura social, política y cultural que lo rodea y que sus relaciones, incluyendo las educativas, están mediadas por el contexto particular, este supuesto proviene de la sociología y hace hincapié en la relación del ser humano con su entorno social, a diferencia de otras posturas que lo conciben como “individuo” o “persona” partiendo de un enfoque que lo considera a un nivel más individual. Por otro lado también se sostiene que ese sujeto es *pedagógico*, dado que tiene cualidades intrínsecas que le permiten aprender de su entorno y transformarse en situaciones educativas. Ese énfasis ha sido importante para diferenciar al sujeto de las posturas que lo consideran un reproductor automático de la cultura, sin tomar en cuenta las mediaciones educativas que se requieren en ese proceso, allí la diferencia entre un análisis sociológico clásico y un análisis pedagógico. La categoría de sujeto pedagógico ha adquirido fuerza como concepto desde los años ochentas en América Latina y es recuperada por teóricos como Adriana Puiggrós para pensar situaciones educativas específicas en el contexto latinoamericano. Si bien Conzatti no utiliza esta categoría

Esta propuesta resultó ser sumamente atractiva en la enseñanza de la música y muy interesante por estar enfocada al medio rural. Se trata de un tema cuyo estudio nos puede brindar mayor comprensión de lo que sucedía en campos específicos dentro de la educación de la época, en dicho caso, de la educación musical.

### *Estructura del trabajo*

A continuación se presenta la estructura de contenido del trabajo, así como las fuentes utilizadas en cada uno de ellos.

El primer capítulo se divide en dos partes:

En la primera parte, que corresponde a los *Antecedentes* se describen, de manera muy general, las condiciones históricas, primordialmente educativas, en las que se inscribe el proyecto de educación musical desarrollado por Hugo Conzatti en *El Maestro Rural*. Este apartado se presentan algunos acontecimientos de la política educativa posrevolucionaria que influyeron en el planteamiento de las Misiones Culturales, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Rurales Campesinas, dado que a estas instancias están dirigidos los números de la revista, además de que es allí donde se formaban los profesores que implementarían la propuesta. También se encuentra un panorama general del estado de la

---

en ningún momento, tomarla en consideración fue un punto de partida importante en esta investigación para ubicar a los actores que participan en el acto educativo.

Puiggrós asegura que la educación es una [...] práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos. [...] Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado *sujeto pedagógico*. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas [...]"

El sujeto pedagógico como categoría nos ayuda a entender al sujeto educativo como objeto de estudio, sin embargo, su delimitación es ambigua y responde a los fines de la investigación para la que se utiliza. En el caso de esta investigación ocupar la categoría de *sujeto pedagógico* nos ayudará a entender cómo se fundamentan las recomendaciones a los maestros rurales para instruir a la población rural en materia de educación musical. Es decir, a entender desde dónde se piensa a los actores educativos cuando se elabora la propuesta.

Como "En el sistema educativo moderno, siempre se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos, amas de casa, dirigentes, sometidos, profesionales o lo que fuere." es importante conocer algunas características del proyecto de educación socialista que enmarca a la propuesta de educación musical en la que aparece nuestro sujeto pedagógico para caracterizarlo. Una vez que se caracteriza y se tienen algunos referentes contextuales se pueden tejer las relaciones que articulan al sujeto dentro del proyecto, ya que "En tanto educador y educando las características particulares se enunciadas se articulan de maneras diversas".

Véase Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina*. (México: Nueva Imagen, 1984).

educación musical en México, tomando en consideración las principales discusiones y preocupaciones del gremio. Finalmente se recuperan algunos puntos sobre lo que conformaba el nacionalismo musical mexicano. Esta exploración me permitió ubicar la propuesta en su contexto específico y presentarla dentro del capítulo tiene la intención de que el lector, más allá de sus conocimientos sobre el periodo, tenga un punto de referencia para conocer e interesarse por la revista y por la propuesta de Hugo Conzatti. Para la construcción de este apartado se seleccionó información que se relaciona, indirecta o directamente, con la propuesta de educación musical, para lo cual se recurrió a autores que realizaron análisis de 1920 a 1940 y a las Memorias de la Secretaría de Educación Pública<sup>24</sup>.

En la segunda parte del primer capítulo podemos encontrar una caracterización muy puntual de algunos aspectos de la revista como lo es su distribución, los años de publicación o las secciones en las que se dividió. En el último punto del capítulo podemos encontrar el desglose de los contenidos relacionados con la música dentro de la revista, incluyendo a la *Sección de Música Escolar*. Para este apartado se revisaron la mayor parte de los volúmenes de *El Maestro Rural*.

En el segundo capítulo se presenta una clasificación de elementos que se consideraron importantes para exponer la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti, estos son: la enseñanza de la música como lenguaje, las impresiones musicales, el sentido de la belleza y del buen gusto musical, la música como arte nacionalista, las finalidades de la enseñanza de la música en las escuelas rurales, el papel del maestro en la propuesta de educación musical, la formación musical del maestro en las Escuelas Normales y las sugerencias didácticas acordes a la propuesta. Esta clasificación ya incorpora por sí misma una interpretación, dado que su objetivo es resaltar aspectos que, desde una lectura

---

<sup>24</sup> Para fines de la investigación se revisaron las Memorias de la Secretaría de Educación Pública ubicadas en el Archivo General de la Nación, aunque fue el profesor Ramón Larrañaga quien compiló todo el contenido relacionado con educación musical y lo puso a disposición del público en la siguiente fuente electrónica: Larrañaga, Ramón. “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, Blog *Ilustrados* [En línea], (2011). Consultado en <http://www.ilustrados.com/tema/6806/Educacion-musical-escolarizada-Mexico-1920-1940.html>

En adelante, cuando se haga mención de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se referirá a las transcripciones realizadas por el profesor Larrañaga.

personal, se consideran claves dentro de la propuesta. Para realizar este capítulo se consultaron todos los artículos de Hugo Conzatti en la *Sección de Música Escolar*.<sup>25</sup>

En el tercer capítulo se pone a discusión la propuesta de Hugo Conzatti, en contraste con otros autores que también colaboraron en la *Sección de Música Escolar* de *El Maestro Rural*. También se contrasta con las tendencias en educación musical en la época, principalmente aquellas que se encuentran en las Memorias de la Secretaría de Educación Pública, aquí aparece la cuestión de su posibilidad de realizarse tomando en consideración los programas de las Escuelas Normales y las actividades designadas a los maestros de música que participaban en las Misiones Culturales. Para ello se toman dos fuentes: Sierra y la síntesis documental del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Finalmente se analiza y expone el por qué se plantea el contenido de los artículos de la *Sección de Música Escolar* de Hugo Conzatti como una propuesta, que además está cimentada en nociones que le dan consistencia y no que no son, meramente, sugerencias prácticas.

En el último apartado se despliegan algunas reflexiones donde se sitúan los alcances y las limitaciones de la investigación, así como el trabajo pendiente por realizar para contribuir a una mayor comprensión de este tema. También se presentan algunas reflexiones sobre la vigencia de la propuesta de Hugo Conzatti y su sentido dentro de la educación musical del campo y en general.

Las fuentes se encuentran divididas en primarias y secundarias. En las fuentes primarias encontramos *El Maestro Rural* y los artículos de la *Sección de Música Escolar* y de otras secciones que son referenciados en el trabajo, mientras que en las secundarias se encuentran los libros y fuentes electrónicas que complementaron la investigación.

Enseguida de las fuentes se encuentra un listado de los archivos que se consultaron para realizar esta investigación.

Finalmente este trabajo incorpora la transcripción y sistematización de algunos materiales, cuya recuperación fue necesaria debido a la dificultad de acceder a ellos. El Anexo 1 es una tabla que da cuenta del contenido de *El Maestro Rural* relacionado con música. El Anexo 2 es la transcripción de los artículos de Hugo Conzatti en la *Sección de Música Escolar*, en la

---

<sup>25</sup> La transcripción de la Sección de Música Escolar se puede encontrar en el **Anexo 2**.

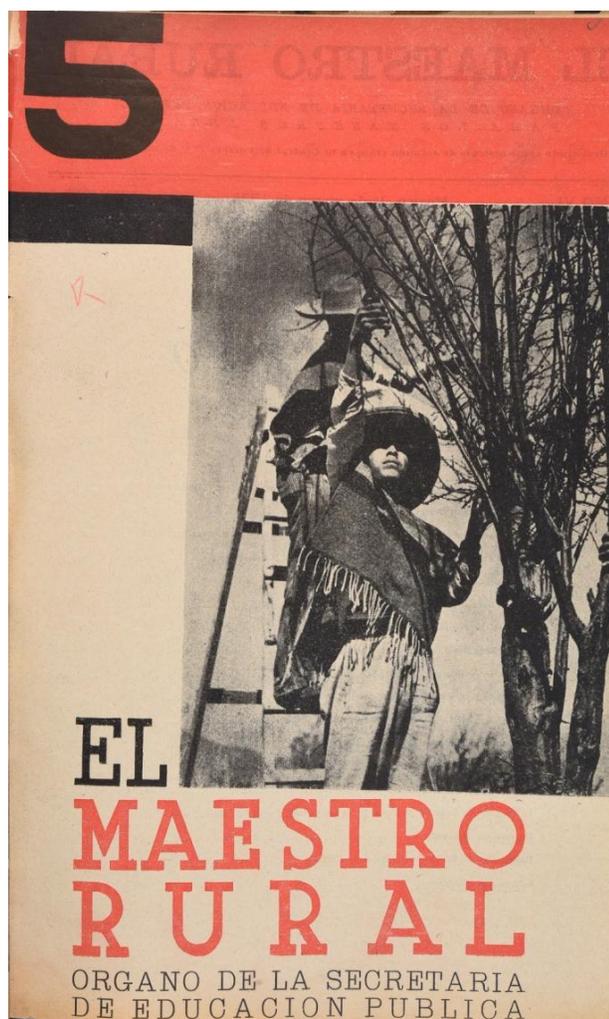
que se corrigieron algunos errores ortográficos y se adaptó la escritura a las convenciones actuales. El Anexo 3 es una tabla que da cuenta de la ubicación y años de publicación de los números de *El Maestro Rural*. El Anexo 4 es la reprografía del *Libro de Música del Maestro Rural*, cuyo único ejemplar disponible en archivo se encuentra en el acervo Francisco de Burgoa, resguardado por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). El Anexo 5 es la transcripción de algunas partituras publicadas en *El Maestro Rural* que acompañan la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti como material de apoyo o ejemplo de recuperación de música folklórica y de cantos escolares, al igual que con las transcripciones de los artículos se adaptó la escritura de las partituras a las convenciones actuales y se realizaron algunas correcciones de figuras musicales que no correspondían con los compases.



## CAPÍTULO 1

### UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES: *EL MAESTRO RURAL*

1. Antecedentes
  - 1.1 La política educativa posrevolucionaria
  - 1.2 Apuntes sobre la educación musical en México
  - 1.3 El nacionalismo musical en México
2. La revista *El Maestro Rural*
  - 2.1.1 Contenido y Secciones
  - 2.1.2 Contenido Musical y la *Sección de Música Escolar*





## **1. Antecedentes**

En la revista mexicana *El Maestro Rural* se expresan varios aspectos de la política educativa que antecede a los años treinta del siglo XX y que es importante revisar. Los acontecimientos del periodo previo a su publicación nos permiten ubicar el contexto educativo y social en el que se enmarca su contenido, así como a dimensionar los alcances de la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti y su lugar dentro del proyecto educativo nacional. Del mismo modo podemos conocer los temas que se discutían dentro de la Secretaría de Educación Pública dentro y fuera del campo de la música.

### **1.1 La política educativa posrevolucionaria**

Tras la Revolución Mexicana el país se caracterizó por un clima de inestabilidad política, conflictividad social y consolidación institucional. La política educativa impulsada en éste periodo se enmarca en tal contexto.

En abril de 1917, Venustiano Carranza suprimió las actividades de la Secretaría de Instrucción Pública, por ser una institución de la administración de Porfirio Díaz. Carranza creía que esta institución se dedicada a brindar educación a las clases sociales más altas, y que sus fundamentos no resonaban con los principios de la Revolución. Es así que en 1921, bajo la tutela de José Vasconcelos, se instituye la Secretaría de Educación Pública (SEP), por medio de la cual el Estado pretendía regular la educación pública del país.<sup>1</sup>

Durante los primeros años de su existencia, la Secretaría de Educación Pública concentró sus esfuerzos en extender las escuelas al medio rural, puesto que la masificación de la enseñanza y la alfabetización habían sido consignas muy importantes durante la lucha armada revolucionaria. Se inauguró la tarea de llevar la escritura y la lectura a los rincones más alejados del medio rural, donde se encontraban aisladas varias poblaciones. Es así que comienza la gestión de las Misiones Culturales que, en primera instancia, tenían como

---

<sup>1</sup> Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana. *90 años de educación en México* (México: Fondo de Cultura Económica, 2012).

consigna acercarse al medio rural para adquirir conocimientos de la zona y conocer las necesidades de la comunidad.<sup>2</sup> “Para abril de 1922, (tan sólo un año después de que se instituye la SEP), había ya 77 misioneros y 100 maestros rurales residentes”<sup>3</sup> que tenían como objetivo encontrar las poblaciones de mayor concentración, sugerir los contenidos que tendrían las misiones y dar cuenta del estado de las tierras. La educación rural comenzó a adquirir gran importancia en este periodo. Es así que en octubre de 1922 Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar, convocó al primer cursillo de orientación para maestros rurales que se llevó a cabo en la Ciudad de México y que agrupó a muchos de los profesores que habían adquirido experiencia en el medio rural.

Durante este periodo el maestro rural adquirió un papel primordial en el proyecto estatal. El papel del maestro fue, de cierta forma, subsanar las muchas necesidades que se presentaban en el campo. Y aunque su trabajo se encontraba asociado a compartir conocimientos, debían involucrarse en todos los aspectos de la vida social al mismo que hacían cumplir los objetivos educativos del Estado.

Sin embargo, el número de profesores que estaba capacitado para realizar esta encomienda era muy bajo. Solucionar la falta de profesores formados para realizar estas labores llevó a la Secretaría de Educación Pública a crear nuevas instituciones de formación docente. Ante esta necesidad, en mayo de 1922 se estableció la primera Escuela Normal Rural en Tacámbaro, Michoacán, y con ella comenzó la creación de muchas otras.<sup>4</sup> Un año después el profesor Rafael Ramírez Castañeda, quien desempeñó un papel muy importante dentro de las Misiones, y quien fue uno de los autores más frecuentes de *El Maestro Rural*, encabezó la primera Misión Cultural oficial a la comunidad de Zacualtipán, Hidalgo.

A medida que aumentaba el número de escuelas y se expandían los espacios de educación fuera de la escuela fue necesario formar gran cantidad de profesores para satisfacer la demanda educativa.

Entre 1923 y 1938, el número de misiones culturales aumentaron de una a dieciocho; el de misioneros, de siete a ciento cincuenta; el de maestros rurales de ochocientos

---

<sup>2</sup> Sierra, Augusto. *Las misiones culturales (1923-1973)* (México: Biblioteca de la Secretaría de Educación Pública Setentas, 1973): 15.

<sup>3</sup> *Ibíd.* p. 12.

<sup>4</sup> *Ibíd.*, p. 36.

sesenta y seis a diecisiete mil cuarenta y siete; el de alumnos matriculados, de cincuenta mil a seiscientos veintitrés mil cuatrocientos treinta y dos; y el de escuelas rurales de mil ve interés a once mil doscientos cuarenta y ocho y el de personas que asistieron a las escuelas normales patrocinadas por las Misiones Culturales, de ciento cuarenta y siete a más de cuatro mil.<sup>5</sup>

Al llegar Plutarco Elías Calles al poder el objetivo primordial de los proyectos educativos dejó de ser la alfabetización. La educación de las misiones se volcó sobre cuestiones prácticas que ayudaran a los campesinos a mejorar sus condiciones de vida<sup>6</sup>, por lo que se puso especial énfasis en la participación del maestro en campañas de salud o en actividades de producción económica, ambos temas de gran preocupación durante el periodo.

A pesar de las pretensiones de masificación de la enseñanza, la cobertura educativa continuaba siendo muy baja. “Los datos censales de 1930 indicaban que sólo el 42% de niños y niñas entre 6 y 10 años asistían a la escuela”.<sup>7</sup>

En ese mismo año, “alrededor del 60% de la población de 10 años o más no sabía leer ni escribir<sup>8</sup>” y las cifras no se modificaban al aumentar la cobertura. La creación del proyecto educativo nacional suponía muchas dificultades económicas, políticas y sociales.

En 1931 Narciso Bassols tomó posesión como Secretario de Educación Pública, su gobierno enfrentó varios conflictos con los sectores más conservadores del país: el clero católico y la Unión Nacional de Padres de Familia, lo cual resultaba muy complicado tras los antecedentes de la Guerra Cristera.<sup>9</sup> Pese a ello, tenía mucho interés en el campo y antes de terminar su periodo logró tener el control de la educación rural. Sucede que las dos primeras Escuelas Regionales Campesinas, creadas en 1925, tenían vinculación directa con las Centrales Agrícolas, pero no es hasta 1932 (periodo en el que Bassols es Secretario de Educación) que pasan a depender del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría de Educación Pública. De acuerdo a Ruiz, Bassols:

---

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 50.

<sup>6</sup> Ruíz, Verónica. “El Maestro Rural y la Revista de Educación: El sueño de transformar al país desde la editorial”, *Signos históricos* [En línea], (2013): 39. Extraído de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-44202013000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202013000100002)

<sup>7</sup> Tuirán y Quintanilla. *Op. cit.*, p. 28.

<sup>8</sup> *Ídem.*

<sup>9</sup> Lerner, Victoria. *Op. cit.*, p. 32.

[...] insistió en la labor práctica de las misiones culturales y retomó el proyecto callista de las Escuelas Centrales Agrícolas, a las cuales nombró Escuelas Regionales Campesinas. Se incrementó la finalidad cooperativista y colectivista de la educación, y la Dirección de Misiones se convirtió en el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, lo que ocasionó que las misiones perdieran su carácter ambulante y se anexaran a las Escuelas Normales Rurales para tener más contacto con las comunidades.<sup>10</sup>

Con el precedente de la defensa de la laicidad, en el año de 1934, antes de que Lázaro Cárdenas ganara la presidencia, se realizó la primera reforma al Artículo 3ro Constitucional en la historia moderna de México. Aunque esta reforma educativa se plasmó en la Constitución Política en 1934, se gesta desde años atrás con fuertes debates al interior del Partido Nacional Revolucionario (PNR). El nuevo texto decía:

La educación será socialista. Y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.<sup>11</sup>

Esta modificación al artículo 3ro es, probablemente, una de las más controversiales en la historia de la educación en México. Sucede mientras se da el ascenso del fascismo y el nazismo en Europa y el mundo se disputa entre el modelo económico socialista o el capitalista. No ha que perder de vista que el gobierno cardenista se autodefinía a favor del socialismo y realizó varias acciones en ese tono durante su mandato: el reparto agrario en ejidos, la expropiación petrolera, la organización y unificación de los trabajadores.

En los debates en congresos, los distintos grupos defendían sus posturas sobre cuáles eran las transformaciones necesarias para el sistema educativo nacional y cuál era la definición de educación socialista de la que deberían partir. Ante la falta de unidad respecto a la forma en que se interpretaba la educación socialista muchos la asumieron como un eco de otras

---

<sup>10</sup> Ruíz, Verónica. *Op. cit.*, p. 41.

<sup>11</sup> *Artículo 3ro Constitucional*, (República Mexicana, Diario Oficial de la Federación, diciembre de 1934).  
[En línea] Consultado en  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_020\\_13dic34\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf)

corrientes pedagógicas que tuvieron gran resonancia dentro de la Secretaría como la escuela activa, la escuela proletaria o la escuela antirreligiosa. “Después de que el Congreso aprobó la reforma – en octubre de 1934 – hubo nuevas protestas porque la reforma no era clara, y radical; particularmente, porque no definía el tipo de socialismo que habría de implantarse y porque no tocaba a la universidad”.<sup>12</sup>

Ésta ambigüedad permitió que distintas corrientes pedagógicas convivieran en el sistema educativo y que cada grupo adoptara la posición que le resultaba más adecuada.

[...] entre 1920 y 1934 (se) quisieron introducir diferentes corrientes pedagógicas en la escuela mexicana. En los veinte empezó a ponerse de moda la escuela *activa* de John Dewey; en los treinta seguía hablándose de ella, pero también de otras escuelas como la *proletaria*, la *mexicana*, la *afirmativa*, [...] la escuela antirreligiosa [...] También la escuela *cooperativista* o *colectivista* promovida por diferentes autoridades locales [...] Como antecedente de la escuela *socialista* tiene importancia especial la escuela *racionalista*, porque fue adoptada por los grupos radicales entre 1910 y 1930.<sup>13</sup>

Estas posturas se pueden observar muy claramente en el contenido de *El Maestro Rural*. La falta de claridad respecto a lo que significaba la educación socialista generó que una diversidad de proyectos, entre los que se encontraba el de Hugo Conzatti, fueran impulsados por la Secretaría de Educación Pública por tener alguna coincidencia con las definiciones imprecisas.

El principal problema de la reforma constitucional era que los maestros carecían de formación teórica o experiencia política. Victoria Lerner nos dice al respecto:

Los maestros, con muchas carencias la mayoría sólo con educación básica no sabían de Marxismo. Hubo algunos intentos por formarlos en esta área como el Congreso Nacional de Educación Socialista pero fueron medidas insuficientes e improvisadas. Varios fueron suspendidos por falta de “idoneidad ideológica”.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Lerner, Victoria. *Op. cit.*, p. 31.

<sup>13</sup> Lerner, Victoria. *Op. cit.*, p. 13.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 52.

En *El Maestro Rural* se puede ver el empeño de la Secretaría de Educación Pública por intentar clarificar los objetivos de la política educativa. Constantemente se escribían artículos o se contestaba a la correspondencia en la que los maestros rurales expresaban sus dudas. Ésta no era la única dificultad de los profesores rurales. Se tiene registro de que los profesores eran agredidos constantemente por involucrarse en cuestiones políticas: la organización campesina, por participar en la petición de tierras, o bien, por su ateísmo. De acuerdo con Raquel Sosa:

Durante los últimos meses de 1935, se registraron asesinatos de maestros en Puebla, mientras que en los estados de Sonora, Nuevo León, Aguas Calientes, Nayarit, Hidalgo, Guanajuato, Michoacán, Oaxaca y Yucatán los maestros eran hostilizados por autoridades educativas y funcionarios locales que pretendían controlar su actividad política.<sup>15</sup>

El Cardenismo atribuyó al maestro rural el papel de líder y de defensor de la Revolución. Aunque el discurso dentro de la Secretaría no siempre se encontraba unificado, dentro de *El Maestro Rural* en algunos artículos se les incitaba a asumir funciones organizativas mientras que en números posteriores se les incitaba a abstenerse de hacer política<sup>16</sup>. Esto nos habla de las dificultades del magisterio para realizar cualquier actividad, eran perseguidos y acosados de manera constante por grupos de distinta índole, especialmente aquellos que encarnaban los principios de la Revolución difundidos por la Secretaría de Educación Pública.

El magisterio personificó la transición política del cardenismo, aunque no obligado por el régimen, los maestros “habían venido trabajando, desde años atrás, a favor a los derechos obreros y la dotación de tierras”<sup>17</sup> y “no habían dejado de actuar en cuanto movimiento social se había dado desde los comienzos de la Revolución”.<sup>18</sup> Los artículos de *El Maestro Rural* también nos muestran el compromiso de los profesores con los proyectos culturales,

---

<sup>15</sup> Sosa, Raquel. *Los códigos ocultos del Cardenismo* (México: Biblioteca Secretaría de Educación Pública Setentas, 1996): 116.

<sup>16</sup> “Los maestros rurales no deben actuar como políticos”. *El Maestro Rural* III, no. 2 (junio 1933): 1.

<sup>17</sup> Vaughan, Mary Kay y Quintanilla, Susana, *Op. cit.*, p. 22.

<sup>18</sup> Córdoba, Arnaldo. “Los maestros rurales en el cardenismo”, *Cuadernos Políticos*, no. 2 (octubre-diciembre 1974): 79.

por ejemplo, cuando por medio de la correspondencia se suman a las actividades promovidas por la revista ó comparten sus proyectos personales para la escuela rural.

No obstante las encomiendas con las que debían que cumplir los docentes, el sueldo era muy bajo, por lo que gran parte de su labor se debió al compromiso individual de los maestros con la enseñanza. Arnoldo Córdoba señala al respecto que:

Sin exageración, se puede afirmar que en buena medida el cardenismo cumplió su obra gracias al concurso extraordinario de los trabajadores de la enseñanza, sobre todo en el campo, y que de no haber contado con ellos sus esfuerzos se habrían frustrado o habrían sido muy limitados.<sup>19</sup>

En 1940, al terminar el periodo de Cárdenas, la educación rural ya no era una prioridad para el gobierno sucesor, con lo que proyectos como *El Maestro Rural* comenzaron a desaparecer paulatinamente.

## 1.2 Apuntes sobre la educación musical en México

En este apartado vamos a presentar un panorama de la educación musical de la época que nos ayudan a ubicar la propuesta de Hugo Conzatti en su contexto educativo y cultural. Cabe señalar que la mayor parte de las referencias utilizadas a continuación pertenecen a las Memorias de la Secretaría de Educación Pública. Dadas las condiciones temporales de esta investigación no fue posible revisar la mayor parte de las cajas de documentos del Archivo de la Secretaría ubicado en el Archivo General de la Nación, por lo que se recurrió a la selección y transcripciones que realizó el profesor Ramón Larrañaga<sup>20</sup> en un blog disponible en línea sin número de página, texto que en adelante se referenciará como

---

<sup>19</sup> *Ídem.*

<sup>20</sup> Larrañaga, Ramón [Transcriptor] “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, Blog *Ilustrados* [En línea], (2011). Consultado en <http://www.ilustrados.com/tema/6806/Educacion-musical-escolarizada-Mexico-1920-1940.html>

“Educación musical escolarizada en México 1920-1940”, *Memorias de la Secretaría de Educación Pública*.

En los años que antecede a la presentación de la propuesta de Hugo Conzatti fue prioridad para la SEP expandir la educación musical a la mayor parte de escuela pero el número de profesores que podían impartir asignaturas relacionadas con música eran escasos. Eran pocos los profesores preparados, por lo que la selección no podía ser demasiado rigurosa.

En las Memorias de 1930 encontramos que “el número de alumnos, comprendiendo niños y niñas que recibieron enseñanza de solfeo y canto coral en las escuelas primarias, ascendió a 64,244 lo que demuestra la intensa labor que tuvieron que desarrollar los 72 profesores”.<sup>21</sup> Lo que significa que cada profesor atendió alrededor de 890 niños. Por la falta de profesores de música los que había daban clases en distintas escuelas y atendía una gran cantidad de grupos sin tener el tiempo suficiente para que, efectivamente, existiera una buena preparación musical.

En cuatro años difícilmente se habrían formado la cantidad de profesores suficientes como para satisfacer la demanda, por lo que la sugerencia de Conzatti de que los maestros de las materias generales sean los que impartan la clase de Música es adecuada. Resuelve el problema de la falta de profesores y el de la necesidad de cercanía con la comunidad.

Esto respecto a la vida escolar, sin embargo, desde los años veinte se había promovido actividades extraescolares como festividades al aire libre, conferencias, espectáculos populares en barrios marginados, entre otros.<sup>22</sup> En estos espacios la música había desempeñado un papel fundamental. Esta posibilidad de los maestros de incidir más allá del aula.

La Sección de Música Escolar del Departamento Bellas Artes, encargada de la educación musical, utilizó todos los medios posibles para expandir la cobertura educativa, uno de ellos fue la estación de radio de la SEP.

---

<sup>21</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1930.

<sup>22</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1933.

En 1932 los programas radiofónicos pretendían acompañar los primeros tres años de primaria obligatorios para la formación musical, convirtiéndose en una herramienta de apoyo para los profesores, especialmente para aquellos que trabajaban en el medio rural. Esta medida también buscaba igualar las condiciones y compensar la falta de profesores en muchas zonas del país.

[...] con la enseñanza del canto coral por radio, se pretende que tanto las Escuelas del Distrito Federal que carecen de profesores de música, como las foráneas en una gran extensión de la República, se hallen en igualdad de condiciones, a este respecto, que las mejores escuelas de la capital.<sup>23</sup>

El lugar que ocuparía la radio en el proyecto educativo era muy discutido, como instrumento podía resultar muy benéfico o perjudicial.

En 1932 también se formularon los programas para la enseñanza de la música en las Escuelas Primarias y Secundarias, apenas un año antes de la publicación de la propuesta de Conzatti.

Desde éste programa se impulsaron varios proyectos que, así como *El Maestro Rural*, tenían el objetivo de clarificar los objetivos de la educación a los profesores, aunque en éste caso se trataban de los objetivos de la educación musical plasmados en los planes apenas un año antes.

[...] lograr que el programa de la Sección de Música sea de tal manera claro para los profesores y educadores, de la labor que éstos desarrollen en las escuelas y que se refiera en alguna forma a la música-historia de las artes en los diversos pueblos, organización de fiestas, tengan el mismo matiz de labor desarrollada por los profesores especiales de música.<sup>24</sup>

Hugo Conzatti menciona en su artículo “Las escuelas normales y la educación musical” que se crearon muchos programas para compensar la falta de preparación de los profesores. Las memorias de la SEP confirman esta información.

---

<sup>23</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1932.

<sup>24</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1933.

El estudio de los programas inherentes a la enseñanza del solfeo y canto coral, y la resolución de ellos, exigió la colaboración constante de inspectores, quienes mediante conferencias, clases de orientación y otros medios a su alcance, lograron unificar el criterio, orientándolo por senderos convenientes.<sup>25</sup>

El que aparezca en las Memorias puede indicar que era un problema muy evidente y de preocupación general dentro de los músicos de la Secretaría.

Las Memorias indican que la preparación de los profesores no fue una tarea sencilla, implicó un proceso al que muchos pusieron resistencia. Por lo visto no todos los profesores de música simpatizaban con la propuesta de la Secretaría de Educación Pública.

Como la adopción de nuevos sistemas de enseñanza tropieza casi siempre con la resistencia deliberada o la incomprensión de un profesorado naturalmente conservador, se han organizado juntas periódicas de los profesores de música, a fin de informarlos minuciosamente acerca de las características, fines y metodología de los programas a que se ha hecho referencia.<sup>26</sup>

Es posible que la Sección de Música Escolar de Conzatti fuese una parte del programa general que buscaba romper con esas resistencias y explicar a los maestros rurales, de una forma accesible, lo que se esperaba de la enseñanza musical a partir de los nuevos programas, aunque también aprovechaba para hacer algunas críticas a enseñanza oficializada, por ejemplo que “[...] las clases de música se atienden con positivo interés, aunque sin tomar en cuenta las nuevas tendencias de la educación musical”.<sup>27</sup> No se descarta la posibilidad de que las ideas de enseñanza musical sean totalmente suyas más allá de los programas de la Secretaría.

Ya mencionamos que los profesores mostraban resistencia a las capacitaciones de la SEP, y lo se excluye que también mostraran resistencia a la propuesta de Hugo Conzatti. Pese a ello, como menciona María Esther Aguirre<sup>28</sup>, el que algunos profesores como Francisco

---

<sup>25</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1931.

<sup>26</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1932.

<sup>27</sup> Conzatti, Hugo. “La preparación técnica de los maestros de música escolar”, *Op. cit.*, p. 31.

<sup>28</sup> Aguirre, María Esther. *Op. cit.*

Amézquita se interesaran en escribir en la Sección puede ser evidencia de que tuvo impacto, al menos, en algunos profesores.

### 1.3 El nacionalismo musical mexicano

A partir de los años veinte Carlos Chávez, músico y compositor mexicano, encabezó un movimiento al interior del campo de la música que se autodenominó como nacionalista y populista en tanto consigna política y cultural.

Chávez surgió en la cultura mexicana en el momento preciso en que se reconocían las necesidades apremiantes del país en el aspecto artístico y educativo. El atraso general, la pobreza de la instrucción pública en materia de arte, las limitaciones infinitas del ambiente artístico y del mercado cultural, la existencia de un arte desconectado en términos generales de la realidad de un país que salía penosamente de un proceso revolucionario fueron realidades percibidas simultáneamente por muchas personalidades de la generación intelectual y civilizadora de los años posteriores a la revolución. De ahí nacieron su preocupación genuina por la justicia social, el cuestionamiento de un arte elitista y un inacabable torbellino de ideas e ideas relacionadas con la función educativa y propagandística de un arte para las masas, el mecenazgo del Estado, la inserción del compositor en el aparato estatal, el papel del músico como intermediario entre el Estado y esa entelequia denominada “pueblo”, la utilización de los lenguajes populares y muchos otros temas concomitantes.<sup>29</sup>

En el ambiente intelectual el pensamiento marxista adquiría mucha popularidad. Entre los músicos, al igual que ocurría con los políticos y los profesores, se suscitaba discusiones acaloradas, muchas de las cuales surgían de un pensamiento marxista rudimentario u ortodoxo resultado de la falta de formación política. No obstante, músicos como Carlos Chávez intentaban de apoyarse en autores como Lenin, Rousseau, Platón o el educador soviético Pinkevich<sup>30</sup> sin lograr escudarse ante las críticas sobre las contradicciones de su

---

<sup>29</sup> Rivas, Yolanda. *Rostros del nacionalismo en la música mexicana* (México: Fondo de Cultura Económica, 1995): 20.

<sup>30</sup> Rivas, Yolanda. *Rostros del nacionalismo en la música*, *Op. cit.*, p.136.

discurso. Sin embargo, el pensamiento y la trayectoria de Chávez hacía una mancuerna perfecta con el gobierno cardenista. Es así que en 1933 fue nombrado Director del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, desde donde sostenía un programa dirigido, a su consideración, por Luis Sandi.<sup>31</sup> Este nombramiento es fundamental para entender el cambio en la política educativa en materia de educación musical a partir de ese año, y porque es justo este periodo en el que se le da lugar a la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti.

A diferencia del nacionalismo de Carlos Chávez que partía de consignas políticas, el nacionalismo que busca Hugo Conzatti a través de su propuesta no explicita una posición exhaustiva en ese sentido, aunque se apropia de ideas como la búsqueda de la justicia social y de la crítica a las dinámicas que se generaban en el ambiente musical. Las ideas sobre el nacionalismo que se extendían entre los músicos encajaban muy bien con la ambigüedad que rodeaba a la educación socialista.

Cuando se estudia el nacionalismo musical por lo general se hace para definir algunas características técnicas y teóricas de la composición musical y se incorporan dentro de este movimiento a autores como Manuel M. Ponce, José Rolón, Candelario Huizar, Silvestre Revueltas, José Pablo Moncayo y muchos otros seguidores. Ellos se caracterizaron por tratar de recuperar la voz del pueblo que se manifestaba a través de la música popular y folklórica. Tenían como horizonte [...] la adquisición de un lenguaje propio y una forma adecuada de expresión, con el fin de llegar, del modo más perfecto, a la manifestación de la conciencia artístico-musical de cada pueblo.<sup>32</sup>

Se valoraba las piezas con “[...] simplicidad, rudeza, realismo, limpieza, eran los atributos de una música consciente de la lucha de clases”<sup>33</sup>, estos atributos se valoraban como característicos de la cultura popular. Trataban de desprenderse de las nociones de armonía y ritmo en que se habían educado y de encontrar puentes entre la teoría musical culta en la que se habían formado y la cultura popular. Se hablaba de hacer transcripciones de los

---

<sup>31</sup> Quien ocupó el cargo de 1933 a 1936.

<sup>32</sup> Michaca, Pedro. *El nacionalismo musical en México*. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1931): 3.

<sup>33</sup> Rivas, Yolanda. *Rostros del nacionalismo en la música*, *Op. cit.*, p.137.

elementos más significativos del folklore, de encontrar la esencia de lo popular y de abrir las puertas de las salas de concierto (comúnmente vacías) a los trabajadores y obreros.

Muchas de estas ideas nacieron como resultado de la tendencia de los compositores mexicanos de formarse en las tradiciones musicales europeas, aún en el Conservatorio Nacional de Música. A decir verdad los compositores más representativos de este movimiento se caracterizaron por realizar viajes a Europa para estudiar en las tradiciones musicales del viejo continente. Se trataba de una generación que formada a la sombra de la tradición musical alemana e italiana pretendía generar una identidad propia buscando en la música folklórica y popular.

Esta práctica recurrente en el campo de la música se evidencia en las Memorias de la Secretaría de Educación Pública de 1930<sup>34</sup> y muestra sus repercusiones en la enseñanza musical.

Los directores del Conservatorio seguirían haciendo el “viaje de observación” a Europa con la intención de trasplantar mecánicamente los programas, planes y todo procedimiento pedagógico de los conservatorios europeos. No había un análisis de las condiciones particulares del país y todo lo que venía de Europa era bueno.<sup>35</sup>

Como es regular en muchos de los planteamientos educativos que se desarrollan en América Latina. Para 1930 la postura de la Secretaría de Educación Pública no era muy clara todavía en su posición respecto al nacionalismo musical.

Antes de la dirección de Chávez la Dirección Técnica de Solfeo y Orfeones, quien coordinaba las actividades relacionadas con música de la Secretaría de Educación Pública, únicamente apelaba a que la selección de piezas musicales, promovidas por las escuelas, fuera de fácil comprensión para los niños, sin aclarar las características puntuales de las piezas que se difundían. Invitaban a “[...] seleccionar cuidadosamente los coros, teniendo

---

<sup>34</sup> Cuando Carlos Chávez no asumía la dirección del Departamento de Bellas Artes.

<sup>35</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1930.

en cuenta que los destinados a los niños han de ser de música selecta y amena de letra comprensible, al alcance de sus sentimientos”.<sup>36</sup>

Para 1933 la postura se orienta hacia el nacionalismo musical, acompañada del rechazo a la música comercial escuchada primordialmente en la radio, el fonógrafo y el vitáfono.

La idea fundamental para la selección de repertorio utilizado en estos centros de producción enfermiza realizada por los compositores comerciales y relacionarla en cambio con la música auténticamente popular, actualmente en desuso y cuyo conocimiento es tan necesario si queremos conservar una tradición musical genuinamente nacional.<sup>37</sup>

Cabe mencionar que el rechazo a la música comercial se expresaba entre muchos de los músicos aunque no compartieran la tendencia a la educación nacionalista. No es hasta 1935, con la llegada de Francisco Gabilondo Soler que la SEP reconoce en las Memorias como valioso lo que se presenta en la radio comercial, aunque para este momento la *Sección de Música Escolar* ya no existía.

En 1935 saludamos la llegada de un excelente compositor de melodías para niños. Francisco Gabilondo Soler [...] Su triunfo en la radio fue asombroso, pues ingresó en XEW en 1934 y al año siguiente ya era famoso por sus canciones sencillas y fáciles de aprender, hechas con el fin de entretener a los niños y dejar en sus mentes una enseñanza de tipo humano.<sup>38</sup>

Esto es importante para matizar que el rechazo de los músicos a la producción comercial se debía a los valores que se promovían, así como a la falta de calidad en las composiciones e interpretaciones, no a una posición gremial o sectaria.

Pese al entusiasmo con que se adoptó el movimiento nacionalista en los años treinta al pasar de los años la mayor parte de los compositores claudicaron de esa labor.

---

<sup>36</sup> *Ídem.*

<sup>37</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1933.

<sup>38</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1935.

Si a finales de los años treinta (sic.) todos los compositores se inclinaban por un arte comprometido y de finalidad educativa dirigido fundamentalmente a las masas, al acercarse los años cuarenta la nueva generación nacionalista se asumía como parte de una dirección cultural centralizada que actuaba sobre las subculturas, absorbiendo las músicas populares para darles una proyección nacional y una hechura profesional.<sup>39</sup>

Es justo en este punto donde sobresale la importancia de la propuesta de educación musical de Conzatti, que, como ya veremos en el Capítulo 2, tenía una visión de cómo podría materializarse la propuesta del nacionalismo musical con un amplio conocimiento del medio rural y de las posibilidades de los actores educativos. A diferencia del nacionalismo por el que pugnaron los compositores, Conzatti rescató los elementos más importantes y desarrolló una propuesta congruente a los objetivos del gremio al mismo tiempo que configuraba una visión propia de lo que representaba el nacionalismo musical.

## **2. La revista *El Maestro Rural***

La revista *El Maestro Rural* fue publicada como Órgano de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1932 a 1940. La revista se encontraba a cargo de la Oficina de Publicaciones y Prensa de la Secretaría de Educación Pública.

El horizonte de *El Maestro Rural* era la formación de los maestros que participaban en la labor del Estado de extender la educación al medio rural. De modo que desempeñaba un papel fundamental en los objetivos de la política educativa del periodo y ha sido considerada por muchos historiadores y estudiosos de la época como uno de los proyectos editoriales de mayor relevancia.<sup>40</sup>

Los propósitos específicos de *El Maestro Rural* eran difundir conocimientos de utilidad para los maestros; orientar en las finalidades de la educación (especialmente del proyecto

---

<sup>39</sup> Rivas, Yolanda. *Rostros del nacionalismo en la música*, *Op. cit.*, p.242.

<sup>40</sup> Ruíz, Verónica. *Op. cit.*

de educación socialista); ser un medio de consulta para solucionar los problemas que los profesores externaban por medio de correspondencia. Este último punto resulta importante porque la revista surge en el mismo año en que se realiza una revisión del trabajo de las Misiones Culturales, de modo que los artículos de la revista pueden vincularse con los resultados de la evaluación de las mismas.

Lo sobresaliente del año de 1932 es la revisión de los programas, métodos y sistemas de trabajo de las Misiones Culturales. Con este objeto se organizaron dos comisiones que estuvieron formadas por el Jefe de Departamento de Enseñanza Rural, Rafael Ramírez, por el director de Misiones Culturales, José Guadalupe Nájera y por Ignacio Ramírez, Matías López y Federico A. Corzo, directores federales de Educación de los Estados de México, Hidalgo y Veracruz respectivamente. Y la otra por los jefes de las misiones, Lucas Ortiz, José Sánchez Paredes, Eliseo Bandala, Enrique Aguilar, Miguel Leal, Ernesto Huerta, entre otros.<sup>41</sup>

De todos estos autores podemos encontrar artículos en *El Maestro Rural*, lo que nos habla de una buena comunicación entre los pioneros de las Misiones Culturales y la Secretaría de Educación Pública.

En principio *El Maestro Rural* se distribuía de forma gratuita entre los profesores que trabajaban en las comunidades, los estudiantes normalistas y las escuelas rurales, de modo que la revista se consolidó como un intermediario entre las clases populares rurales y la Secretaría de Educación Pública. Ocasionalmente otras instancias mostraban interés en la revista y pedían a la SEP que les enviaran algunos números. Dentro de la revista se tiene registro de que algunas escuelas o gobiernos extranjeros simpatizaron con el proyecto y por medio de correspondencia pidieron recibir todos los números del mismo modo en que lo hacían los maestros rurales mexicanos.

La periodicidad de la revista fue, inicialmente, quincenal, hasta julio de 1936. Después de esa fecha se publicó mensualmente hasta febrero de 1937, cuando su publicación se vuelve irregular y oscila entre la publicación mensual y bimensual. En ese mismo año la revista

---

<sup>41</sup> Sierra, Augusto. *Op. cit.*, p.41.

comenzó a tener precio (Precio: Suelto \$0.25, Suscripción por un año 3.00). Finalmente, en diciembre de 1940, año en el que se publica de forma bimensual, desaparece.

Sin embargo, las cifras oficiales de publicación de la revista señalan que el número de ejemplares aumentó. Cuando comienza a publicarse, su tiraje era de 10,000 ejemplares.<sup>42</sup> “Al comienzo de 1934, el tiraje, aumentó a 12,000 ejemplares, y a 15,000 en mayo, [...] para 1935 *El Maestro Rural* había alcanzado las 20,000 reproducciones”.<sup>43</sup>

*El Maestro Rural* constaba de alrededor de 40 páginas, con una extensión de una a dos páginas en promedio para cada artículo, aunque ocasionalmente se trataban temas hasta de 4 o 5 páginas.

Este proyecto educativo y editorial sumó los esfuerzos de varios artistas, intelectuales y destacados funcionarios públicos. Algunos de ellos asumían la coordinación de secciones específicas, como es el caso de Angelina Beloff frente a la Sección de Dibujo, mientras que otros colaboraban esporádicamente, como Eduardo Hernández Moncada, quien escribió en una ocasión en la *Sección de Música Escolar*. Algunos otros artistas colaboraban con el diseño o las portadas de la revista, es el caso de Adrián López Arriaza o Manuel Álvarez Bravo. La revista también contaba con colaboraciones extranjeras o apartados especiales para exiliados en México, como Otto Rühle, un conocido pedagogo alemán y comunista cuya participación fue notoria en *El Maestro Rural*. Otros colaboradores destacados fueron José Juan Tablada, Isidro Burgos, Gabriela Mistral, entre otros. Algunos de los funcionarios destacados que colaboraron en la revista se encuentran Moisés Sáenz, Celerino Cano y José Terán Tovar. Algunas de las mujeres destacadas que participaron en la revista son: la bibliotecaria y maestra Juana Manrique de Lara, la maestra Elena Torres, la escritora Otilia Meza, la doctora Matilde Rodríguez Cabo y la escritora Gabriela Mistral. También escribieron profesores destacados por su actividad política o su notable trayectoria, es el caso del ya mencionado Raúl Isidro Burgos y de Quirino Mendoza Muñoz. Todos ellos se caracterizaban por su gran compromiso con el proyecto educativo postrevolucionario.

---

<sup>42</sup> Ruíz, Verónica. *Op. cit.* p. 44.

<sup>43</sup> Navarro, Abraham. *Op. cit.*, p. 15.

## 2.1 Contenido y Secciones

La revista *El Maestro Rural* se organizaba en distintas secciones que se modificaban sin previo aviso, aunque en ocasiones se publicaba un plan anual donde se indicaban las especificaciones del contenido<sup>44</sup>. En los ocho años en que se distribuyó la revista el contenido de los artículos se mantuvo fiel a los objetivos publicados en 1932; pese a ello, se pueden identificar cambios bruscos en cuanto al formato o las posturas ante algunos temas, que en ocasiones se mostraban, incluso, contradictorias de un año a otro. Ejemplo de ello son los artículos en los que se sugiere al maestro encargarse de la organización política del campesino, mientras que en el siguiente se le exhortaba a dedicarse únicamente a lo que incumbía al acto educativo. Posiblemente esto se debe a que el grupo editorial no unificaba la opinión de los redactores, o bien, en el caso del ejemplo anterior la postura institucional podrían haber rectificado debido a la persecución que se desató hacia los profesores que hacían trabajo político.

Al inicio del año en algunos ejemplares se publicaba el plan de contenidos de la revista. En él se especificaba la distribución de los artículos. La mayor parte de las revistas está dividida en secciones. Las secciones podían estar a cargo de personas específicas o extender una invitación abierta para que los profesores colaboraran enviando textos a la Oficina de Publicaciones y Prensa de la SEP.

Como ya se mencionó con anterioridad, en los maestros rurales recaía buena parte de la responsabilidad de la transformación y el progreso del medio rural, por lo que era necesario dotarlos de conocimientos específicos en todas las áreas de la vida cotidiana del campo.

Las secciones de *El Maestro Rural* revelan lo que la Secretaría de Educación Pública quería o veía como una necesidad para el medio rural. Algunas de ellas son la *Sección Avícola* o la *Sección de Agricultura*. En esta última se les presentaban a los profesores técnicas agrícolas que habrían de enseñar a los campesinos para llevar el campo a la modernización. Ejemplo de ello es el artículo “Alteraciones de cosecha<sup>45</sup>”, o bien, “Mayores Utilidades del

---

<sup>44</sup> Es el caso del Plan para la Revista de Enero de 1936 donde se indican las finalidades de la enseñanza y el nombre de las secciones para ese año.

<sup>45</sup> Peralta, Gonzalo. “Alteraciones de la cosecha”. *El Maestro Rural* IV, no. 6 (Marzo 1934): 19.

Cultivo del Chile<sup>46</sup>”. En la sección de *Economía Doméstica* se tocaban temas de nutrición y alimentación, los bordados y otras actividades del hogar. En el apartado de *Industrias* se alentaba a los profesores a orientar a los campesinos para que desarrollaran pequeñas industrias como la curtiduría de pieles o la cría de los cerdos; podemos verlo en el artículos “Curtimiento de pieles con pelo<sup>47</sup>”, o en el artículo “Fabricación de embutidos<sup>48</sup>”.

Este contenido se conecta con que publicación de la revista se da a la par del movimiento agrario. Al parecer el maestro también debía asumir la tarea de incorporar las nuevas técnicas de agricultura y avicultura. Por ejemplo, en varios artículos de la revista de 1936 se habla constantemente del “progreso económico” que se dará a través de las nuevas técnicas de cultivo y de la explotación de los recursos naturales.

Existía un interés particular del Estado por formar a los maestros en torno a las actividades productivas. Esto se reflejó en los temas que se abordaban dentro de la música promovida por la revista. Un ejemplo de ello es la pieza de Hugo Conzatti, “Los sembradores<sup>49</sup>”.

El tema de la salud también fue muy importante dentro de la revista. En la *Sección de Psicopedagogía e Higiene* se explica a los maestros cómo dar primeros auxilios, cómo curar enfermedades, brindar educación sexual, evitar epidemias y enfermedades venéreas, atender fracturas y promover el cuidado personal. Esto resulta relevante para dimensionar los conocimientos y habilidades con que debía contar un maestro, además de las numerosas tareas que debía atender. En este sentido también hay publicaciones sobre la importancia de combatir al alcoholismo, incluso en la *Sección de Música Escolar* podemos encontrar la partitura del “Himno Antialcohólico Huasteco<sup>50</sup>”, escrito por el profesor Facundo H. Gómez o el “Himno del Borracho<sup>51</sup>” en la sección de *Psicopedagogía e Higiene*.

También podemos encontrar artículos con sugerencias didácticas para algunas asignaturas, como la *Sección de Deportes*, donde se explican y desarrollan las actividades que debe

---

<sup>46</sup> Díaz, Alfonso. “Cómo obtener mayores utilidades del cultivo del chile”, *El Maestro Rural* V, no. 4 (Agosto 1934): 13-14.

<sup>47</sup> “Curtido de pieles con pelo”, *El Maestro Rural* XI, no. 1 y 2 (Enero y febrero 1938): 39.

<sup>48</sup> “Fabricación de embutidos”, *El Maestro Rural* V, no. 2 (Julio 1934):18.

<sup>49</sup> Conzatti, Hugo. “Los sembradores” [Partitura], *El Maestro Rural* III, no. 4 (Julio 1933): 38. **Ver Anexo 5.**

<sup>50</sup> Gómez, Facundo. “Himno antialcohólico huasteco” [Partitura], *El Maestro Rural* III, no. 13 (Diciembre 1933): 20.

<sup>51</sup> Barreda, Arbundio. “Himno del borracho” [Letra de canción], *El Maestro Rural* III, no. 12 (Noviembre 1933): 21.

llevar a cabo un equipo atlético, así como sugerencias o reflexiones respecto a la educación física. Otro ejemplo de ello son los artículos sobre el juego, donde se daban consejos prácticos para que los profesores lo emplearan como herramienta didáctica. En la *Sección de Música Escolar*, por ejemplo, se incluyó una pieza sobre “El Recreo<sup>52</sup>” seguida de un artículo sobre los juegos musicales.

En otro sentido el contenido de la revista deja ver la preocupación de la Secretaría de Educación Pública por formar a un maestro rural que tuviera una visión muy clara respecto al proyecto educativo en el que estaría inserto su trabajo, dadas todas las confusiones o malas interpretaciones de la política educativa, especialmente en el periodo de la educación socialista. Esto se refleja con mucha claridad en la *Sección Pedagógica*, donde se publicaban artículos relacionados con los principios que sostenían la propuesta de la educación socialista y se reiteraba que “la enseñanza y la educación escolar deben considerarse como instrumento de lucha de clases<sup>53</sup>” y debían estar basados en principios científicos. En muchas ocasiones su objetivo era argumentar en contra de los comentarios negativos sobre esta reforma en educación. En los artículos de la revista también se podían encontrar artículos como la “Historia de las luchas sociales<sup>54</sup>” y “Las luchas sociales en tiempos modernos<sup>55</sup>”, así como información relevante de la vida cotidiana y productiva de la Unión Soviética. En estos artículos se reafirmaba la importancia del socialismo y de la educación socialista.

Al mismo tiempo se publicaron numerosos artículos relacionados con el cooperativismo y sobre los proyectos educativos en distintas zonas del país (tanto rurales como urbanas). De este modo se alineaban al objetivo de clarificar los objetivos del proyecto educativo. En la *Sección Pedagógica* podemos encontrar artículos referentes a la Escuela Activa y a la pedagogía de John Dewey y su escuela de la acción, lo que resulta importante para la propuesta de educación musical. En el tono de esta misma preocupación, al inicio de la revista se difundían en la *Sección Editorial* los nuevos decretos de la Secretaría de Educación Pública, los discursos de los distintos Secretarios de Educación, las cifras

---

<sup>52</sup> Conzatti, Hugo. “El Recreo” [Partitura], *El Maestro Rural* IV, no. 7 (Abril 1934): 38. Ver Anexo 5.

<sup>53</sup> “Plan para la Revista de este año”, *El Maestro Rural* XIII, no. 1 (Enero 1936): 2.

<sup>54</sup> Beer, Max. “Historia de las luchas sociales”, *El Maestro Rural* XI, no.5 (Mayo 1938): 34-35.

<sup>55</sup> Beer, Max. “Historia de las luchas sociales en tiempos modernos”, *El Maestro Rural* XI, no. 11 y 12 (Noviembre y diciembre 1938): 38-39.

oficiales sobre alfabetización o número de escuelas, así como boletines sobre cualquier modificación a la política educativa, que también se encontraba en la *Sección de Legislación*. Además, se creó una sección de *Construcciones Escolares* para informar dónde se estaban abriendo escuelas nuevas y la sección *El Trabajo de las Escuelas* para saber cuáles habían sido sus logros en periodos cortos. Lo primordial era la formación de los maestros, es así que se publicaba un apartado de *Bibliografías* donde se sugerían libros de consulta.

*El Maestro Rural* le da, a lo largo de toda su vida, un lugar privilegiado a las publicaciones relacionadas con arte, aún cuando los temas que primaban se relacionaban con las actividades productivas. En el diseño de *El Maestro Rural* pueden apreciarse grabados y fotografías de gran calidad elaborados por varios artistas, algunos de ellos también se dedicaban a la redacción de secciones específicas, es el caso de: la *Sección de Música Escolar*, la *Sección de Dibujo*, *Teatro Escolar*, *Literatura Infantil*, *Modelos Mexicanos de Bordados*, *Arte popular* y *Radiodifusión*. Todas estas secciones se caracterizan por la calidad del contenido.

Al mismo tiempo en que se publicaban las secciones se lanzaban convocatorias de concursos, especialmente de literatura, para que los maestros y los alumnos pudieran compartir su producción escrita. Probablemente son las secciones de arte dedicadas a la escritura las que guardaron mayor contacto con los maestros rurales.

A diferencia de todas las secciones de arte, la *Sección de Música Escolar* no sólo se dedicaba a publicar obras de su arte en cuestión; en ella se encuentra una propuesta de educación artística.

Es principalmente en estas secciones de arte donde se muestra el interés por recuperar y resignificar el folklore, de mantener el contacto con los pueblos y enaltecer las tradiciones. La propuesta de Conzatti es muy clara respecto a este punto y a lo largo de la revista podemos encontrar algunos trabajos de recuperación de música local, tales como sones, huapangos, corridos y canciones.

La *Sección de Información Nacional e Información Extranjera* nos dejan ver otra preocupación: la de mantener informados a los profesores de los acontecimientos de importancia.

En *Información Nacional* se presentaban noticias sobre lo que sucedía en México, normalmente relacionadas con las agrupaciones que impulsaban el socialismo. También es en esta sección (o en ocasiones en otros artículos aislados) donde se denuncia el asesinato de maestros rurales.

En la sección *Información Extranjera*, a cargo de Salomón Kahan, se mostraban artículos relacionados con los acontecimientos del mundo, muchos sobre la educación socialista, especialmente en América Latina y Rusia, por ejemplo “La escuela y los padres en la Rusia Soviética<sup>56</sup>”, artículo traducido al español de *The New York Times*. También se escribía mucho sobre la guerra. La revista reitera los logros de la educación soviética, dando la impresión de ser, al menos en el discurso, la aspiración de la educación socialista mexicana, aunque no son pocos los autores, entre ellos Victoria Lerner, que difieren respecto a los alcances de implementar una educación de corte socialista con un modelo económico que, según interpretan, no apuntaba en la misma dirección.

Lo político estaba presente a lo largo de la revista. Ejemplo de ello son las letras de canciones que se publicaban. Esto podemos verlo en la publicación de la letra del “Corrido del Petróleo<sup>57</sup>”, en el año en el que Lázaro Cárdenas inició la expropiación petrolera.

El nacionalismo también fue un tema transversal de la revista. Ligado a la defensa del socialismo y la educación socialista se reiteraba la necesidad de formar valores nacionales y de unidad. Esto empalma muy bien con la propuesta de Hugo Conzatti, en la que el nacionalismo es un pilar central. En la *Sección de Música Escolar* se puede encontrar la partitura del “Himno a la Patria<sup>58</sup>”.

Finalmente, la Secretaría de Educación Pública tenía la preocupación de ser un medio de consulta para solucionar los problemas que los profesores expresaban por medio de

---

<sup>56</sup> “La escuela y los padres en la Rusia Soviética”, *El Maestro Rural* VI, no. 3 (Febrero 1935): 23.

<sup>57</sup> Sube, Armando y Domínguez, Francisco. “El Corrido del Petróleo” [Partitura], *El Maestro Rural* XI, no. 5 (Mayo 1938): 31-33.

<sup>58</sup> “Himno a la Patria” [Letra], *El Maestro Rural* III, no. 8 (Septiembre 1933): 26.

correspondencia. Para ello se crearon distintas secciones a lo largo de los años de publicación: *La Voz del Maestro* fue una de las secciones que mayor tiempo se mantuvo lo largo de los años de publicación. En ella se publicaban artículos que enviaban los profesores para compartir sus experiencias. Muestra de ello son los artículos “Cómo interesar a las adultas para que concurran en la Escuela<sup>59</sup>”, “Cómo he interpretado el método natural<sup>60</sup>”, o bien, “El Internado Indígena de Cadereyta, Querétaro, ha cumplido su primer año<sup>61</sup>”. Igualmente se creó la sección de *Cursos por Correspondencia*, la cual fue la apuesta de la SEP para la formación continua de los maestros sin que tuviesen que trasladarse a la ciudad. La invitación a participar en la revista era constante, tal parece que la mayor apuesta del proyecto editorial era la interacción con los profesores, que dadas las condiciones materiales se facilitaba por medio de la escritura.

Sobre como leían los profesores *El Maestro Rural*, Abraham Navarro comenta que:

Si cada escuela, al menos en teoría, disponía de un ejemplar, la propiedad del mismo era comunitaria. Por lo tanto debía estar disponible a la consulta del alumnado, quien presuntamente encontraría interesantes las secciones de colaboraciones literarias y las de consejos agrícolas y de pequeñas industrias.<sup>62</sup>

A partir de 1937 el número de secciones disminuyó notablemente, así como las colaboraciones de maestros que la integraban. Poco a poco la revista fue perdiendo secciones y periodicidad hasta que finalmente desapareció en 1940.

---

<sup>59</sup> Contreras, Aurelio. “Cómo interesar a las adultas para que concurran en la Escuela”, *El Maestro Rural* II, no. 2 (Julio 1932): 25.

<sup>60</sup> López, José. “Cómo he interpretado el método natural”, *El Maestro Rural* III, no. 1 (Junio 1933): 9.

<sup>61</sup> “El Internado Indígena de Cadereyta, Querétaro, ha cumplido su primer año”, *El Maestro Rural* IV, no. 10 (Mayo 1934):26.

<sup>62</sup> Navarro, Abraham. Op.cit., p. 16.

## 2.2 Contenido Musical y la *Sección de Música Escolar*

*El Maestro Rural* contiene gran cantidad de artículos relacionados con la música en general, pero también con la enseñanza musical.

En total podemos encontrar, en los ocho años de publicación, 62 apartados con contenido musical. Esto se distribuye de la siguiente manera: 8 letras de canciones, 23 partituras y 33 artículos relacionados con música. Buena parte de estos artículos se encuentran agrupados en la *Sección de Música Escolar*, que fue añadida al sumario de la revista en 1933 encontrándose a cargo del profesor Hugo Conzatti, quien a través de 21 artículos distribuidos en dos años (1933 y 1934) logró desarrollar una propuesta de enseñanza de la música para el medio rural, adaptándose a las condiciones que el soporte le permitía.

Como se dijo con anterioridad la investigación que se presenta en este documento tuvo por objetivo estudiar la propuesta de Hugo Conzatti teniendo como fuente sus artículos en la *Sección de Música Escolar* y un libro del que hace mención en ellos que complementa su propuesta de educación musical: *El Libro de Música del maestro rural*<sup>63</sup>, en el que clarifica algunos de sus argumentos técnicos.

Además de los artículos de la *Sección de Música Escolar* podemos encontrar dispersos en la revista otros contenidos relacionados con la música como son letras de canciones, corridos, himnos, sones, partituras para coro escolar, huapangos, ilustraciones y danzas..

Durante el primer año en que se publicó la *Sección de Música Escolar* (1933) aparecen en ella artículos de autoría de Conzatti que se complementaban formando un proyecto educativo en el que se demuestra un pensamiento pedagógico, aunque también se publicaban partituras y letras de canciones de distintas autorías que reforzaban la propuesta ya sea como ejemplo o como material didáctico.

La interacción de Conzatti con profesores rurales es constante, hay al menos una ocasión en que permite que un profesor publique en la *Sección*, agregando al final una opinión sobre el contenido del artículo; del mismo modo suele dar respuestas a comentarios que, según se

---

<sup>63</sup> Conzatti, Hugo. *Libro de Música del Maestro Rural. Breves lecciones dedicadas a los maestros rurales y destinadas a orientar la educación musical en las escuelas del campo*, Op. cit.

entiende, son de profesores. También existía comunicación con algunas escuelas, ejemplo de ello es el no. 11 del Tomo III, donde se encuentra un “Anuncio de El Club Filarmónico de la Escuela Rural Federal de Huilango, Puebla”<sup>64</sup> que envió el director para dar cuenta de sus actividades musicales.

A principios de 1934 se incorporaron a la *Sección* artículos de otros dos autores: José Mejía Ángeles y Santiago Arias Navarro. Al mismo tiempo se publicaban partituras de Daniel R. Cruz, José Salomé Arias, José Ríos, Alfonso Ríos, Facundo H. Gómez, entre otros.

La *Sección de Música Escolar* existe hasta junio de 1934, cuando todos los artículos relacionados con arte, incluyendo a la música, se incorporan a un nuevo apartado llamado *Sección de Arte*. En este apartado sólo podemos encontrar el último artículo de Hugo Conzatti de septiembre de 1934. La *Sección de Arte* continúa publicando partituras, himnos y corridos hasta enero de 1935, cuando se da por terminada con el único artículo relacionado con la música después de la ausencia de Conzatti, y cuyo autor es José Mejía Ángeles.

Después de la desaparición de la *Sección de Arte* aparecen esporádicamente artículos y partituras hasta el año de desaparición de la revista (1940). Aunque es muy claro que no existe entre los autores una postura unificada ante lo que debe ser la enseñanza musical, encontramos que en estos nuevos artículos se presentan posturas diversas y en ocasiones contrarias a las que planteara Hugo Conzatti. En este periodo escriben autores como José Terán Tovar, quien fue jefe de las misiones culturales en algún momento y director de la Escuela Normal Rural de Galena; Arqueles Vela, Jesús Gaona, José Mejía Ángeles, e incluso, Eduardo Hernández Moncada, uno de los músicos más representativos del nacionalismo musical.

La razón por la que Conzatti abandona la *Sección* puede ser lo que anuncia en el penúltimo de sus artículos:

[...] habremos de interrumpir con alguna frecuencia el curso de estos articulitos de orientación general de la educación, para tener con los niños del campo, por el

---

<sup>64</sup> Conzatti, Hugo. “La preparación técnica de los maestros de música escolar”, *El Maestro Rural* III, no. 11 (Noviembre 1933): 31.

intermedio de los maestros rurales, algunas pláticas sobre asuntos de índole musical. Será esta una de las muchas innovaciones que propondremos al Director de nuestra Revista, para que sea implantada en el curso del presente año, en el que deseamos la mayor ventura y los mayores triunfos para nuestros compañeros del campo.<sup>65</sup>

Este hecho resulta sumamente interesante ya que da cuenta del compromiso que tenía con su propuesta. Esto es, que si se presentaba alguna necesidad educativa buscaba la forma de atenderla por el medio que fuera necesario.

A continuación se analizarán los principales elementos de la propuesta de educación musical para las escuelas rurales de Hugo Conzatti, a fin de conocerla y recuperar la lógica en la que se plantea.

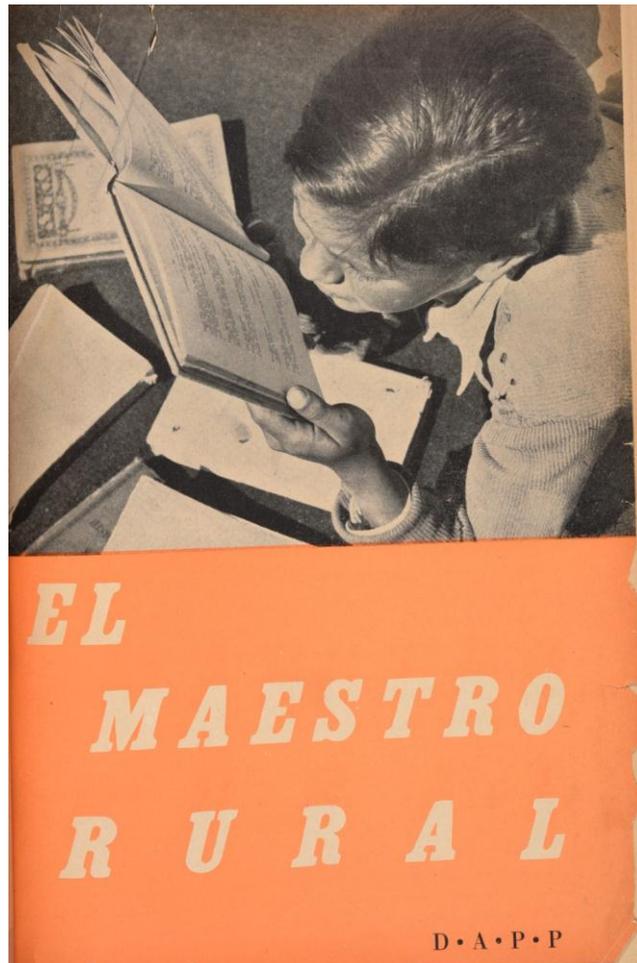
---

<sup>65</sup> Conzatti, Hugo. “Plática sobre asuntos musicales”, *El Maestro Rural* IV, no. 12 (Junio 1934): 38. En aquel momento el encargado de la Oficina de Publicaciones y prensa era el Sr. Roberto Quiros Martínez.

## CAPÍTULO 2

### PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE HUGO CONZATTI EN LA REVISTA *EL MAESTRO RURAL*

- 2.1 La enseñanza de la música como lenguaje
- 2.2 Las impresiones musicales
- 2.3 El sentido de la belleza y el buen gusto musical
- 2.4 La música como arte nacionalista
- 2.5 Las finalidades de la música
- 2.6 El papel del maestro en la propuesta de educación musical
- 2.7 La formación musical del maestro en las Escuelas Normales
- 2.8 Sugerencias didácticas para la enseñanza de la música





Hugo Conzatti fue un profesor de música formado en el Conservatorio Nacional de Música “cuya labor en las escuelas primarias de la ciudad de México había sido muy reconocida”<sup>1</sup>. Se sabe por la dedicatoria de *El libro del maestro rural*<sup>2</sup> que provenía de una familia en la que su padre había sido un destacado maestro<sup>3</sup>, de donde seguramente devino su vivaz interés por la educación.

Para el momento en que Hugo Conzatti escribe su propuesta en la *Sección de Música Escolar* ya había realizado otros trabajos. Se trataba de un profesor con experiencia que había trabajado con profesores y tenía un amplio conocimiento de la educación musical. El su artículo “El Coro Escolar en México. Su tradición y sus posibilidades futuras” hace referencia al trabajo de educación musical que ha realizado durante una década. En 1922 logró que la Secretaría de Educación Pública le publicara la “Colección de 20 Coros para jardines de niños y Ocho para los Primeros Años de la Escuela Primaria” al enviar una

---

<sup>1</sup> Aguirre, María Esther. *Op. cit.*, p. 172

<sup>2</sup> Conzatti, Hugo. *Libro de Música del Maestro Rural. Breves lecciones dedicadas a los maestros rurales y destinadas a orientar la educación musical en las escuelas del campo*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Resulta complicado acceder a los datos biográficos de Hugo Conzatti debido a las dificultades que supone la búsqueda en archivos que aún no están clasificados, principalmente el de Conservatorio Nacional de Música. Sin embargo, partiendo de la dedicatoria que realiza en *El libro de música del maestro rural* y de una búsqueda rápida podemos suponer que era hijo del afamado botánico y profesor Cassiano Conzatti, quien “Nació en Civezzano, Italia, en 1862; murió en Oaxaca, Oax., en 1951. Llegó a México en 1885 como inmigrante a una colonia agrícola del estado de Veracruz, y poco después inició su actividad docente en las escuelas normales de Coatepec y Orizaba. Fue ayudante de Enrique Rébsamen, fue director de la Escuela Modelo de Jalapa y sustituyó temporalmente Rébsamen en la dirección de la Escuela Normal Veracruzana. En 1891 se trasladó a la ciudad de Oaxaca en donde el gobernador lo nombró director del Jardín Botánico de San Antonio de la Cal; también se hizo cargo de la dirección de la Escuela Normal (1891-1911). Durante su permanencia en ese estado desarrolló la mayor parte de sus investigaciones científicas botánicas. Es autor de Flora taxonómica mexicana (14 t. en 17 vols.), obra iniciada en 1889 de la que sólo se han publicado dos tomos, primero en una edición particular y posteriormente en una de la Sociedad Mexicana de Historia Natural (1946-1947). Fue miembro de casi todas las sociedades científicas del país de algunas del extranjero. Recibió la Medalla “Altamirano” en 1946. En esta entidad hay un parque, en la capital, y una Escuela Normal que llevan su nombre. En colaboración con Lucio C. Smith escribió Flora sinóptica mexicana (1897); además de Clave analítica para la determinación de las familias de las plantas fanerógamas que nacen silvestres y son cultivadas en México (1889), Los géneros vegetales mexicanos (1905), Las criptógamas vasculares de México (1910), La repoblación arbórea del valle de Oaxaca (1914), El estado de Oaxaca y sus recursos naturales (1920), Monografía del Árbol del Tule (1921), Una expedición botánica a la costa oaxaqueña del Sureste (1925) y Las regiones geográfico-botánicas del estado de Oaxaca (1926).” Consultado en Biografías UNAM [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio\\_c/conzatti.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_c/conzatti.htm). Fuente secundaria: Moreno y Kalbtk, Salvador (coord.) *Diccionario Biográfico Magisterial II* [En Línea] (México: SEP, 1994: 38 y 39). Considérese, además, que el único ejemplar del *Libro de música del maestro rural* se encuentra en la Biblioteca Francisco de Burgoa ubicada en la ciudad de Oaxaca.

Confirmado este dato podría establecerse una relación entre las ideas que plasma en su propuesta de educación musical y las que incorpora Rébsamen a la educación mexicana.

carta a José Vasconcelos donde informaba que era la única persona realizando éste trabajo de composición.

Llevo publicados a la fecha no menos de 100 coros escolares repartidos en 5 ó 6 colecciones, y aun cuando pensé que mi obra definitiva sería *El libro de Música de los Niños* - hace cinco años está esperando el momento de ser publicada -, a últimas horas opté por componer una obra más modesta, aunque quizá más trascendental: *El Libro de Música del Maestro Rural*.<sup>4</sup>

La elaboración de coros escolares es una pequeña parte de su propuesta que está fuertemente influenciada por las ideas sobre el nacionalismo musical que prevalecían en la época, aunque adquieren su propia concepción en la medida en que se presentan como parte de una propuesta educativa.

En este capítulo se analizarán algunos elementos que, de acuerdo a mi análisis, fundan y dan sentido a la propuesta de educación musical para las escuelas rurales de Hugo Conzatti, partiendo de las nociones que sustentan su planteamiento educativo y que se presentan en los artículos de forma interrelacionada. En el trabajo aquí presente se presentan por separado para fines de exposición y posterior análisis, pero en los artículos<sup>5</sup> de la *Sección de Música Escolar* podemos encontrarlos dispersos. Estos son:

- La enseñanza de la música como lenguaje.
- Las impresiones musicales.
- El sentido de la belleza y el buen gusto musical.
- La música como arte nacionalista.
- Las finalidades de la música.
- El papel del maestro en la propuesta de educación musical.
- Sugerencias didácticas para la enseñanza de la música

Cada uno de estos puntos se presenta y analiza de forma detallada a continuación.

---

<sup>4</sup> Conzatti, Hugo. “El coro escolar en México. Su tradición y sus posibilidades futuras”, *El Maestro Rural* III, no. 8 (Septiembre 1933): 25.

<sup>5</sup> Todo contenido relacionado con música en *El Maestro Rural* se puede encontrar en el **Anexo 1**.

## 2.1 La enseñanza de la música como lenguaje

La primera premisa de la propuesta educativa de Hugo Conzatti, que subyace como fundamento del resto, es que la música es un lenguaje. Al entenderse como lenguaje su aprendizaje supone procesos que durante mucho tiempo fueron ignorados en la educación musical. Conzatti no profundiza en el significado exacto de *la música es un lenguaje*, no habla de semiótica o de pragmática y sin embargo considera que es una premisa necesaria para plantear el modo en que se debe enseñar. Cabría preguntarse aquí, ¿Qué cualidades comparten el lenguaje musical y el literario o materno que algunos consideran que su aprendizaje es similar?

Conzatti no afirma que el solfeo y la teoría musical no tengan relevancia, pero sí considera que no deben ser el primer acercamiento de los estudiantes al lenguaje musical, ya que esto limita la posibilidad de desarrollar habilidades de creación.

Al respecto Carmen Leñero, quien apunta algunas reflexiones sobre el lenguaje literario y su similitud con el lenguaje musical, nos dice que hay que “indagar sobre los procesos cognitivos que ocurren en la creación del sentido de la música, la poesía y las artes escénicas—es decir, procesos que ocurren específicamente en la mente del espectador, el lector o el oyente.”<sup>96</sup>

Conzatti considera que las aproximaciones a la música en la enseñanza tradicional, utilizadas por los profesores de las Escuelas Normales Rurales no permitían a los alumnos aprender música adecuadamente, ni siquiera a aprender a solfear<sup>97</sup> ni a cantar. Estas aproximaciones se daban desde la enseñanza especializada del solfeo y de la teoría musical<sup>98</sup>, a las que critica de manera constante.<sup>99</sup> Probablemente porque la actividad de

---

<sup>96</sup> Leñero, Carmen. *El caracol sonoro*.

<sup>97</sup> Conzatti, Hugo. “Qué es lo bello en la música”, *El Maestro Rural* III, no.2 (Junio 1933): 19.

El solfeo es una técnica utilizada para aprender a leer la notación musical (leer partituras), que consiste en el ejercicio y la repetición de escalas con entonación, ritmo y velocidad.

<sup>98</sup> La Teoría Musical es la encargada de estudiar los elementos de la música, así como de dar nombre y función a los signos de la notación musical.

<sup>99</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical como disciplina del espíritu”, *El Maestro Rural* III, no.1 (Junio 1933): 10.

repetir continuamente figuras rítmicas con las palmas o con sílabas no facilita el tocar un instrumento o producir sonidos a través del canto.

Al pensar a la música como un lenguaje se puede hacer una analogía con la lengua materna. Enseñar música a través del solfeo tradicional sería lo mismo que “[...] si una madre pretendiera enseñar a hablar a sus chiquillos, comenzando por explicarles las reglas gramaticales”<sup>100</sup>, o bien, entonando sílaba por sílaba. Comenta Conzatti:

Debemos decir que las obras modernas sobre educación musical han aceptado unánimemente un principio que parece increíble que hubiese pasado inadvertido, y que es este: que la base del aprendizaje de un medio de expresión cualquiera, o sea de un lenguaje — y la música es el lenguaje del sentimiento —, debe ser la audición perfecta, y sólo después vendrá la representación por medio de signos. Es así como primero aprenderemos a conocer los sonidos musicales y a distinguir unos de otros, y hasta después pasaremos a producirlos y a representarlos.<sup>101</sup>

Como el lenguaje musical no es algo que aprendamos con la cercanía con la que se aprende la lengua materna (no, al menos, en la cultura occidental), es importante entender los principales elementos del lenguaje musical para plantear un método de enseñanza que tome un lugar importante dentro del proyecto educativo nacional, tanto como lo es la lengua materna.

Piénsese que gran parte del tiempo que pasan los muchachos en la escuela, la empleamos en hacer que lleguen a poseer el lenguaje de la palabra, desanidamos casi totalmente el del canto, que es, cuando menos tan expresivo y espontáneo como aquel.<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *El Maestro Rural* III, no. 7 (Septiembre 1933): 27.

<sup>101</sup> Conzatti, Hugo. “Características del ambiente rural, en relación con la educación musical”, *El Maestro Rural* III, no. 14 (Diciembre 1933): 25.

<sup>102</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical como disciplina del espíritu”, *Op. cit.*, p. 10.

En el artículo “El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical” Hugo Conzatti identifica los principales elementos del lenguaje musical: el sonido, el tiempo y el matiz.<sup>103</sup>

Los elementos de *sonido* son los que corresponden a la elevación, es decir, en una secuencia donde consideramos que los sonidos graves son bajos y los sonidos agudos son altos se pueden ordenar de manera ascendente o descendente. La secuencia que se utiliza tradicionalmente como herencia de la cultura occidental y como parte de la teoría musical es la escala diatónica, donde la lógica de separación o intervalo entre un sonido y otro es el tono, siendo el nombre de las notas que se utilizan Do Re Mi Fa Sol La Si y Do, y los sonidos intermedios entre éstos: los bemoles y sostenidos.

Los elementos de *tiempo* son aquellos que determinan la duración de un sonido en un periodo específico. Por lo general se marcan en un *compás* subdividido en tiempos de la misma duración.

Finalmente, los elementos de *matiz* son aquellos que refieren a la velocidad (qué tan rápido o lento) y a la intensidad (fuerte ó débil) del sonido; estos son importantes en la medida en que se pretende dar un *carácter* especial a una idea musical; por ejemplo, una pieza cuyo objetivo es tematizar la batalla de una guerra puede tener *pasajes* o ideas musicales en las que la intensidad del sonido deba ser muy fuerte y rápido, por el contrario, una pieza que haga referencia a una idea de triste, puede sonar muy quedo (*piano*) y lento.

Para María Esther Aguirre Lora esta caracterización de los elementos de la música puede parecer una contradicción: “Y si explícitamente rechazaba <<la enseñanza especializada del solfeo y de la teoría musical>>, incurría, en la práctica, en el análisis teórico de elementos del lenguaje musical, tales como sonido, tiempo y matiz”.<sup>104</sup> Sin embargo, también se puede entender que Conzatti no menosprecia a la teoría musical, lo que rechaza es que los primeros acercamientos a la música se den desde la teoría, porque ello conduce a un aprendizaje viciado del lenguaje musical. Considera que privilegiar la enseñanza del solfeo atiende al elemento música y descuidada al elemento alumno.<sup>105</sup> Esto quiere decir

---

<sup>103</sup> *Ídem.*

<sup>104</sup> Aguirre, María Esther. *Op. cit.*, p. 173.

<sup>105</sup> Conzatti, Hugo. “Qué es lo bello en la música”. *Op. cit.*, p. 19.

que cuando se enseñan las nociones musicales, previamente clasificadas y analizadas se está dejando de pensar en qué es lo que hace que aprender esas nociones tenga sentido. Es decir, que se ignora cuál es el interés que lleva a un alumno a querer analizar y conocer los elementos de la música. Justo como lo plantean algunas posturas constructivistas: sería el equivalente a enseñar fórmulas químicas o matemáticas sin que se entienda que eso es una representación de la realidad y que tiene un uso práctico.

Los métodos tradicionales de solfeo se caracterizan por la repetición rítmica y *entonación* del nombre de las notas. En medida que avanza el método aumentan su dificultad con figuras rítmicas complejas y velocidad. Este tipo de métodos no apelan a la espontaneidad ni a la fluidez de las ideas musicales, sino a la habilidad de enunciar las notas de forma repetitiva. En otras palabras, y regresando a la analogía del lenguaje materno, no enseñan a entender el significado de un discurso o de una oración, si no a repetir mecánicamente sin comprensión de la idea, en éste caso, musical.

Cabe mencionar que el análisis de elementos de la música, que podemos llamar “teóricos” puede ser un recurso para explicar por qué la música es un lenguaje. En el mismo artículo en el que menciona dichos elementos (matiz, sonido, tiempo) advierte que su conocimiento debe darse de forma práctica

[...] advertiremos desde luego que el conocimiento de estos elementos ha de ser esencialmente práctico, y que cuando nos veamos obligados a representarlos, ya al final de cualesquiera de las actividades que hayamos desarrollado, recurriremos siempre a los signos más sencillos y elementales, confiados en que el aprendizaje de los signos será entonces relativamente sencillo, toda vez que corresponderán a cosas bien conocidas (los elementos en sí), y satisfarán una necesidad que se habrá justificado plenamente, la de retener las impresiones musicales que deseemos expresar, o aquéllas que hayamos creado.<sup>106</sup>

Su rechazo al solfeo no es categórico, responde a las necesidades de la enseñanza de este lenguaje particular. Inclusive relata que el año de 1920 presentó un programa para la

---

<sup>106</sup> Conzatti, Hugo. “El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical”, *El Maestro Rural* IV, no. 2 (Enero 1934): 33.

asignatura “Metodología del Solfeo y del Canto Coral” para las Escuelas Normales<sup>107</sup>, donde es posible que reflejara sus juicios sobre la enseñanza de la música, aunque él mismo asegura que nunca se llevó a cabo.

El método que propone Conzatti es mucho más intuitivo, ya que considera que el lenguaje del canto (o de la música en general) es más expresivo y espontáneo que el de la palabra. Considera que es “estrecho” utilizar únicamente los coros escolares y el solfeo como prácticas de enseñanza.<sup>108</sup>

En *El libro de Música del Maestro Rural*<sup>109</sup> realiza una pequeña introducción a la representación escrita de los sonidos sosteniendo que la aproximación a estos elementos se debe dar desde la práctica, es decir, desde la interacción de los alumnos con los sonidos y el reconocimiento que puedan hacer de sus elementos a través del entrenamiento auditivo.<sup>110</sup>

Este punto resulta muy interesante porque cabe preguntarse si con el método de enseñanza que propone podrían surgir nuevas expresiones musicales que nutran la teoría musical o reten a la notación musical existente. Esta era la apuesta de los compositores nacionalistas: romper con las nociones teóricas con las que se formaron. Al parecer la apuesta de Conzatti es que, si un alumno se aproxima al lenguaje musical sin conocer nociones de teoría musical podría generar nuevas nociones, especialmente si está en contacto con expresiones que no provengan de la tradición musical de la que pretendían alejarse, es decir, de la tradición occidental.

Quizá, podríamos preguntarnos si esta apuesta por la creación de lo nuevo es posible. La idea de que pueda surgir, por ejemplo, un nuevo idioma en niños que no han tenido contacto con la lengua materna sigue siendo un debate importante en la investigación.

Pero regresando a la propuesta de Conzatti: la diferencia entre el solfeo tradicional y lo que propone radica en que el primero imposibilita la creatividad limitándola a moldes

---

<sup>107</sup> Conzatti, Hugo. “Las escuelas normales y la educación musical”, *El Maestro Rural* III, no. 12 (Noviembre 1933): 34.

<sup>108</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *Op.cit.*, p. 27.

<sup>109</sup> Conzatti, Hugo. *Libro de Música del Maestro Rural. Breves lecciones dedicadas a los maestros rurales y destinadas a orientar la educación musical en las escuelas del campo*, *Op. cit.* **Anexo 4**

<sup>110</sup> Conzatti, Hugo. “El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical”, *Op.cit.*, p. 33.

preestablecidos. Mientras que la segunda abre la posibilidad de que se genere algo inexistente.

En la propuesta de Conzatti se resalta la importancia de que los estudiantes de las Escuelas Normales conozcan la escala diatónica<sup>111</sup> a través de ejercicios como dictados musicales, división en bloques, entre otros. Pero finalmente, exhorta a apartarse de ella para dar paso al arte nacionalista al que pretende llegar.

El conocimiento de los elementos del sonido, particularmente el conocimiento de la elevación (indebidamente se dice entonación) de los sonidos, se basa actualmente, y deberá basarse todavía por mucho tiempo, en la escala diatónica<sup>112</sup>, eje y origen de toda nuestra música occidental. A últimas horas se propugna apasionadamente por el conocimiento y empleo de las escalas pentáfonas, de las orientales, y en general, de las llamadas exóticas. Nosotros pensamos que este conocimiento sólo tiene por ahora un valor puramente cultural, o simplemente especulativo, cuando se trata de la composición musical de tendencias modernistas; pero cuando como en nuestro caso se trata de la educación musical en su forma más elemental, y de echar los cimientos de nuestro arte nacionalista, parece lo más cuerdo que nos apartemos de nuestro sistema diatónico, perfectamente conocido ya, y universalmente practicado.<sup>113</sup>

Hay que entender que el alejamiento de la escala diatónica estaba pensado de forma gradual y una vez que se comenzara a consolidar lo que él denomina el arte nacionalista. Considera que no se puede pensar que desde el principio los alumnos de las escuelas normales se aparten de la escala universalmente conocida (la diatónica), por ello procura que en el *Libro de Música del Maestro Rural*<sup>114</sup> los profesores en formación aprendan a distinguir esta escala y a usarla como base para dirigir la enseñanza musical conociendo sus elementos mínimos.

---

<sup>111</sup> *Ídem.*

<sup>112</sup> Una *escala* es la serie de sonidos, desde el más grave hasta el más agudo, que puede percibir el oído humano y son factibles de ser producidos por la voz humana e instrumentos musicales. Por su parte la *escala diatónica* es la sucesión de siete sonidos, más la repetición del primero (Do-Re-Mi-Fa-Sol-La-Si-Do). La sucesión de estos sonidos no es la única, existen otras escalas como la pentatónica, la cromática o la de blues. Sin embargo la escala diatónica es la que se ha difundido con mayor fuerza en el marco de la cultura occidental y a la que se suele tener como referencia. Véase Moncada, Francisco. *Teoría de la Música*. (México: Ediciones Framong, 1995): 59.

<sup>113</sup> Conzatti, Hugo. “El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical”, *Op.cit.*, p. 33.

<sup>114</sup> Conzatti, Hugo. *Libro de Música del Maestro Rural*, *Op. cit.* **Anexo 4.**

También cabe preguntarnos si las producciones musicales del campo en aquella época verdaderamente se encontraban alejadas de la escala diatónica o tenían alguna similitud producto de la interacción cultural en el proceso colonial.

## 2.2 Las impresiones musicales

Hugo Conzatti considera que el primer acercamiento a la música, en lo que se refiere a lo educativo, debe darse por medio de las impresiones musicales, lo que también se puede llamar actividades de *apreciación musical*<sup>115</sup>. El autor diferencia las impresiones musicales de los elementos técnicos por medio de los cuales se introducía a los alumnos; el canto, el solfeo y la teoría musical. Estos elementos están basados en la memorización y la repetición, lo que posiblemente dificulta que el acercamiento musical se dé intuitivamente. El acercamiento por medio de las impresiones musicales busca generar interés, emociones e intuiciones musicales en el alumno, no alcanzar la perfección técnica, que sería un paso posterior.

Las impresiones musicales son oportunas para generar algún “estado emotivo” en los alumnos, o hacer que el alumno se sienta identificado con tales impresiones. Conzatti afirma que “[...] cualquier estado emotivo, en consecuencia, representa el momento oportuno para practicar las actividades de índole musical”.<sup>116</sup> El juego y la fiesta son ejemplos de momentos que pueden generar impresiones musicales, que a su vez provoquen “estados emotivos” específicos. Más adelante tocaremos cuáles son las recomendaciones prácticas que realiza Hugo Conzatti para trabajar con el juego y la fiesta.

Las impresiones musicales también buscan promover algunos valores deseables para la educación de los niños del campo, por lo que insiste en que en las actividades, cuales quiera que sean, deben primar los objetivos educativos y los valores promovidos. Insiste en que

---

<sup>115</sup> Se llama apreciación musical al conjunto de actividades que permiten sensibilizarse ante una pieza musical, ya sea, por el conocimiento de sus condiciones de producción o por la escucha guiada de la misma.

<sup>116</sup> Conzatti, Hugo. “El programa de la clase de música en las escuelas rurales”, *El Maestro Rural* IV, no. 6 (Marzo de 1934): 35.

“la base de toda fiesta debe ser el sentimiento colectivo, no deberán dedicar demasiado tiempo y esfuerzo a su preparación”.<sup>117</sup>

Es así que podemos identificar las sugerencias de Conzatti como parte de un proyecto mayor, las actividades no son instrucciones que se pretende que los profesores sigan al pie de la letra, sino sugerencias que ayuden a pensar a los profesores en espacios de formación para cumplir los objetivos educativos, que ya estudiaremos con detenimiento más adelante.

Las actividades de impresión no consisten, únicamente, en escuchar música, también son actividades de impresión las conversaciones de índole artística, como las conferencias o la literatura escolar. Dice Conzatti al respecto que “toca al maestro hacer una paciente selección de los capítulos apropiados para que encuentre en las obras especialistas los artículos de revistas, recortes de periódicos, diarios, etc.”.<sup>118</sup>

En otras palabras, son actividades que inspiran y estimulan a los alumnos a interesarse en la música en una dimensión mucho más amplia y que apela a su capacidad de transmitir y expresar.

Una actividad de impresión puede ser acercarse a las biografías de los artistas más emblemáticos para que los jóvenes se identifiquen con las características por las que destacaron. Conzatti dice a los maestros: “nuestro empeño será encontrar el ejemplo excelso de laboriosidad, de paciencia, de trabajo, de desprendimiento, de resignación, que tan frecuente es en la historia de los verdaderos artistas”<sup>119</sup>. Estas cualidades y valores son consideradas por Conzatti como un modelo para inspirar a los jóvenes.

En la época en la que Hugo Conzatti elaboró su propuesta, la Escuela Activa, que resalta la necesidad de hacer surgir el interés en el alumno y el método natural y que intentaba estimular al alumno a través de preguntas, tenían gran popularidad dentro de la Secretaría de Educación Pública. De modo que la invitación de Conzatti a educar en la música a partir de las impresiones y el concebir la música como lenguaje pueden ser ideas influida por estas corrientes y por su experiencia empírica como maestro de música. Lo sea o no, esta característica de su propuesta se sintonizaba con el contenido general de la revista. En *El*

---

<sup>117</sup> Conzatti, Hugo. “Las fiestas escolares”, *El Maestro Rural* IV, no. 9 (Mayo 1934): 37.

<sup>118</sup> Conzatti, Hugo. “Plática sobre asuntos musicales”, *Op. cit.*, p. 38.

<sup>119</sup> *Ídem.*

*Maestro Rural* podemos encontrar muchos artículos que insisten en la necesidad de estimular el interés. En la revista circula la idea de poner al alumno al centro de los objetivos educativos tomando en cuenta sus necesidades y aspiraciones; esta idea puede encontrarse con claridad en la propuesta de Conzatti.

Nosotros debemos pensar en trazarnos un programa más humano, que tome más en cuenta al alumno, para satisfacer sus necesidades y sus aspiraciones, que a la materia misma; un programa capaz de provocar actividades verdaderamente útiles y agradables, como son la construcción de instrumentos, la interpretación de las voces de la naturaleza, la invención de ritmos, etcétera; un programa cuya finalidad sea dulcificar las pasiones y hacer sentir a las almas el poder arrebatador de la música que las eleva y sublima.<sup>120</sup>

Las impresiones musicales están fuertemente vinculadas con las actividades de creación, ya que formarán los referentes que tendrá el estudiante para componer o crear. Conzatti afirma al respecto que las impresiones musicales facilitan la creación, entre mayor cantidad de impresiones musicales más podrán “encuadrar los productos de sus fantasías a los moldes usuales”.<sup>121</sup> Por tanto Conzatti apela constantemente a la importancia de seleccionar los contenidos de la radio, a pesar de que la Secretaría de Educación Pública ya realizaba algunos programas; probablemente si estos programas se hubiesen expandido, la Secretaría podría haber realizado la labor de selección por los profesores

Para Conzatti la selección de las impresiones no resultaba un ejercicio menor, el maestro asegura en sus artículos que “deben existir relaciones estrechas entre la conformación del órgano auditivo y las impresiones que recibe”<sup>122</sup>, de ahí que sugiera algunas actividades de impresión y enliste los elementos mínimos que deben tener. Por ejemplo, procurar ejercicios vocales o gimnasia respiratoria, formar conjuntos musicales o hacer uso de la radio y el fonógrafo. Hay un artículo en el que incluso asevera que “es el inconsciente el que asocia impresiones antiguas a las nuevas”<sup>123</sup>, poniendo en evidencia sus lecturas sobre cómo se da el aprendizaje.

---

<sup>120</sup> Conzatti, Hugo. “El programa de la clase de música en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 35

<sup>121</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical debe hacer crear a los niños”, *Op. cit.*, p. 28.

<sup>122</sup> Conzatti, Hugo. “Qué es lo bello en la música”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>123</sup> *Ídem.*

Conzatti escribe constantemente de conocimientos inconscientes, es decir, cuyo proceso no es explícito para quien los adquiere o para quien lo enseña, dice por ejemplo: “Concedemos, desde luego, el mayor valor educativo y estético a las impresiones de la naturaleza que obran en el subconsciente del individuo”<sup>124</sup>. Hace referencia a que, de algún modo, los niños se apropiaban de las formas musicales.

En casos como este el autor no puede explicar muchos procesos, no obstante, observa a sus alumnos y resuelve de forma práctica aprovechar esas cualidades para el aprendizaje.

Para Conzatti el uso de cualquier recurso debe estar justificado y, respecto a las impresiones, debe realizarse una selección cuidadosa de lo que se va a escuchar.

El uso del fonógrafo o la radio tampoco podía ser descuidado, Conzatti expresaba constantemente que la música más frecuente en la radio tenía muy poca calidad, tal como lo hacían muchos otros músicos en el gremio (en aquella época debieron ser los boleros, dado que su auge se dio a partir de los años treinta).

Puede que su insistencia en mostrar a los alumnos distintas impresiones musicales respondiera a ese malestar muy bien identificado, la regularidad con la que se escuchaban los “ritmos triviales o demasiado frecuentes”.<sup>125</sup>

Comprendemos perfectamente que es casi imposible librar a nuestros muchachos de la influencia del ambiente de desorientación y cursilería que nos domina; pero precisamente esta circunstancia debe animarnos a luchar en el mismo terreno a que se nos ha llevado, y sentar, por medio del convencimiento, las bases de un nuevo concepto de nuestra actividad artística deseable.<sup>126</sup>

Cabe mencionar que por tratarse de un medio rural la posibilidad de tener acceso a la radio era menor, por lo que Conzatti exhorta a los maestros a aprovechar esos vacíos para realizar su selección musical. “En los pequeños poblados hay escasez de impresiones musicales, el maestro puede seleccionar la impresiones y aprovechando esa escasez”.<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> *Ídem.*

<sup>125</sup> *Ídem.*

<sup>126</sup> Conzatti, Hugo. “Música Escolar”, *El Maestro Rural* V, no. 6 (Septiembre 1934): 3.

<sup>127</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, 27.

De este rechazo explícito de Conzatti ante la música más escuchada en la radio surge el tema que trataremos a continuación.

### 2.3 El sentido de la belleza y el buen gusto musical

Uno de los elementos que probablemente resultan más polémicos de la propuesta educativa de Conzatti, es lo que él denomina *el sentido de la belleza*, diferenciándola de otro concepto importante en su propuesta, *el buen gusto*.<sup>128</sup>

Esto ha provocado que quienes lo han estudiado puedan, con facilidad, pensar que asume una posición elitista. Es el caso de la Dra. Ma. Esther Aguirre Lora quien en su texto “Imágenes de la nación en movimiento. El giro artístico en la educación mexicana (1920-1940)”, afirma que “[...] Su propia procedencia elitista para señalar la música que convenía a cada espacio social, siempre ponderada en términos de buen gusto”.<sup>129</sup>

Puede ser importante concederle al autor la oportunidad e indagar en la explicación que presenta para decir a qué se refiere por *buen gusto* y por qué esto resulta importante para su proyecto.

Conzatti considera que la belleza se puede distinguir por elementos inmutables, que traspasan cualquier época, o criterios de pueblos e individuos. Lo que hace a una pieza bella frente a otra que no lo es son las siguientes características: la unidad, entendida como desarrollo de una idea completa; la espontaneidad, entendida como el desarrollo lógico y natural de la melodía, y la forma, valorada por su armonización e instrumentalización.<sup>130</sup> Una obra bella musicalmente debe ser completa, sincera, equilibrada y correcta en su forma.<sup>131</sup>

No podemos olvidar que estas cualidades sólo adquieren sentido cuando se entiende que Conzatti concibe a la música como un lenguaje, y los elementos que plantea como

---

<sup>128</sup> Conzatti, Hugo. “El buen gusto en la música”, *El Maestro Rural* III, no. 3 (Julio 1933): 31.

<sup>129</sup> Aguirre, María Esther. *Op. cit.*, p. 173.

<sup>130</sup> Conzatti, Hugo. “Qué es lo bello en la música”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>131</sup> Conzatti, Hugo. “El buen gusto en la música”, *Op. cit.*, p. 31.

necesarios para hacer a una obra bella, son en la teoría musical tradicional, elementos necesarios para hacer comprensible una idea musical, es decir, que exista fluidez en el lenguaje. Quizá queda más claro si se equiparan las ideas musicales con frases de una oración. Esta oración podría no tener sentido en el contexto de un discurso, es decir, cuando se les escucha como “unidad”. De la misma manera la espontaneidad hace referencia al sentido lógico que puede tener una idea musical, finalmente, la forma que en un lenguaje literario equivaldría al género en que se presenta la obra y la calidad de la composición escrita.

Si bien es cierto que no se puede hacer una comparación analógica entre el lenguaje musical y el lenguaje materno, estos ejemplos ayudan a clarificar lo que puede querer decir el autor cuando enmarca estas características refiriéndose a la música como lenguaje.

La belleza para Conzatti se identifica porque genera admiración y éxtasis, eleva el pensamiento, proviene de la inspiración divina y de la naturaleza, y un punto en el que no deja de ser insistente el hecho de que es inmutable. Es por ello que apela a las impresiones musicales como medio a través del cual se logrará la apropiación y el aprendizaje del lenguaje musical.

Respecto al buen gusto, considera que lo que es necesariamente bello, genera simpatía y agrado, deleita el pensamiento sin “alejarse de la tierra”, quizá de una forma más imparcial. A diferencia de lo bello, el buen gusto proviene de lo humano, es mutable y (en lo que más insiste) se adapta a nuestra vida. Este punto es de suma importancia, porque la mayor parte de caracterizaciones que le asigna Conzatti al buen gusto hacen énfasis en que es condición necesaria que “se adapte a nuestra vida en vez de contrariarla”.<sup>132</sup> Asevera que en el buen gusto hay “Oportunidad” o dicho de otro modo, pertinencia, es decir, que corresponde al entorno al que se presenta y resuena con la vida cotidiana de quienes la escuchan.

La ejecución de una obra musical de grandes proporciones, una sinfonía, un concierto, una rapsodia, por ejemplo, en una sencilla fiesta escolar, es seguramente de mal gusto,

---

<sup>132</sup> *Ídem.*

como de mal gusto será la ejecución de una mazurca o de una romancita en un concierto para profesionales.<sup>133</sup>

En ese sentido se presentan como de mal gusto las “pretensiones injustificadas”, los “coros escolares con formas de la alta composición” o las “canciones mexicanas reducidas a Romanza o Lied”<sup>134</sup>.

Otra característica del buen gusto para Conzatti es la “sencillez”, esto es, que las formas no sean demasiado rebuscadas o tengan adornos innecesarios.

El buen gusto se encuentra ligado al tema de las impresiones musicales, ya que éstas debe seleccionarse de acuerdo a la cercanía de los intereses de los alumnos, de otro modo no podrían generar algo en ellos.

Finalmente, uno de los puntos más importantes y que podrían complementar su concepción del buen gusto es que debe ser “nacionalista”, consecuentemente con que debe adaptarse a nuestra vida y reflejar lo más cercano, lo local. Conzatti asegura que cuando no producimos lo cercano a nuestro contexto, descuidamos la educación musical del pueblo y damos paso a “invasiones audaces de los desechos musicales de otros pueblos”.<sup>135</sup>

Cabe la posibilidad de que este rechazo a géneros musicales como el tango, el jazz, el son de marabú o los ritmos africanos<sup>136</sup>, no surja porque los considere inferiores, sino de que repruebe que en vez de sembrar los cimientos del arte nacionalista, se opte por importar géneros musicales, lo que no resulta una idea descabellada si se consideran las posibilidades que tenía el medio rural en ese momento para crear obras más cercanas a ellos.

Lo que defiende Conzatti cuando reúne estas características a las que llama *buen gusto* encierra sus pretensiones de crear un arte nacionalista que represente los

---

<sup>133</sup> *ídem.*

<sup>134</sup> *ídem.*

Las romanzas y los lied son canciones que se distinguen por ser melódicas y tener poco acompañamiento.

<sup>135</sup> Conzatti, Hugo. “Qué es lo bello en la música”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>136</sup> *Ídem.*

[...] verdaderos sentimientos de nuestros pueblos. Los progresos de nuestra cultura, tanto en el orden social como en el político, reclaman imperiosamente, para la integración de esa cultura, la creación de nuestro arte musical nacionalista.<sup>137</sup>

Sobre este argumento conviene discutir algunas ideas ya que, si bien es cierto que Conzatti señala algunas expresiones musicales como adecuadas o inadecuadas para ciertos espacios sociales, esto no lo convierte en una posición elitista, si entendemos que por “buen gusto” se refiere a la pertinencia de presentar cierto tipo de contenido musical en consideración de la cercanía y la identificación cultural que pueda tener, o no, cierta población con ella.

También es cierto en que en varios de sus artículos habla de la alteza de ideas de los “genios universales” (como Beethoven, Mendelsohn o Schumann), pero ello no significa que desprecie a los compositores o ejecutantes de la música llamada folklórica. Estos personajes son muy reconocidos en el mundo musical por haber generado rupturas importantes en las formas musicales, lo mismo que se buscaba hacer con el nacionalismo musical. Además, menciona que hubo una época de la historia en que la música podía considerarse universal (refiriéndose a la música occidental), pero que ya no puede ser así.

Es indudable que la época del *universalismo* ha pasado definitivamente; por una parte, los artistas modernos han comprendido que inútilmente han de tratar de igualar —no ya de superar— los modelos que los grandes maestros nos legaron, y, por otra, como hemos dicho en alguna ocasión, el ambiente nuestro es muy diverso del que prevaleció en otras épocas, y exige ahora obras de otro carácter: más rápidas, más intensas y más emotivas.<sup>138</sup>

Conzatti no parece tratar de decir que la música tiene que ser purista, lo que podría pensarse cuando se habla de filtrar las impresiones por un criterio de cercanía. En uno de sus artículos reconoce que dentro de la música folklórica criolla y postcortesiana aparecen mezcladas tendencias del arte español con el árabe y con el indígena, influidas por la

---

<sup>137</sup> Conzatti, Hugo. “Concepto del arte en la música nacionalista”, *El Maestro Rural*, no. 4 (Julio 1933): 37.

<sup>138</sup> *Ídem.*

música italiana.<sup>139</sup> Además, asegura que estas expresiones son ricas y pueden nutrir la nueva producción musical.

La forma en la que debe producirse la música y los elementos que deben nutrirla aún es un debate inacabado. Incluso los autores que compartieron el nacionalismo musical de Hugo Conzatti oscilaban en las formas de composición entre lo folklórico y lo extranjero.

#### **2.4 La música como arte nacionalista**

La pretensión de generar un arte nacionalista es una idea central en la propuesta de Hugo Conzatti, dedicando incluso un artículo entero a este tema<sup>140</sup>. En él, establece una diferencia entre producción nacional, que se define por haber sido compuesta por músicos mexicanos en general, y la producción nacionalista, que además de ser producida por mexicanos está marcada por las tendencias únicas y características exclusivas de “nuestro pueblo”.

El marcaje que menciona no está del todo definido, no explica si se refiere a las formas, a la armonización u a otros elementos.

Considera al nacionalismo como la “liberación espiritual definitiva de los pueblos.” que “signifique el coronamiento de la liberación política y económica”. Estableciendo una relación entre la liberación espiritual con lo político y lo económico.<sup>141</sup> Lo que podía corresponderse fácilmente con la política de educación socialista y el proyecto nacionalista musical de la Secretaría de Educación Pública.

Insiste en varias ocasiones en el nacionalismo “bien entendido y bien practicado”, lo que resulta interesante dado que el nacionalismo es una característica compartida por dos posturas políticas contrapuestas de la época: el fascismo y el socialismo. Y asumir que el nacionalismo en ambos tiene las mismas implicaciones es un error frecuente que dadas las confusiones y debates probablemente se presentaba mucho en aquella época. Un entendimiento parcial de la propuesta podría conducirnos a una mala interpretación en ese

---

<sup>139</sup> *Ídem.*

<sup>140</sup> *Ídem.*

<sup>141</sup> *Ídem.*

sentido. Considero que en defensa de su postura sobre el arte nacionalista, y en contra del fascismo, apunta lo siguiente: “Sería absurdo pensar que el arte nacionalista pueda tender a alejar a los pueblos unos de otros y a ahondar las diferencias raciales. Por el nacionalismo vamos a la conquista del universalismo”.<sup>142</sup>

En la propuesta podemos encontrar que identifica dos vías por las cuales se puede llegar al arte nacionalista, la primera:

1. La espontánea: donde se logra “Reflejar, a través del prisma del sentimiento personal del artista, el sentimiento colectivo, vago y complejo del pueblo”. Y que identifica con compositores como Juventino Rosas, Abundio Martínez, Villanueva, Ponce, etc.<sup>143</sup>

Aquí es interesante preguntarle al autor ¿cómo es que se refleja el sentimiento colectivo del pueblo?

Para esta vía pueden ser sumamente importantes las impresiones musicales en los alumnos de las escuelas rurales, ya que, de acuerdo con la lógica de Conzatti, impregnan su huella personal en la creatividad del compositor.

Y la segunda vía sería:

2. El estudio: que consiste en la “Recolección de nuestro folklore, selección y clasificación del mismo; aprovechamiento del material recopilado, por los músicos técnicos (bien preparados), que sean capaces de crear obras grandes proporciones que realicen la enajenación de la simpatía y del interés universal”.<sup>144</sup>

Esta segunda vía, parece apuntar a un trabajo de recuperación y sistematización del llamado folklore mexicano, lo que incluye los “cantos vernáculos” y el “canto genuinamente popular”, con el objetivo de fundar, a partir de ellos, un arte musical nacionalista. “Pocos pueblos, quizá, tienen tantos y tan variados elementos de folklore que puedan ser

---

<sup>142</sup> *Ídem.*

<sup>143</sup> *Ídem.*

<sup>144</sup> *Ídem.*

aprovechados en la creación de un arte nacionalista, como el nuestro”.<sup>145</sup> Como ya mencionamos la idea de recuperación de elementos folklóricos era muy popular en el ambiente musical y fueron varios los compositores que se dedicaron a esta labor. La partitura de “El pollito”<sup>146</sup> es un ejemplo de un trabajo de recuperación del folklore en el que se transcribe a la notación musical tradicional un son de Michoacán. Mientras que las piezas “Los barandales” y “El metate”<sup>147</sup> son ejemplos obras que intentan reflejar el sentimiento colectivo del pueblo.

Lo interesante de la propuesta de Conzatti es que alienta a los profesores normalistas a asumir esta tarea e intenta dotarlos de herramientas prácticas para lograrlo. Para lograr el tan aclamado arte nacionalista, Conzatti alienta a los maestros a ampliar inteligente y progresivamente el caudal de recursos técnicos de los artistas, así como a prepararse técnicamente para hacer la labor de sistematización, para la que propone un método que abordaremos más adelante.

De tal manera que supone al medio rural más favorable que el ciudadano para el desarrollo de la cultura y de la música, y para la creación del arte nacionalista. Y piensa que hay que convencer al maestro rural de la existencia de una “propicia aptitud musical”<sup>148</sup> de las personas del campo, aptas para desarrollar ciertas cualidades.

Conzatti también hace una crítica muy fuerte a las manifestaciones artísticas del campo: “Ciertamente es que todas estas manifestaciones de innata actitud musical son frecuentemente una ingenuidad que resulta anacrónica ante los progresos efectivos y los extravagantes rebuscamientos de la técnica moderna”.<sup>149</sup>

Pese a ello, defiende como cualidad la “ingenuidad” que supone “la ausencia completa de prejuicio, [...] nos permite expresarnos con sinceridad y con facilidad, aunque el corte de la obra, y su forma, puedan tacharse de anticuados”.<sup>150</sup> Esto supone que la condición de ingenuidad da una pauta de creatividad para la “la producción espontánea, abundante e

---

<sup>145</sup> Conzatti, Hugo. “Concepto del arte en la música nacionalista”, *Op.cit.*, p. 37.

<sup>146</sup> Véase partitura “El pollito” en el **Anexo 5**.

<sup>147</sup> Véase las partituras “Los Barandales” y “El metate” en el **Anexo 5**.

<sup>148</sup> Conzatti, Hugo. “Características del ambiente rural, en relación con la educación musical”, *Op. cit.*, p. 25.

<sup>149</sup> *Ídem*.

<sup>150</sup> *Ídem*.

interesantísima, de tantos hermosos Sones, Corridos, Canciones, etcétera, cuyos autores anónimos parecen no haber tenido más objeto, al componerlos, que liberarse de algo que les sirviera de estorbo”.<sup>151</sup>

Conzatti considera a las personas de los pueblos con una ventaja por sobre los que se formaban en la capital. Dice refiriéndose a las bandas ya conformadas de niños y adultos “¡Cuánto diéramos, en los grandes centros de cultura, por poder disfrutar de esa ingenuidad de ideas y procedimientos!, ¡con cuánto gusto cambiaríamos por ella los rebuscamientos de la técnica y las extravagancias de la moda!”.<sup>152</sup> La ingenuidad de la gente del campo “es uno de los más legítimos méritos de la manifestación artística”.<sup>153</sup>

De ahí la importancia de seleccionar la música más cercana a los alumnos cuidando “el buen gusto” de las impresiones musicales que se les presentan. Expone “No hemos de olvidar, llevados de nuestro entusiasmo por el ambiente rural, que la actividad artística se inicia casi siempre por la imitación, y que mientras mejores sean los modelos imitados, mayor probabilidad tendrán las imitaciones de resultar aceptables”<sup>154</sup>, esto dado que las impresiones facilitan la creación.

Cabe mencionar que considera al *Libro de Música del Maestro Rural*, una orientación para los maestros para lograr el nacionalismo musical. Se trata de un material de apoyo que los orientará en cuanto a nociones musicales básicas para la recuperación del folklore y les mostrara ejemplos de esbozos de producción musical con ese horizonte. A través de él busca *vulgarizar* los principios fundamentales del arte y procurar el auto aprendizaje de los maestros, así como ayudar al trabajo de rescate y creación nacionalista que se esperaba de los profesores.<sup>155</sup> El tema del auto aprendizaje es muy importante en la medida que el soporte mediante el cual se comunica con los profesores es la revista impresa y los libros que llegó a publicar.

Más allá de eso es importante analizar de dónde proviene el rechazo a ciertos géneros musicales o a ciertas formas de producción musical. El nacionalismo por el que pugna

---

<sup>151</sup> *Ídem.*

<sup>152</sup> *Ídem.*

<sup>153</sup> *Ídem.*

<sup>154</sup> *Ídem.*

<sup>155</sup> Conzatti, Hugo. “El coro escolar en México”, Op., cit., p. 25.

Conzatti no es una idea original, era una tendencia dentro del campo de la música que representaron varios de sus contemporáneos, entre ellos Luis Sandi, Carlos Chávez o Candelario Huízar. La idea de producir la música desde esta perspectiva es un posicionamiento político que rebasa la producción artística y que está totalmente relacionado con las condiciones sociales que se vivían. El hecho de que muchos músicos se posicionaran a favor del nacionalismo musical no es una arbitrariedad, algunos de ellos con un posicionamiento político muy explícito que respondía a los debates suscitados después de la Primera Guerra Mundial.

Dentro de ese nacionalismo existen dos tendencias: la que estaba influida por la música europea y la que buscaba en las comunidades la base de la música nacional. Es a la segunda tendencia a la que pertenece Conzatti, quien habla de los tesoros de melodía, cadencia y modulación que se encuentra en los cantos populares.<sup>156</sup>

El mismo Conzatti habla de lo satisfecho que se encuentra por haber realizado dos trabajos de producción musical:

[...] logré componer dos o tres “Cantos del pueblo” con los que estoy satisfecho. Llamo así a una forma intermediaria entre la Canción Mexicana y el Coro Escolar, y considero este ensayo - *Los trigales, Los sembradores, Mi Jacalito*<sup>157</sup> - como una conquista legítima de nuestro movimiento libertario y como una satisfacción de necesidades apremiantes de nuestro ambiente rural.<sup>158</sup>

A diferencia de lo que podría pensarse y por la claridad con la que Conzatti demuestra su experiencia en materia de recuperación del folclore a través de su método. A mi parecer, la cuestión más importante de la propuesta de Conzatti se encuentra en éste punto porque se articula con las finalidades de la enseñanza musical que desarrollaremos a continuación.

---

<sup>156</sup> Conzatti, Hugo. “Qué es lo bello en la música”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>157</sup> Ver en **Anexo 5**.

<sup>158</sup> Conzatti, Hugo. “El coro escolar en México”, *Op. cit.*, p. 25.

## 2.5 Las finalidades de la enseñanza musical en las escuelas rurales

Según entiendo la propuesta de Hugo Conzatti tiene mucha solidez sobre lo que debía perseguir la enseñanza musical en las escuelas de campo y presenta, de forma clara, su propuesta con fundamentos pedagógicos muy claros en una serie de artículos en los que desglosa cuáles deben ser las orientaciones y metodologías que debe perseguir la enseñanza musical.

A lo largo de los artículos encontramos que Conzatti plantea varias finalidades para la enseñanza musical en las escuelas rurales, sin indicar en qué parte de la propuesta se encuentran, es decir, no explicita si son las finalidades generales o si son finalidades en términos de alguna de las actividades de la metodología que propone, aunque realizando una lectura cuidadosa podemos notar que las finalidades que propone se pueden jerarquizar. Se encuentran dispersas debido a la distribución de la propuesta educativa en distintos artículos que intentan tocar temas muy específicos, es por ello que para cada uno de los temas de desarrolla encuentra distintas finalidades secundarias que considera necesario remarcar.

Entre las que podríamos identificar como finalidades generales destaca la “elevación del sentimiento del dominio de las pasiones”<sup>159</sup> o bien, “dulcificar las pasiones y hacer sentir a las almas el poder arrebatador de la música que eleva y sublima”.<sup>160</sup> Esta idea resulta sumamente interesante, ya que dejar ver el sentido de enseñar el arte musical y por qué ésta debería ser una tarea primordial dentro de la educación que ofrece el Estado. Conzatti considera que “los estudios de arte representan uno de los aspectos más trascendentales y completos de la educación”.<sup>161</sup>

También habla de “construir [...] una educación del espíritu bastante completa, en cuanto a que puede contribuir al desarrollo armónico de muchas de nuestras facultades”<sup>162</sup>. Aquí deducimos por fragmentos de otros artículos que puede referirse al dominio y la canalización de las emociones hacia actividades de creación.

---

<sup>159</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical como disciplina del espíritu”, *Op. cit.*, p.10.

<sup>160</sup> Conzatti, Hugo. “Qué es lo bello en la música”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>161</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical como disciplina del espíritu”, *Op. cit.*, p.10.

<sup>162</sup> *Ídem.*

Además de estos objetivos de expresión, Conzatti también hace énfasis en que hay un desarrollo de otras facultades como atención, la memoria ó el ejercicio del juicio; así como desarrollo físico de los pulmones, del oído y del aparato vocal”.<sup>163</sup> Las cualidades físicas por el ejercicio del canto.

Conzatti señala que estas facultades se dan de manera natural, sin ser una finalidad de la educación: “[...] el niño canta naturalmente para “desarrollo de sus pulmones y recreo de su alma”<sup>164</sup>. El desarrollo de estas cualidades justifica la existencia de la música dentro de las materias del plan de estudios.

La segunda finalidad, que sería de orden secundario, responde a la preocupación por la falta de audiencias y públicos para la música que se está produciendo en la época. Especula y llega a la conclusión de que la falta de públicos se debía a la falta de resonancia entre lo que se presentaba y el conocimiento musical del público al que se dirigía. Mantiene su preocupación por “formar consumidores de buena música” para aumentar las perspectivas materiales de los productores de “buena música”<sup>165</sup> y de “hacer de nuestros alumnos buenos consumidores de música”.<sup>166</sup>

El consumo musical de los alumnos, que se encuentra en las actividades de impresión, fue una preocupación constante de Conzatti, así como lo fue generar líneas de comunicación entre los músicos existentes y los que se estaban formando. Dice al respecto:

En relación con los medios prácticos recomendables para procurar impresiones musicales a nuestros muchachos de un modo deliberado, comenzaremos por establecer la superioridad de aquellas en que el ejecutante o ejecutantes quedan en contacto directo con el auditorio, pues además de que no se conocen todavía aparatos mecánicos que produzcan una impresión musical legítima, pura y limpia, tal parece que se establece una corriente de simpatía y de comprensión entre el artística y el público que le escucha.<sup>167</sup>

---

<sup>163</sup> *Ídem.*

<sup>164</sup> *Ídem.*

<sup>165</sup> *Ídem.*

<sup>166</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 27.

<sup>167</sup> Conzatti, Hugo. “Música Escolar”, *Op. cit.*, p. 3.

Tal parece que esta preocupación estaba generalizada entre la comunidad musical de la época. En las memorias de la Secretaría de Educación Pública encontramos que Manuel M. Ponce, en sus crónicas de la cultura musical durante los años veinte, da cuenta de los conciertos de alta calidad ofrecidos por autores del siglo XIX y sin embargo “ [...] todos los cronistas de arte se quejan del desdén del público hacia los concertistas que nos han visitado: ni Mirovich, ni Montiel, ni la señora Lahowska, ni Bailowsky; no obstante los méritos indiscutibles que todo el mundo les reconoce, no han podido tocar en salas llenas”.<sup>168</sup>

El profesor Ramón Larrañaga Torrónategui que se ha dedicado a estudiar de cerca publicaciones sobre música de la época asegura que “si bien concurría a las salas de conciertos artistas de alto valor, la vida musical del país estaba aletargada. Los músicos mexicanos participaban mediocrementemente en conciertos casi desiertos y faltaba una directriz general; una política musical que diera un tono un acento nuevos a la actividad<sup>169</sup>”.

El problema de la falta de públicos y la formación de los mismos como solución al poco consumo de la música de cámara es un tema que aún hoy se discute en el campo de la música. Por un lado es ese mismo rechazo el público es el que detona la necesidad del nacionalismo musical.

En uno de sus artículos Conzatti indica que existen tres finalidades de la enseñanza musical, estas finalidades más que de la enseñanza musical pueden entenderse como las finalidades para desarrollar la creación: crear sentimiento de ritmo, crear sentimiento de la entonación y crear el sentimiento de la belleza.<sup>170</sup> Tales objetivos responden a las cualidades del lenguaje musical de las que hablamos anteriormente.

Hugo Conzatti no busca formar músicos, de hecho considera que ser músico ha dejado de ser una profesión lucrativa<sup>171</sup>, lo que le lleva a pensar que la “educación artística puede

---

<sup>168</sup> Larrañaga, Ramón. *Op. cit.*

<sup>169</sup> Larrañaga, Ramón. “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, Blog *Ilustrados* [En línea], (2011). Consultado en <http://www.ilustrados.com/tema/6806/Educacion-musical-escolarizada-Mexico-1920-1940.html>

<sup>170</sup> Conzatti, Hugo. “Qué es lo bello en la música”, *Op. cit.*, 19.

<sup>171</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical como disciplina del espíritu”, *Op. cit.*, 10.

vivir de barrera al ambiente de materialidad y de mercantilismo que abate a la humanidad”.<sup>172</sup>

## 2.6 El papel del maestro en la propuesta de educación musical

La revista *El Maestro Rural* encaró la labor de formar docentes, por lo que su rol fue muy importante dentro de los proyectos educativos estatales. El trabajo del maestro, dentro de esta propuesta de educación musical, consistía en estimular y fortificar la originalidad del alumno por medio del trabajo de creación para que puedan explicarse, por sí mismo, el mundo que lo rodea. Por ello, sugiere procedimientos prácticos que ayudan a incitar las actividades de creación, por ejemplo, adaptar actividades a ritmos determinados, buscar ritmos, imitar pequeñas composiciones, adaptar música a sus versos proferidos, representar los sonidos con números, entre otras<sup>173</sup>

Es Conzatti quien reconoce la importancia del trabajo del maestro para que su propuesta tenga lugar y trata de hacer su propuesta lo más accesible posible, para así, cumplir sus objetivos. “El importantísimo y novedoso trabajo que tratamos de sugerir, exige muchas y muy diversas cualidades del maestro; pero por fortuna no demanda ni mucha ciencia ni mucho esfuerzo”.<sup>174</sup> Y sin embargo reconoce constantemente el esfuerzo y sacrificio de los maestros del campo.

Además de formar a los alumnos, se le encomienda al maestro la labor de recuperación de la música folklórica, popular y de los cantos vernáculos. A pesar de que Conzatti asegure que no demanda mucho esfuerzo es una tarea complicada. No sólo debe desarrollar habilidades como aprender a oír música, aprender a escribir música o traducir la música a símbolos. También debe “pasarlos por el tamiz de la técnica que depura y mejor y crear el arte musical nacionalista seleccionando los mejores elementos”.<sup>175</sup> Para lo que también se

---

<sup>172</sup> *Ídem.*

<sup>173</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical debe hacer crear a los niños”, *Op. cit.*, p. 28.

<sup>174</sup> *ídem.*

<sup>175</sup> Conzatti, Hugo. “Los maestros rurales son los más indicados para recoger nuestro folklore nacional”, *Op. cit.*, p.24.

presentan dificultades técnicas de distinto tipo, que pueden ser melódicas, rítmicas, de tonalidad e incluso armónicas.

Quizá lo primero que puede pensarse es que es un músico el que debe hacer esta labor de recuperación, pero Conzatti insiste en que debe ser el maestro rural el que desempeñe esta tarea por sus características de cercanía a la comunidad. Lo cual resulta muy coherente, aunque se suma a la lista de exigencias de la Secretaría de Educación Pública para los docentes:

[...] los maestros rurales serían los coleccionadores e interpretadores (¿y por qué no los creadores?), ideales de nuestros cantos vernáculos, tanto porque viven en contacto directo con las circunstancias que los producen, como porque se hallan libres de influencias y sugerencias extrañas”.<sup>176</sup>

Cuando habla de estas influencias se refiere de los prejuicios que se encuentran entre los músicos, aunque en su propuesta nunca menciona sobre qué son estos prejuicios. El mismo Conzatti reconoce que incluso músicos profesionales no pueden realizar esta labor, pero confía en que esta falta de prejuicios los pone en ventaja.

Esta tarea puede resultar excesiva considerando la gran cantidad de actividades a las que debían dedicarse los maestros rurales, y así lo expresa en uno de sus artículos. Sin embargo, insiste en que si el maestro, entre las muchas actividades que debe realizar, decide dedicarse, por gusto personal, a la actividad musical estará colaborando a una gran tarea. Además, sostiene que el maestro “elegirá [...] aquella [tarea] para la que sienta mayor inclinación y cariño”.<sup>177</sup> Por otro lado, es cierto que fueron varios los profesores que se sumaron al movimiento del nacionalismo musical y que lo hacían desde un interés genuino.

Sostiene que es un deber moral, por tener las mejores condiciones, colaborar con la recopilación de cantos vernáculos o alguna otra actividad de similar exigencia por la que se incline.<sup>178</sup>

---

<sup>176</sup> *Ibid.*, p. 23

<sup>177</sup> *Ídem.*

<sup>178</sup> *Ídem.*

Se puede apreciar cierta urgencia por realizar esta recuperación, que puede “limitarse a la recolección y acervo de nuestro acervo folklórico”<sup>179</sup> o, si así lo desea el maestro, a crear espontánea y despreocupadamente el arte nacionalista.

Además de llevar a cabo esta recuperación los maestros debían cumplir con otras labores. El maestro debía “ir ampliando inteligente y progresivamente el caudal de recursos técnicos de nuestros artistas”<sup>180</sup>, de modo que debía ser un referente musical, porque “la actividad artística inicia casi siempre por imitación”.<sup>181</sup> Cuando habla de ser un referente hace alusión a los géneros musicales y la variedad y complejidad técnica.

Para la propuesta de Conzatti convencer a los maestros de que el ambiente rural es favorable, “[...] y en ocasiones hasta excepcionalmente favorable, para las actividades de índole artísticas”<sup>182</sup>, era un tema central.

Para poder desempeñar esta labor el maestro tendría que poseer los medios más eficaces para cumplir dicha actividad, conocer las condiciones del ambiente.<sup>183</sup>

Si Conzatti podía presentar su propuesta de esta manera, convencido de las cualidades y conocimientos de los maestros rurales es porque tenía un conocimiento cercano de la formación de profesores en las Escuelas Normales.

## **2.7 La formación musical del maestro en las Escuelas Normales.**

La mayor de las preocupaciones de Conzatti es la formación musical que han recibido los maestros, especialmente los maestros normalistas. Busca el origen del “problema de la

---

<sup>179</sup> Conzatti, Hugo. “El concepto de arte en la música nacionalista”, *Op. cit.*, p. 37.

<sup>180</sup> Conzatti, Hugo. “Características del ambiente rural en relación con la educación musical”, *Op. cit.*, p.25.

<sup>181</sup> *Ídem.*

<sup>182</sup> *Ídem.*

<sup>183</sup> *Ídem.*

educación artística y particularmente la musical” en la formación de los profesores que imparten las clases de música.<sup>184</sup>

Para este punto es importante destacar que a la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti no estaba institucionalizada, pese a que era promovida por una revista editada por la Secretaría de Educación Pública. *El Maestro Rural* le permitía hacer fuertes críticas a la forma en que se enseñaba música, aún, a la que era promovida por el proyecto educativo nacional. Menciona, por ejemplo que de seguir los planes de estudio de las Escuelas Normales los maestros tendrían que “transmitir al pie de la letra, sin modificación alguna, los conocimientos que han recibido, y que, forzosamente, tendrán que ser inadecuados e inoportunos para los niños”.<sup>185</sup>

Esto se puede explicar por medio de una de la críticas que realiza, en la que considera que la preparación de los profesores por medio de revistas, conferencias y otros eventos “no es sino la corrección, [...] del error cometido en las Escuelas Normales”.<sup>186</sup> Su propuesta bien podía ser alguno de estos proyectos de formación para compensar la falta de preparación de los profesores.

La formación de los maestros en este momento es emergente: es por ahora el único con que podemos contar, no es, ni con mucho, el más lógico ni el más eficaz. Es sólo un procedimiento de transición y de emergencia, que se aplicará entretanto puede prepararse concienzuda y metódicamente a los maestros normalistas — primarios y rurales— [...].<sup>187</sup>

Desde la revista Conzatti señala la urgencia de una reforma a la educación musical de las Escuelas Normales.<sup>188</sup> Contempla que en las Escuelas Normales “las clases de música se atienden con positivo interés, aunque sin tomar en cuenta las nuevas tendencias de la educación musical”.<sup>189</sup> Y concluye que estos conocimientos son “inadecuados e inoportunos para los niños”, refiriéndose especialmente al solfeo y a la teoría musical. “Se

---

<sup>184</sup> Conzatti, Hugo. “La preparación técnica de los maestros de música escolar”, *Op. cit.*, p. 31.

<sup>185</sup> Conzatti, Hugo. “Técnica de la enseñanza de la música en las Escuelas Normales”, *El Maestro Rural* III, no. 13 (Diciembre 1933 ): 19.

<sup>186</sup> Conzatti, Hugo. “Las Escuelas Normales y la educación musical”, *Op. cit.*, p. 34.

<sup>187</sup> Conzatti, Hugo. “La preparación técnica de los maestros de música escolar”, *Op. cit.*, p. 31.

<sup>188</sup> Conzatti, Hugo. “Las Escuelas Normales y la educación musical”, *Op. cit.*, p. 34.

<sup>189</sup> Conzatti, Hugo. “Técnica de la enseñanza de la música”, *Op. cit.*, p. 19.

sigue impartiendo la tradicional y defectuosa enseñanza de coros” y “la repetición terca e inconsciente de algo llamado orfeón”.<sup>190</sup>

Ante estos problemas sugiere poner a los muchachos normalistas en posesión de los elementos del lenguaje musical<sup>191</sup> y propone la asignatura Técnica de la Enseñanza de la Música en la que sugiere las actividades de expresión que ya estudiamos con anterioridad (aprendizaje y ejecución de los cantos del pueblo, dictado musical, la melódica y la rítmica), impresión (ejercicios vocales, gimnasia respiratorio, formación de conjuntos, actividades con radio y fonógrafo) y creación (dictado, aprendizaje de algunos acompañamientos sencillos).<sup>192</sup>

Una vez que los maestros normalistas adquirieran esa cultura musical les sería más fácil transmitirla.

Aún con esta crítica a su formación, sostiene que son los maestros, quienes se hacen cargo de la enseñanza de todas las materias, son los que deben tener formación musical e impartir la clase de música, ya que, “los maestros especiales de música [...] quedan completamente imposibilitados para actuar en las escuelas de campo”, no sólo por la falta de cercanía de los profesores de materias específicas al contexto de los niños: “Los maestros de música por lo general desconocen la labor educativa integral [...]”<sup>193</sup>, por lo que “imparten una enseñanza musical especializada, extraña a la vida del niño y sujeta a horarios y exigencias absurdas”<sup>194</sup>. También por las condiciones materiales que imposibilitan que los maestros se hagan cargo de distintas escuelas:

[...] solo sería verdaderamente eficaz si un mismo maestro pudiese hacerse cargo de la enseñanza musical en varias escuela, dado que el número de maestros de música es muy limitado aún, y muy pocas las posibilidades de poderlos pagar; y esto que es relativamente fácil en las ciudades, resulta una utopía para las escuelas del campo, no sólo por las precarias condiciones económicas que privan todavía, a pesar de los

---

<sup>190</sup> Conzatti, Hugo. “Las Escuelas Normales y la educación musical”, *Op. cit.*, p. 34.

<sup>191</sup> Conzatti, Hugo. “Técnica de la enseñanza de la música”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>192</sup> *Ídem.*

<sup>193</sup> Conzatti, Hugo. “La preparación técnica de los maestros de música escolar”, *Op. cit.*, p. 31.

<sup>194</sup> *Ídem.*

meritísimos esfuerzos de los gobiernos revolucionarios, sino por las grandes distancias que separan a unas escuelas de otras.<sup>195</sup>

Según comenta el autor el reclutamiento de los profesores de música se había realizado de dos maneras: 1) eligiéndolos entre los maestros de materias generales que tenían alguna cultura musical. 2) eligiéndolos entre los maestros de música que tenían alguna experiencia pedagógica. Aquí probablemente se usa la palabra “pedagógica” como sinónimo de educativa, o de experiencia en la enseñanza. El primero sería funcional si el maestro tuviese claras las nuevas orientaciones, el segundo, ha ayudado a que el Conservatorio y la Facultad de Música establezcan la carrera de Maestro de Música Escolar.<sup>196</sup>

El proyecto de Conzatti tiene el gran defecto de apelar al entusiasmo y al interés individual de los profesores para sostener un proyecto cuya labor es muy grande, y que sin una formación adecuada podría resultar sumamente complicado.

Por lo demás, no ha escapado a los maestros del campo, y estamos en condiciones de afirmarlo que la base esencial del buen éxito en estos asuntos es el entusiasmo. Son ellos, los que aprovechando esta fuente inagotable de buenos resultados y de prudentes observaciones, acabarán por establecer las bases firmes e inmovibles de la educación musical en las escuelas rurales.<sup>197</sup>

Si bien es cierto que muchos proyectos se han mantenido del interés de los profesores debemos preguntarnos si basta apuntar al entusiasmo y al interés del maestro, para sostener un proyecto de este tipo. Sin mencionar que no es la única labor que se le encomienda.

Probablemente Conzatti era consciente de esta dificultad, dada la crítica a las actividades emergentes del Estado para remediar la falta de formación de los maestros. Aún así, sería interesante conocer los alcances reales de su propuesta.

Existe de fondo en el proyecto de Conzatti la preocupación por compartir su experiencia docente con otros profesores y mejorar la educación musical. Tenía la intención de que los

---

<sup>195</sup> *Ídem.*

<sup>196</sup> *Ídem.*

<sup>197</sup> Conzatti, Hugo. “El programa de la clase de música en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 35.

profesores procedieran de forma metódica y ordenada y de que se trabaje “con entusiasmo y con fe”<sup>198</sup> lo cual nos deja ver el gran compromiso que tenía con la enseñanza:

Muy lejos de mí la idea de ser el único capacitado para esta clase de trabajos; por el contrario, constantemente trato de animar a mis compañeros y amigos, para que se ocupen en ellos. La obra está apenas iniciada y hay que perseguirla, con amor, con entusiasmo, con fe. Que sean sólidas bases para ella, nuestro canto vernáculo - fuente de nuestra sana y genuina inspiración -, y que sean bases también el conocimiento del niño y el propósito de crear la música que el niño mexicano necesita y merece.<sup>199</sup>

## **2.8 Sugerencias didácticas para la enseñanza de la música**

En el siguiente apartado se presentan las sugerencias didácticas que realiza Hugo Conzatti en su propuesta de educación musical, para así facilitar a los profesores su práctica docente y la labor de recuperación de la música folklórica.

Las sugerencias didácticas que aquí se presentan son el resultado de la experiencia educativa de Hugo Conzatti, socializada con los profesores a través de la *Sección de Música Escolar*. Como ya mencionamos, las siguientes sugerencias no pretenden llevarse a cabo tal como se presentan, sino ser una referencia para que los profesores se inspiren y desarrollen sus propias técnicas y estrategias. Por ello Conzatti apela constantemente a la creatividad de los profesores, así como a su conocimiento de la materia en cuestión.

El objetivo de este apartado no es hacer un análisis de las sugerencias didácticas en sí mismas, sino demostrar que la propuesta de Conzatti tiene una dimensión práctica respaldada por los elementos que mencionamos en el capítulo anterior.

Una parte indispensable de la propuesta de Hugo Conzatti es la formación musical de los maestros normalistas. Para mejorar su formación propone un curso de Técnica de la

---

<sup>198</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 27.

<sup>199</sup> Conzatti, Hugo. “El coro escolar en México”, *Op. cit.*, p. 24.

Enseñanza Musical para las Escuelas Normales, en el que pretende que los maestros aprendan a trabajar los tres elementos del lenguaje musical (sonido, tiempo y matiz) a través de distintas actividades.

De modo que las actividades sugeridas constituyen el “repertorio del maestro de música de las escuelas de campo” que intentó impulsar, pero que no fue publicado en la *Sección de Música Escolar*.<sup>200</sup> De acuerdo a Conzatti este repertorio “[...] supone un amplio sentido crítico y un criterio sólidamente cimentado, en los maestros de música de las Normales”.<sup>201</sup>

Conzatti incita constantemente a llevar a cabo actividades de distinta índole para entrar en contacto con los elementos del lenguaje musical. Estas actividades son de percepción (o impresión), de expresión y de creación. Las actividades de percepción consisten en hacer escuchar a los alumnos una selección de piezas musicales y sonidos. Las actividades de expresión dan cauce a los alumnos para manifestar emociones y sentimientos a través del lenguaje musical, estas se dan especialmente en la participación en conciertos o audiciones sencillas, presentaciones en público, formación de pequeños grupos musicales.<sup>202</sup> Mientras que las actividades de creación ayudan a explorar y desarrollar sus habilidades en ese sentido. En las actividades de expresión se procura poner a los alumnos en posesión de los elementos del lenguaje musical.

#### ACTIVIDADES DE PERCEPCIÓN-IMPRESIÓN

Como ya mencionamos las actividades de percepción, también llamadas actividades de impresión, ayudan a construir puntos de referencia y están fuertemente ligadas a los estados emocionales. Considera que estas actividades deben tener las siguientes características:

- Deben partir de música seleccionada de programas de la banda del pueblo, festividades religiosas, formación de pequeños conjuntos corales e instrumentales, selección de contenidos de la radio.<sup>203</sup>

---

<sup>200</sup> Conzatti, Hugo. “Técnica de la enseñanza de la música en las Escuelas Normales”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>201</sup> *Ídem.*

<sup>202</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 27.

<sup>203</sup> *Ídem.*

- La formación de un conjunto que interprete las obras maestras de la literatura musical.<sup>204</sup> Seleccionar actividades que provengan de la radio y el fonógrafo<sup>205</sup>.

Podemos notar que pone en el centro exponer al alumno ante las producciones musicales de su comunidad, apuntando hacia el rescate de lo folklórico.

Para este punto la labor de selección resulta fundamental. En general, Conzatti considera que los profesores tienen la labor de seleccionar los contenidos de que se van a presentar a los alumnos. Ejemplo de ello es la sugerencia que hace cuando refiere al uso de la radio y el fonógrafo:

Sólo con ciertas reservas podríamos recomendar a los maestros la adquisición de un buen aparato de radio para la localidad, ya que para el buen uso de dicho aparato, habrá que contar con una cuidadosa labor de selección de parte del maestro, ya que no es posible contar con la honestidad artística de parte de los transmisores.<sup>206</sup>

Las piezas no sólo deben ser escuchadas por los alumnos, se deben acompañar de “[...] una breve explicación acerca del autor, de la forma de la obra y de las circunstancias en que fue creada, y seguidas de un breve comentario que cristalice la impresión que ha producido en el ánimo del oyente”.<sup>207</sup>

Para facilitar el aprender a escuchar el autor propone establecer un camino de menor a mayor dificultad, donde se gradúen las actividades de escucha para llegar a una perfecta comprensión.<sup>208</sup> Sugiere también:

1. Seleccionar música sencilla de corta duración: romanzas, danzas, bailables, hasta terminar con las grandes obras: óperas, bandas, orquesta sinfónica, orfeones, etcétera.<sup>209</sup>
2. Que las piezas seleccionadas sean de positivo mérito artístico.<sup>210</sup>

---

<sup>204</sup> Conzatti, Hugo. “Técnica de la enseñanza de la música en las Escuelas Normales”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>205</sup> *Ídem.*

<sup>206</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 27.

<sup>207</sup> Conzatti, Hugo. “Técnica de la enseñanza de la música en las Escuelas Normales”, *Op. cit.*, 19.

<sup>208</sup> Conzatti, Hugo. “Música escolar”, *Op. cit.*, p. 3.

<sup>209</sup> *Ídem.*

<sup>210</sup> *Ídem.*

3. Que se tenga en cuenta el propósito de mejoramiento en la calidad de lo que escuchan.<sup>211</sup>
4. Que los alumnos tengan contacto directo con los músicos.<sup>212</sup>
5. La selección adecuada de medios mecánicos.<sup>213</sup>

Las actividades de impresión no son solamente la escucha de piezas musicales “como no siempre será posible ni conveniente hacer que en tales circunstancias los muchachos escuchen la música indicada”<sup>214</sup>, así que propone acercar a los alumnos a la literatura de otros países sobre la historia y la estética de la música, para ello propone la estrategia de formar el *Álbum de Arte de sus Escuelas*<sup>215</sup> donde “[...] toca al maestro hacer una paciente selección de los capítulos apropiados para que encuentre en las obras especialistas los artículos de Revistas, recortes de periódicos, diarios, etc.”<sup>216</sup>

Las fiestas escolares también pueden ser aprovechadas para actividades de impresión musical. No hay que olvidar que Conzatti asocia las actividades de impresión con los estados emocionales, los cuales considera fecundos para la educación musical.<sup>217</sup> Algunas de las fiestas que se pueden usar son la Fiesta del Trabajo, Fiesta de las Madres, Fiesta del Maestro, entre otras.

Para que las fiestas sean efectivas como promotoras de impresiones musicales deben tener las siguientes características<sup>218</sup>:

- Deben tener fines educativos y estar justificadas.
- Deben ser consecuencia de las actividades que se desarrollan en horas lectivas.
- Deben ser económicas, sinceras y de buen gusto.
- El programa deberá ser equilibrado y proporcionado.
- La base de la fiesta debe ser el sentimiento colectivo.

---

<sup>211</sup> *Ídem.*

<sup>212</sup> *Ídem.*

<sup>213</sup> *Ídem.*

<sup>214</sup> Conzatti, Hugo. “Plática sobre asuntos musicales”, *Op. cit.*, p. 38.

<sup>215</sup> *Ídem.*

<sup>216</sup> *Ídem.*

<sup>217</sup> Conzatti, Hugo. “Las fiestas escolares”, *Op. cit.*, p. 37.

<sup>218</sup> *Ídem.*

- No deben ser demasiado largas: 3 o 4 números musicales de coros o de canciones, 2 o 3 bailables o dramatizaciones.
- Terminar con el himno nacional.

Estas sugerencias nos dejan ver que busca la sencillez en todo momento, reprueba que se utilicen elementos de “lujo y ostentación”.<sup>219</sup> Por lo que resulta una propuesta muy adecuada para el medio rural, dado la escasez de recursos característica de tales regiones.

Regresando al tema de las impresiones musicales cabe mencionar que Hugo Conzatti incita a los profesores en todo momento a no provocar estados emocionales con tendencias negativas.

Además de la fiesta considera al juego como otra actividad que puede generar impresiones musicales positivas:

Uno de los estados emotivos más frecuentes en los muchachos es el juego: los espontáneos y los que organiza el maestro, en los segundos se puede agregar el elemento musical “para que se les ponga música el mayor número posible de casos, como para que se entone y se ritme bien.”<sup>220</sup>

Conzatti distingue dos tipos de juego: el juego musical (el que se enseña en las escuelas) y el juego folklórico (el juego del niño campesino), este último es el que estaba por planearse, diseñado exclusivamente para acompañar el programa de las escuelas del campo.<sup>221</sup> Respecto al juego musical, que es el escolarizado, considera un error que el juego musical sólo se aplique a los primeros grados de enseñanza. Comenta que era común en el jardín de niños, de menor frecuencia en la primaria y desaparece completamente en secundaria. Es por ello que apela a la atención de los maestros músicos nacionalistas para prestar atención al juego musical que consideraba un campo amplio e inexplorado.<sup>222</sup>

## ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN

---

<sup>219</sup> *Ídem.*

<sup>220</sup> Conzatti, Hugo. “Los juegos musicales”, *El Maestro Rural* IV, no. 7 (Abril 1934): 37.

<sup>221</sup> *Ídem.*

<sup>222</sup> *Ídem.*

Conzatti considera que los niños tienen necesidades de expresión por naturaleza, menciona que “El niño canta por la misma razón por la que canta el pájaro”<sup>223</sup> y sólo hay que estimular estas cualidades y darles el lugar que les corresponde dentro de los programas de educación musical.

En este punto su crítica al solfeo y al canto coral se manifiesta de forma más clara, ya que considera a éstos sólo una de las numerosas actividades de expresión, de entre muchas otras que pueden existir de expresión musical<sup>224</sup>, y enumera algunas otras actividades de mayor riqueza que pueden utilizarse para desarrollar la expresión de los niños:

- El aprendizaje y ejecución de cantos del pueblo).<sup>225</sup>
- Impulsar la construcción de instrumentos musicales.<sup>226</sup>
- La participación de los niños en conciertos o audiciones sencillas.<sup>227</sup>
- La presentación en público.<sup>228</sup>
- Formación de pequeños grupos musicales.<sup>229</sup>

Eje de estas actividades es el dictado musical, como lo es la melódica (reconocer los sonidos) y la rítmica (representar gráficamente los valores y combinaciones rítmicas).<sup>230</sup>

[...] y más de acuerdo con la naturaleza: enseñemos a conocer y a producir los sonidos; a conocer y a producir los ritmos; quizá debamos pasar luego a crear combinaciones melódicas de sonidos y de ritmos, y hasta después, *sólo hasta después*, vendrá el conocimiento de los signos respectivos.<sup>231</sup>

Aquí se refuerza nuevamente el argumento de que no tiene un rechazo total a la teoría musical.

---

<sup>223</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical como disciplina del espíritu”, *Op. cit.*, p. 10.

<sup>224</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 27.

<sup>225</sup> Conzatti, Hugo. “Técnica de la enseñanza de la música en las Escuelas Normales”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>226</sup> *Ídem.*

<sup>227</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 27.

<sup>228</sup> *Ídem.*

<sup>229</sup> *Ídem.*

<sup>230</sup> Conzatti, Hugo. “Técnica de la enseñanza de la música en las Escuelas Normales”, *Op. cit.*, p. 19.

<sup>231</sup> “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 27.

## ACTIVIDADES DE CREACIÓN

La creatividad es otro elemento que aparece constantemente en su propuesta. Considera que los niños son creativos por naturaleza y que el canto como expresión musical constantemente ocupa su imaginación. Crean pequeñas melodías, bien entonadas y hasta rimadas “pero sucede que nunca hemos dado a esas producciones musicales de la mente del niño la importancia que tiene, ni mucho menos hemos procurado estimularla”<sup>232</sup>. Al igual que con la expresión, sólo falta reconocer estas cualidades y dar la oportunidad de desarrollarlas. Además, considera que la gente del campo tiene la ventaja de tener más fuentes de inspiración, por estar en contacto con la naturaleza.<sup>233</sup>

Por lo que se le debe dar lugar a éstas creaciones ya que quizá ellas “constituyan el verdadero ideal para la educación musical”.<sup>234</sup> Una cuestión importante de este punto es que con su método de enseñanza se generaría un espacio propicio para la creatividad, que abre la posibilidad de que surja de él la constitución de la música nacionalista a la que busca llegar.

En observaciones como esta podemos dar cuenta su experiencia en la enseñanza musical, ya que reconoce y hace hincapié en las cualidades y capacidades de los sujetos que participan en el acto educativo. Las sugerencias para las actividades de creación son las siguientes:

1° Adaptar actividades materiales a ritmos determinados: se hace oír a los niños el acompañamiento de una barcarola, para que remen; de un vals, para que vuelen, de una galopa, para que corran; de una marcha, etc. Se les invita a inventar bailes muy ceremoniosos, con música de minuetos, gavotas, danzas, etc.

2° Buscar ritmos (cantando o golpeando en tambores y sonajas, palmoteando, dando pasos, etc.), para determinadas actividades que se proponen: del botero, del herrero, del sembrador, del labrador, etc.

---

<sup>232</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical debe hacer crear a los niños”, *El Maestro Rural* III, no. 9 (Octubre 1933): 28.

<sup>233</sup> Conzatti, Hugo. “Características del ambiente rural, en relación con la educación musical”, *Op. cit.*, p.25.

<sup>234</sup> Conzatti, Hugo. “El coro escolar en México”, *Op.cit.*, p. 24.

3° Invitar a los niños a que imiten las pequeñas composiciones que se les han dado a conocer, ya sea recordándoles el modelo completo, ya sea presentándoles su iniciación melódica o su iniciación rítmica. Como ejemplos de modelos completos, pueden citarse el vals *Sobre las Olas*, los Minuetos de Mozart, las Gavotas de Lineke, las Danzas de Elorduy, etcétera.<sup>235</sup>

Para este punto comparte en la *Sección de Música Escolar* modelos de iniciación rítmica y melódica.<sup>236</sup>

4° Adaptar música (para acompañar juegos, bailes, o simplemente para cantar canciones), a los versos preferidos de los niños, e invitar a éstos para que busquen música más bonita y distinta de la que conocen. Pueden ser muy buenos motivos, *Doña Blanca*, *Matarilirilirón*, *Amandrú*, los *Maderos de San Juan*, etc.<sup>237</sup>

Todos estos ejercicios estimulan facultades como la de la imaginación, la memoria y el raciocinio (para fijar los límites de la extensión vocal).<sup>238</sup>

De acuerdo con Conzatti estas actividades no deben presentarse como parte de una única asignatura, aunque considera sumamente importante que la materia tenga un tiempo específico designado dentro del programa general<sup>239</sup> y acepta que es importante establecer una hora especial de música en las escuelas, sugiere no prescindir de “aprovechar todas aquellas verdaderas oportunidades que se nos presenten para entregarnos a una inesperada actividad de índole musical”.<sup>240</sup> Esto, aprovechando el papel que se esperaba el profesor rural desempeñara en las comunidades, por ello podemos considerar la fiesta para presentar impresiones musicales.

Todas las actividades propuestas son lineamientos básicos que permiten al maestro idear distintos formatos de actividades. No exhorta a aplicar alguna actividad con exactitud. La única sugerencia, un tanto más puntual que realiza es la que refiere a la enseñanza de la escala diatónica, que está pensada para describir las cualidades del sonido como un elemento

---

<sup>235</sup> Conzatti, Hugo. “La educación musical debe hacer crear a los niños”, *Op. cit.*, p.28.

<sup>236</sup> *Ídem.*

<sup>237</sup> *Ídem.*

<sup>238</sup> *Ídem.*

<sup>239</sup> Conzatti, Hugo. “El programa de la clase de música en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 35.

<sup>240</sup> *Ídem.*

del lenguaje musical. Estas actividades son dividir la escala diatónica en tres fragmentos: Do-Re-Mi / Mi-Fa-Sol / Sol-La-Si-Do. Primero que escuchen el primer fragmento y lo canten muchas veces. Después que traten de reconocerlos sin sus nombres, por su elevación al tocarse en un instrumento. Que los identifiquen en piezas conocidas y finalmente que los representen en el pentagrama.<sup>241</sup> Para aproximarse a las cualidades de tiempo propone practicar sonidos de 1 tiempo, luego de 2, y así sucesivamente. Que marquen el compás mientras cantan canciones<sup>242</sup>. Promete indagar en otro artículo en los elementos de matiz pero ya no lo hace porque deja de escribir los artículos. Resultaría muy interesante conseguir los borradores de los libros que complementan su propuesta que no están publicados. Otra de las actividades puntuales y específicas que propone para hacer crear a los niños, es representar los sonidos por medio de números Do (1), Re (2), Mi (3), etc., para dar a conocer los valores de las notas, aunque no lo considera muy recomendable por ser artificioso.

También se ocupa de resolver el problema de la falta de materiales para los coros escolares. Esta preocupación la podemos ver desde la petición a Vasconcelos de publicar su libro con coros escolares.

Este rasgo de audacia consistió en una carta que puse al entonces Ministro, licenciado Don José Vasconcelos, en la que sin rodeos de ninguna especie manifestaba que era yo el único que por el momento se dedicaba a esa clase de trabajos, y que tenía la seguridad de haber producido una obra completa.<sup>243</sup>

Plantea que, al igual que con las impresiones se debe hacer una selección de los coros escolares, entre los que se pueden incluir obras de la música occidental. Sobre esto menciona que “muchos de los grandes maestros han dejado hermosas joyas de música para niños”<sup>244</sup>. Sea cual sea su origen deben estar destinados a los muchachos, ser sencillos, bien

---

<sup>241</sup> Conzatti, Hugo. “El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical”, *Op. cit.*, p. 33

<sup>242</sup> *Ídem.*

<sup>243</sup> Conzatti, Hugo. “El coro escolar en México.” *Op. cit.*, p. 24.

<sup>244</sup> *Ídem.*

hechos, inspirados, espontáneos, interesantes, agradables y, siempre que sea posible, deben estar animados por una tendencia francamente nacionalista.<sup>245</sup>

Para este punto hace sugerencias mucho más puntuales en su artículo “Algunas sugerencias para la enseñanza del canto”, tanto para la selección de materiales como para la enseñanza de los mismos:

1. Del material que se tenga, deberán escogerse las canciones, corridos y coros escolares, para los diferentes años escolares, en la forma siguiente:
  - a) Primer año: coros escolares pequeños, en los que el niño pueda pronunciar perfectamente todas las palabras
  - b) Segundo año: coros escolares y canciones mexicanas del tipo pequeño, que sean comprensibles
  - c) Tercero y Cuarto años: canciones mexicanas, corridos y coros escolares de mayor calidad constructiva
  - d) Adultos (clase nocturna): canciones y corridos regionales
  - e) Estudio, con todos los alumnos, del Himno Nacional y otros himnos patrióticos
  
2. La enseñanza
  - a) Repasar con los alumnos varias veces la letra para que la aprendan con perfección
  - b) Repasar con los alumnos varias veces la música, procurando cuidar la entonación
  - c) Evitar las gesticulaciones y movimientos forzados para que el niño no los imite.
  - d) Cantar por lo menos dos veces diariamente, o en los momentos que el niño se encuentre más fatigado en sus estudios
  - e) En la enseñanza de canciones y corridos a dos voces, se estudiará primero una voz y después la otra, y cuando ya estén perfectamente aprendidas por los alumnos, se unirán las dos voces, procurando una unificación perfecta
  - f) Si entre los alumnos existen algunos de los que vulgarmente se dice que son desentonados para cantar, no se separarán del grupo; al contrario, hay que procurar que canten seguido en unión de sus compañeros, para que eduquen su oído. Igual

---

<sup>245</sup> Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *Op. cit.*, p. 27.

cosa se logrará dejando que los niños pequeños escuchen las canciones que cantan los mayores.<sup>246</sup>

Otro de los elementos claves en la propuesta de Conzatti es la recuperación de materiales folklóricos por parte de los profesores rurales. El autor es muy consciente de las dificultades que supone esta labor por lo que comparte algunos procedimientos para facilitar la recogida de estos materiales, haciendo explícito que tiene experiencia con este tipo de trabajo de recuperación. Comentarios como el siguiente dan cuenta de su experiencia técnica en el trabajo de recuperación:

Cuando un acento musical se repite a intervalos de dos y tres tiempos, o de tres y cuatro, seguramente se trata de alguno de los compases de amalgama (2/4 y 3/4, ó 3/4 y 4/4). Téngase presente también que es necesario no confundir los tiempos con las percusiones del tiempo de los compases compuestos.<sup>247</sup>

Le presenta al maestro algunas dificultades que pueden aparecer al realizar esta labor y le indica la forma más sencilla de resolverlos. Las dificultades que identifica se dividen en las de orden melódico, las de orden rítmico y las de tonalidad (Conzatti, 1933e: 24) y las podemos encontrar en el artículo “Los maestros rurales son los más indicados para recoger nuestro folklore nacional”<sup>248</sup>.

Hugo Conzatti apela constantemente a la selección de la calidad de las impresiones musicales, en ese sentido podemos entender sus esfuerzos en componer los cantos para coros escolares o lo que llama “cantos del pueblo”, material que supone una gran calidad y complejidad técnica, tanto para su elaboración como para su interpretación. Estos materiales se pueden encontrar en el *Libro de Música del Maestro Rural*<sup>249</sup> y en varios números de la *Sección de Música Escolar*.

---

<sup>246</sup> Conzatti, Hugo y Amézquita, Francisco. “Algunas sugerencias para la enseñanza del canto”, *El Maestro Rural* IV, no. 3 (Febrero 1934): 13.

<sup>247</sup> Conzatti, Hugo. “Los maestros rurales son los más indicados para recoger nuestro folklore nacional”, *El Maestro Rural* III, no. 5 (Agosto 1933):24.

<sup>248</sup> *Ídem*.

<sup>249</sup> Conzatti, Hugo. *Libro de Música del Maestro Rural. Breves lecciones dedicadas a los maestros rurales y destinadas a orientar la educación musical en las escuelas del campo. Op., cit.*

Todas las sugerencias que comparte nos dejan ver que Conzatti es muy consciente de las dificultades a las que se pueden enfrentar los profesores al seguir su propuesta de educación musical. Las sugerencias didácticas permiten que su propuesta se pueda materializar con mayor facilidad. No se trata de un método preciso. En Conzatti no encontramos una división de actividades por edad o alguna secuencia específica, presenta algunos lineamientos que le den pistas al maestro para proceder en su práctica.

## CAPÍTULO 3

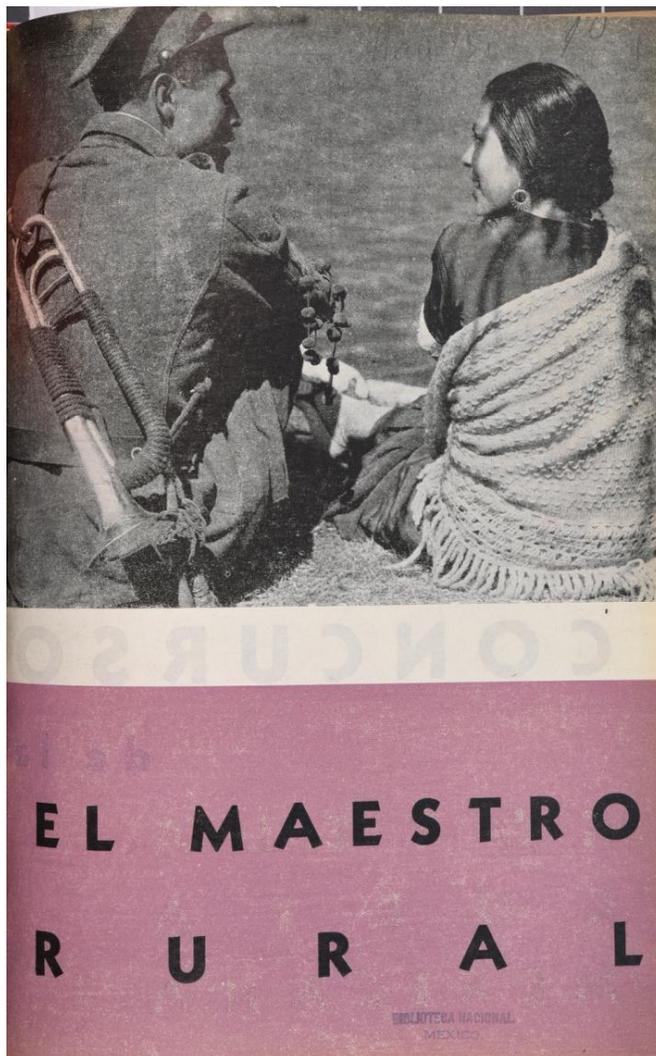
### ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MUSICAL DE HUGO CONZATTI

#### 3.1 Consideraciones previas

3.1.1 La educación musical desde otros autores de la Sección de Música Escolar

3.1.2 Las Misiones Culturales y las Escuelas Normales

#### 3.2 Análisis de la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti





### **3.1 Consideraciones previas**

Hugo Conzatti se encontraba a cargo de la *Sección de Música Escolar*, sin embargo su opinión sobre la enseñanza de la música no fue la única que se difundió en la revista.

El sentido de este apartado es contrastar y diferenciar su postura sobre la enseñanza de la música de la postura de otros autores que también colaboraron en la sección, esto para matizar su propuesta como consideración previa para su análisis.

Conocer las posturas de los otros músicos que colaboraron en la revista nos permite identificar cuáles eran los temas de mayor preocupación y debate dentro del gremio, así como las distintas posturas que circulaban. Del mismo modo conocer la política educativa de las Misiones Culturales y de las Escuelas Normales Rurales nos permite situar los planteamientos de la propuesta. Esto nos ayuda al análisis en la medida en que podemos entender el origen de ciertas afirmaciones de Conzatti, por ejemplo, hace énfasis en el rechazo al solfeo en tanto era (es) una forma común de acercar a los niños a la música.

#### **3.1.1 La educación musical en otros autores de la *Sección de Música Escolar***

En febrero de 1934 la *Sección de Música Escolar* incorpora algunos artículos de otros profesores sobre la educación musical. En ese mes se publica “Algunas sugerencias para la enseñanza de la música”, escrito por el profesor Francisco Amézquita de la Misión Cultural no. 2 con comentarios de Hugo Conzatti. En este artículo el profesor Amézquita expresa las dificultades que tienen los maestros rurales para conseguir el material para los coros escolares.

[...] es de lamentarse el caso siguiente: en muchas ocasiones se ven obligados nuestros compañeros maestros a “arreglar” algunas canciones populares con letras alusivas a la escuela, y esto se debe en parte a la falta de material con que cuentan, pues si existen muchas colecciones de coros escolares, el precio de las mismas no está al alcance de

las posibilidades de nuestros compañeros, y el poco material con que se cuenta, es el que recopilan los maestros de música de las Misiones Culturales.<sup>1</sup>

Esta preocupación por la falta de materiales es muy clara en Conzatti y parece que otra parte de su labor fue componer coros escolares bajo la preocupación de que “con los comienzos de la Revolución Mexicana vino un completo vacío en la producción del coro escolar”.<sup>2</sup> Al parecer, tal como señala el profesor Amézquita, los Institutos Sociales de Maestros entregaban a los profesores un regular número de canciones mexicanas, corridos y coros escolares, y las orientaciones pedagógicas para la enseñanza del canto<sup>3</sup>, sin embargo, los materiales resultaban insuficientes para las escuelas. Sin mencionar que pueden ser inadecuados ya que no han sido creados para los niños. Se trataba de una preocupación frecuente. Incluso hoy la música que se compone especialmente para los niños es escasa.

Al principio de uno de sus artículos Conzatti menciona que no comparte la postura del profesor Amézquita sobre el nuevo concepto de educación musical, dice al respecto: “aun cuando hemos de advertir que no sustentamos en todos los casos el mismo criterio que el señor Amézquita, y que diferimos, principalmente, en lo que se refiere al nuevo concepto de educación musical”.<sup>4</sup> Una vez estudiada la propuesta de Conzatti podemos inferir que el desacuerdo se encuentra en la orientación a los coros escolares. Pese a este desacuerdo se compromete con el profesor Amézquita a suplir la falta de cantos con publicaciones periódicas de composiciones musicales con letras para las escuelas.

En junio de 1934 el profesor Santiago Arias Navarro, de la Misión Cultural en San Marcos Bimbaletes, Zacatecas, reafirma la postura de Conzatti sobre la necesidad de seguir formando maestros de música. Arias Navarro opina que el plan de educación se encuentra incompleto y expresa una preocupación ignorada por Conzatti: la falta de profesores de música en las Escuelas Normales Rurales. “Nuestras Escuelas Normales Rurales son unos

---

<sup>1</sup> Conzatti, Hugo y Amézquita, Francisco, *Op. cit.* p. 13.

<sup>2</sup> Conzatti, Hugo. “El coro escolar en México”, *Op. cit.*, p. 24.

<sup>3</sup> Conzatti, Hugo y Amézquita, Francisco, *Op. cit.* p. 13.

<sup>4</sup> *Ídem.*

planteles fríos, por lo que hace falta el profesor de música, que eleve el espíritu en medio de la fatiga”.<sup>5</sup>

El profesor Santiago Arias Navarro también menciona un objetivo de la educación musical que Conzatti no incluye dentro de su propuesta, este es “[...] aliarse al arte musical, a fin de modificar las costumbres y difundir nuevas normas de vida”.<sup>6</sup> Conzatti no considera que la música debe ser el medio para aprender algo más, sino que la enseñanza de la música tiene objetivos de formación en sí misma.

Otra de las ideas que expresa Arias Navarro es que, apenas se consigan más profesores de música se intensificaría la enseñanza del solfeo, idea con la que Conzatti no estaría de acuerdo por su rechazo a que sea, junto con los coros, la única actividad empleada para la enseñanza musical.

Otro colaborador de la *Sección de Música Escolar* fue el profesor José Mejía Ángeles, cuyas opiniones respecto a los objetivos de la educación musical son muy polémicas. Este autor escribe dos artículos que poseen continuidad: “Lo que debemos perseguir en la enseñanza de la música a los campesinos”<sup>7</sup> y “Acción social que la música ejerce en las comunidades”<sup>8</sup>. El segundo artículo fue publicado en la *Sección de Arte*, cuatro meses después de que Conzatti escribe su último artículo.

En el primero menciona las finalidades básicas de la enseñanza de la música que debe tener con los indígenas campesinos, estas son: educativas, de socialización y económicas<sup>9</sup> (Mejía, 1934). Y ve en la música un medio para lograr distintos fines, uno de ellos es “aprovechar el campo económico”, sin que haya claridad sobre a qué se refiere en este punto. En estas finalidades no parece reconocer las capacidades y cualidades musicales de los campesinos, Mejía Ángeles sostiene en su segundo artículo que la enseñanza de la música es una forma de “aprovechar las conquistas de una cultura superior para inyectarlas a las masas

---

<sup>5</sup> Arias, Santiago. “El arte musical en las Escuelas Normales Rurales”, *El Maestro Rural* IV, no. 11 (Junio 1934): 30.

<sup>6</sup> *Ídem*.

<sup>7</sup> Mejía, José. “Lo que debe perseguir la enseñanza de la música en los campesinos”, *El Maestro Rural* IV, no. 8 (Abril 1934):39.

<sup>8</sup> Mejía, José. “Acción social que la música ejerce en las comunidades”, *El Maestro Rural* VI, no. 2 (Enero 1935): 31.

<sup>9</sup> Mejía, José. “Lo que debe perseguir la enseñanza de la música en los campesinos”, *Op. cit.*, p. 39.

campesinas, adaptándolas a su idiosincrasia, pero siempre con la tendencia de superar el plano social de tales masas dentro de una ideología avanzada”.<sup>10</sup> La postura de Mejía Ángeles corresponde con muchos otros proyectos de la época que pretendían incorporar a los campesinos e indígenas al proyecto nacional, desvalorando sus producciones culturales y en rechazo al nacionalismo musical. Para este autor la enseñanza de la música es un medio para imponer formas culturales.

En otra ocasión pretendí demostrar cómo la música influye educacionalmente en el indio y, en consecuencia, lo hace más receptor de otra civilización. Como en efecto, vencidas determinadas características de atavismo, queda el individuo en aptitud de asimilar mejor nuestra influencia, y entonces nuestra actividad será enérgica y continua, hasta lograr que los nuevos conceptos de la vida y del arte hayan dominado el primitivo estado psíquico del campesino, del indio, lo que determinará un cambio de posición social.<sup>11</sup>

La música también constituye un medio para impulsar “hábitos” deseables en los pueblos. Insiste en que se ha de “[...] notar cómo el contacto con otras comunidades, el trato con personas mejor educadas, los torna atentos, comunicativos, corteses, aseados, etcétera, etcétera.”<sup>12</sup> Podría decirse que los considera poco comunicativos, desatentos, descorteses y sucios. Para Mejía Ángeles esto significa la superación de la cultura.

Pese a que estas opiniones se expresan en la *Sección de Música Escolar*, de la que es encargado Hugo Conzatti, no podemos afirmar que estuviese de acuerdo con ellas, especialmente a las publicaciones posteriores a la suya. Como ya mencionamos, es una constante que su propuesta se contraponga de manera explícita a las opiniones de otros autores que escribieron en la sección. Sin mencionar que la noción de “indio” no aparece en la propuesta de Conzatti, en sus artículos podemos encontrar dos sujetos pedagógicos: los maestros normalistas rurales y los niños del campo.

En el caso de los artículos de Ángeles Mejía resulta difícil inferir la opinión de Conzatti al respecto pero su propuesta difiere mucho de la de este autor, en la medida en la que reconoce como valiosas las producciones musicales de los pueblos, y no utiliza categorías

---

<sup>10</sup> Mejía, José. “Acción social que la música ejerce en las comunidades”, *Op. cit.*, p. 31

<sup>11</sup> *Ídem.*

<sup>12</sup> *Ídem.*

como “estados primitivos”, o “superioridad” en ninguno de sus artículos, contrario a ello pugna por la recuperación de la música folklórica. Además apela constantemente a dotar a los campesinos de recursos técnicos para hacer surgir de ellos nuevas formas de expresión musical, sin que ello implique la desaparición de sus propias formas musicales.

Este punto es importante porque es un error recurrente, en el que se cayó a inicios de ésta investigación, el pensar que estos artículos eran parte de la propuesta de Conzatti. Sin embargo, después de una revisión cuidadosa se llegó a la conclusión de que no sólo no son de su autoría, sino que se contradicen con otros aspectos de su propuesta. Además, el segundo artículo se escribe cuando Conzatti ya no se encontraba a cargo de la *Sección*.

### **3.1.2 Las Misiones Culturales y las Escuelas Normales**

*El Maestro Rural*, al tener el objetivo de complementar la formación de los profesores, se distribuía entre los maestros de las Misiones Culturales y los egresados de las Escuelas Normales. Por este motivo es importante explorar cuál era la formación musical con la que contaban los profesores y así dimensionar los alcances de la propuesta de Hugo Conzatti.

La preocupación de la Secretaría de Educación Pública por la formación musical de los maestros comienza a tomar importancia desde los años veinte.

Para las Misiones Culturales no fue sino hasta 1927 que se reforzaron los conocimientos musicales de los profesores.

En 1927, la Dirección de Misiones Culturales advierte la necesidad e importancia de organizar un curso de perfeccionamiento para misioneros, y los lleva a cabo en la Escuela de Verano de la ciudad de México [...] (en ella) todos los maestros de Misiones recibieron clases de música y orfeones, así como pláticas sobre higiene.<sup>13</sup>

La música, así como todas las disciplinas artísticas, eran concebidas por varios contemporáneos de Conzatti como un instrumento cultural para facilitar la propagación de

---

<sup>13</sup> Sierra, Augusto. *Op. cit.*, p. 26.

otros contenidos que podrían categorizarse como civilizatorios. Sin embargo, para Conzatti la educación musical tiene un fin en sí mismo, el objetivo es de creación (nacionalista), y está profundamente relacionado con el plano emotivo.

Como se observa en los contenidos de *El Maestro Rural*, los profesores de las misiones culturales debían atender todo tipo de necesidades y, al parecer, los cursos para capacitarlos se dieron de forma paulatina, ya iniciadas las labores de las Misiones Culturales.

Quizá es por la excesiva carga de trabajo que en 1928 el Secretario de Educación señala que hay que ampliar el personal con un profesor de música y orfeones.<sup>14</sup> Pero no fue sino hasta 1931 que los profesores de música de las misiones culturales pasan a depender de esta Dirección Técnica de Solfeo y Orfeones. Es posible que se deba a esta decisión por la que Conzatti insista en que es el maestro de las materias generales el que tendría que impartir la clase de música y recuperar el folklore nacional<sup>15</sup>.

A partir de 1931 se expandieron notablemente las Misiones Culturales. Para 1932 ya había 13, además de una permanente en Ixmiquilpan, Hidalgo y una Misión Cultural urbana, de nueva creación, destinada a las capitales de los Estados.<sup>16</sup>

En este año Lázaro Cárdenas presentó un discurso a los misioneros culturales en el que afirmó:

Es incuestionable que la música, las artes populares, la poesía, etc., constituyen preciosos valores cuya variedad y riqueza están en razón directa de la robustez y vitalidad de nuestro pueblo [...] Pero también es indispensable percibir con igual claridad que las manifestaciones folklóricas del pueblo mexicano sólo deben fomentarse, en tanto que no constituyen un lastre al desenvolvimiento de los campesinos.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1930.

<sup>15</sup> Conzatti, Hugo. “Los maestros rurales son los más adecuados para recoger nuestro folklore nacional”, *Op. cit.*, p. 23-24.

<sup>16</sup> Sierra, Augusto. *Op. cit.*, p. 41.

<sup>17</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1932.

La postura de Cárdenas es importante ya que su periodo de gobierno marca la postura institucional del momento, así como lo hace la postura de Carlos Chávez. En ese sentido ambos comparten algunos elementos de la lectura de Conzatti sobre lo que debe ser la educación musical. Cárdenas también compartía la idea de reafirmar la cultura indígena y los elementos de folclor “en oposición a la camisa de fuerza impuesta de valores hispánicos, y contra la insidiosa penetración de los valores estadounidenses”<sup>18</sup>. Aunque esta opinión se acota a un conocimiento parcial del campo musical, en general, partían de la premisa del rescate de lo propio.

Dentro del proyecto educativo nacional la fiesta también desempeñó un papel primordial, al respecto Mary Kay Vaughan y Susana Quintanilla afirman que “la celebración de fiestas patrióticas, [...] legitimaron a la comunidad como un actor de la historia y del desarrollo de México”.<sup>19</sup>

El programa de los maestros cada vez era más específico y detallado. Para 1933 las funciones de los maestros de Música de las Misiones Culturales, que tenían relación con los maestros rurales en servicio, eran las siguientes:

- a) Organización de festivales con música popular de la región y de otras regiones, así como de la música universal, en general, que se encuentre apropiada, procurando, de acuerdo con el Maestro de Artes Plásticas, dar carácter y ambiente a las obras, en relación con el país y región que las ha producido;
- b) Organización de grupos musicales, preferentemente de orquesta mexicana, en cada lugar donde haya elementos para hacerlo;
- c) Impartir orientaciones y conocimientos a las personas de la comunidad, que sepan música, explicándoles el valor de su música regional y el interés por conservarla;
- d) Cooperación con los Maestros de Música y de Educación Física, en la realización de festivales y demás recreaciones, debiendo prevalecer su criterio técnico para la elección de los temas o material de música que en ellos se use;

---

<sup>18</sup> *Ídem.*

<sup>19</sup> Vaughan, Mary Kay y Quintanilla, Susana. *Op. cit.*, p. 37.

- e) Organización de concursos de danza y bailes regionales en los lugares donde esto sea posible, de acuerdo con los Maestros de Artes Plásticas y Educación Física;
- f) Información al Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, de la existencia de instrumentos precortesianos o criollos, y coleccionar los que sea posible, dando datos sobre su origen, uso actual.
- g) Recolección de la música original, con datos acerca de su origen (tradicional, religioso, escrito, etc.) ocasiones en que se usa, instrumentos con que se ejecuta, etc.;
- h) Estudiar técnicamente la música que se cultive en la región, con el objeto de dar a conocer a fondo es música y estar en aptitud de conservarla y mejorarla;
- i) Organización, siempre que sea posible, de concursos de banda, de canciones, entre la población rural de las comunidades, y
- j) Recolección de la música, de las danzas y bailes regionales, procurando conservar su pureza, estudiar su origen e influencias que haya sufrido posteriormente.<sup>20</sup>

Todas estas actividades coinciden con la propuesta de Conzatti en general, ya que no hacen alusión al contenido de la teoría musical o de la metodología de enseñanza. La promoción de festivales, la recolección de música local y la socialización del conocimiento musical son actividades de las que se nutre también la propuesta de Hugo Conzatti. De acuerdo a Conzatti las Misiones Culturales estaban mejor preparadas que los programas de las Normales Rurales, y según su opinión, los ayudaban bastante.

Respecto a la recolección de música: este punto es completamente compatible con la propuesta de Conzatti quien tiene un método claro para la recuperación del folklore.

Todas estas actividades se realizaban con la comunidad, pero con los maestros en servicio los maestros de Música tenían las funciones que se presentan a continuación:

- a) Explicación del programa de la Sección de Música del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación;

---

<sup>20</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1933.

- b) Demostración, por medio de conferencias, de la eficacia del canto y la música en las recreaciones de los campesinos, como instrumento en la enseñanza del castellano y como disciplina insustituible para la cultura de las gentes. La importancia social de la música y la necesidad de conservar la regional en toda su pureza y de estimular su florecimiento, serán temas que deben desarrollarse en dichas conferencias;
- c) Enseñanza escrupulosa de la música que se imparta a los niños, refiriéndose a los diversos tipos de música mexicana y a su interpretación, de acuerdo con sus características esenciales, e
- d) Iniciación de los maestros que lo necesiten, en el aprendizaje del solfeo y de algún instrumento, y mejoramiento de su saber técnico musical.<sup>21</sup>

Sobre estas actividades, Conzatti sí podría tener discrepancias. En principio Conzatti nunca se refiere a la música como un instrumento para enseñar algún otro contenido, como puede ser la enseñanza del castellano. Esta función puede responder a la naturaleza misma de las misiones y sus objetivos iniciales de alfabetización. Sin embargo, para el momento en que se presenta la propuesta de Hugo Conzatti; las Misiones Culturales ya habían realizado gran parte de su labor y el interés en la alfabetización perdía fuerza dentro de la Secretaría.

En los fundamentos de las Misiones Culturales se enfatiza que los maestros de música y artes populares se dedicaran a la vida social y buscaran las “sanas recreaciones y manifestaciones de la vida emotiva”<sup>22</sup>, coincidiendo con los objetivos para la educación musical que propone Conzatti.

Como es de esperarse, Conzatti tampoco hubiese hecho hincapié en enseñar el solfeo en primer lugar, por las razones señaladas en el capítulo anterior.

Con los niños las funciones del maestro de Música fueron:

---

<sup>21</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1933.

<sup>22</sup> Sierra, Augusto. *Op. cit.*, p. 75.

- a) Enseñanza de cantos populares de las diversas regiones del país, un mínimo mensual de 10 canciones, coros o corridos, exclusivamente elegidos del material que proporciona el Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación;
- b) Enseñanza de coros escolares en estilo de música popular, usando el material que asimismo proporcionará el Departamento de Bellas Artes;
- c) Enseñanza del Himno Nacional, insistiendo hasta que sea aprendido con toda propiedad y conforme a la versión original editada por la Secretaría de Educación Pública;
- d) Cooperación con el maestro de Educación Física y el de Artes Plásticas, en los festivales escolares organizados con los niños, en los cuales deberá prevalecer un criterio para la elección de la música empleada en los mismos, y
- e) Cooperación con los maestros de Artes Plásticas y de Educación Física, en la enseñanza de las danzas y bailes regionales que se pongan en los festivales organizados en los institutos o en las Escuelas Rurales.<sup>23</sup>

Cabe mencionar, nuevamente, el artículo del profesor Francisco Amézquita<sup>24</sup> donde se nos deja ver que, pese a las instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, en 1935 los materiales de los coros escolares continuaban siendo insuficientes para las exigencias del programa.

En 1934 el Consejo de Bellas Artes aprobó un nuevo programa de Actividades Musicales para todos los niveles educativos, desde el Jardín de Niños hasta las Escuelas Normales. “Sus propósitos básicos son la práctica de una música elegida con un criterio válido, la educación del gusto por medio de un repertorio más comprensivo de formas musicales, y el desarrollo de la Cultura e Historia de la Música”.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1932.

<sup>24</sup> Conzatti, Hugo y Amézquita, Francisco. *Op. cit.*

<sup>25</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1934.

Existía una inquietud en el ambiente musical para que el repertorio fuera más comprensivo y cercano a los alumnos, respondiendo al tema de la búsqueda de lo propio. Aún hoy en día esa cercanía de los repertorios es un tema de debate e inquietud dentro del campo musical.

De acuerdo a los documentos oficiales de 1934 a 1940 la SEP procuró poner a los niños en contacto con la música popular de varios países, además de con parte de la música profesional de la cultura occidental.<sup>26</sup> Es importante decir que en esta parte de las Memorias de la SEP no se especifica cómo se ponía a disposición de los alumnos esa música.

Para 1934 las Escuelas Normales apenas contaban con 8 profesores, quienes impartían enseñanza del canto coral, solfeo y apreciación musical. Las Memorias nos indican que el contenido de los programas de solfeo para la carrera de educadoras en las Escuelas Normales contenía:

[...] solamente los modos mayor y menor, diatónicos y pentágonos, y, en cambio, el programa de solfeo para la carrera de maestro de instrucción primaria, contiene todas las agrupaciones escalísticas, dentro del sistema de 12 sonidos. La razón de esto es que la educadora tendrá que abordar solamente obras en escalas del género diatónico y del tipo pentafónico, y los profesores de primaria tendrán que abordar obras las épocas y estilos.<sup>27</sup>

De ahí que se pueda concluir que los conocimientos de teoría musical que podían poseer los profesores normalistas resultan muy acotados, por lo que el *Libro de Música del Maestro Rural* y las sugerencias sobre la enseñanza de la escala diatónica resulta atinado para suplir tal carencia. Es probable que necesitaran una mayor comprensión del lenguaje musical para empujar a los alumnos a desarrollar nuevas formas musicales.

---

<sup>26</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”.

<sup>27</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1933.

De 1922 a 1928 la Escuela Normal para Maestros contaba, en el primer año de su plan de estudio con Solfeo y Canto Coral, Solfeo para el segundo año y Música para el tercero.<sup>28</sup>

En el plan de estudios de 1925 a 1932 la Escuela Normal tuvo Música y Orfeones los primeros tres años. El primer y segundo año del ciclo profesional cursaban la asignatura de Música<sup>29</sup>.

En la enseñanza Normal para primaria cursaban la materia de Cultura Específica de Música y Orfeones, nuevamente Música y Orfeones en el segundo año Historia de la Cultura (incluida Historia del Arte) en el cuarto año. Para 1933 se conservaba la materia de Música y Orfeones ante ello Conzatti señala: “Con mucha frecuencia se hace aprender a los muchachos de las normales, mediante un procedimiento que parecería ser el único (la repetición terca e inconsciente), y una sola parte de algo llamado pomposamente orfeón, sin interés melódico ni estructura alguna”.<sup>30</sup>

La crítica a los planes de Estudio de las Escuelas Normales por parte de Conzatti es frecuente.

Lástima del tiempo que se pierde en hacer cantar a los muchachos normalistas, generalmente en los extremos de la voz, cosas sin interés ni importancia, precisamente en los momentos en que el órgano vocal debiera entregarse a un inteligente descanso, y en que el tiempo haría tanta falta para adquirir ideas precisas sobre las finalidades de la educación musical y las actividades más indicadas para llegar al logro de aquéllas; precisamente en la época en que la naturaleza misma nos indica que son las actividades de percepción y de creación las que deben predominar; en la época en la que debemos educar al oído y encauzar el sentimiento, al paso que se impone un prudente respeto y un celoso cuidado del aparato vocal.<sup>31</sup>

Al revisar los programas de la Escuela Normal podemos notar que las asignaturas propuestas por Conzatti sobre Metodología del Solfeo y del Canto Coral, así como Técnica de la Enseñanza de la Música nunca fueron aceptadas dentro de los programas oficiales. Lo

---

<sup>28</sup> “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, 1930.

<sup>29</sup> Consejo Nacional Técnico de Educación. *Ciento Cincuenta años en Formación de Maestros Mexicanos* (Síntesis Documental), (México: Secretaría de Educación Pública, 1984).

<sup>30</sup> Conzatti, Hugo. “Las Escuelas Normales y la educación musical”, *Op. cit.*, p. 34.

<sup>31</sup> *Ídem.*

cual nos lleva a preguntarnos por qué una propuesta que recupera y da forma a los objetivos institucionales en materia de educación musical fue ignorada dentro de la Secretaría de Educación Pública, o bien, exclusiva para su difusión por medio de *El Maestro Rural*. Con los dos o tres años de preparación musical en las Escuelas Normales los maestros podrían trabajar sobre las habilidades que demandaba la propuesta de Hugo Conzatti si se le hubiese considerado para la formulación de los programas.

Además hay que considerar que varias de estas materias hacen énfasis en el solfeo y no en las técnicas que deberán dominar los maestros para la enseñanza de la música, tomando en cuenta que el acto de aprender no es idéntico al de enseñar, pese a que en términos prácticos acontezcan en el mismo espacio.

Es muy posible que, dada la falta de oportunidad de Conzatti de incidir en los planes de estudio de la SEP generara que su propuesta desborde de *El Maestro Rural* y tuviera que buscar alternativas de formación de maestros como lo es la ampliación de otros medios de difusión impresa, tal es el caso de *El libro de Música del Maestro Rural* y de las colecciones de cantos corales que logró publicar.

### 3.2 Análisis de la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti

Para concederle valor a la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti es importante situarla en el medio de difusión en el que se presenta. La Secretaría de Educación Pública apostó por la formación de los profesores a través de la revista *El Maestro Rural*, la cual albergaba una gran cantidad de información para cubrir la falta de preparación de los maestros, incluso de aquellos que habían estudiado en las Escuelas Normales Rurales o en las Escuelas Regionales Campesinas.

Existen varias secciones dentro de la revista que se dedicaron a hacer sugerencias de procedimiento a los profesores para resolver cuestiones prácticas muy específicas. Al tratar de atender la mayor parte de las necesidades educativas del medio rural los profesores necesitaban soluciones que les permitieran resolver los problemas cotidianos del campo.

Al parecer cada autor de las secciones determinaba cual sería el objetivo de su contenido; en la Sección de Dibujo, por ejemplo, se presentaban manuales para realizar cierto tipo de trazos, en la Sección de Teatro se publicaban pequeñas obras para ser representadas en los pueblos. No en todas las Secciones se planteó una propuesta de enseñanza, servían más bien para publicar materiales de apoyo, a manera de instrucción, sugiriendo algunas estrategias, técnicas y actividades. Por otro lado, se publicaban también artículos a cargo del grupo editorial, de algún funcionario o intelectual reconocido que buscaban clarificar conceptos como el de la educación socialista<sup>32</sup> o el cooperativismo<sup>33</sup>.

La particularidad de la propuesta de Conzatti en la *Sección de Música Escolar* es que no se limita a dar sugerencias prácticas a los maestros sobre la enseñanza de la música (tomando en cuenta que sus necesidades inmediatas eran de corte práctico), además de ello incorpora de manera sutil elementos de un movimiento mucho más amplio que respalda su propuesta y le da forma, este es el nacionalismo musical.

---

<sup>32</sup> Terán, José. “Nuestra interpretación del socialismo”, *El Maestro Rural* V, no. 9 (Noviembre, 1934): 6.

<sup>33</sup> Bautista, Anatolio. “El cooperativismo en la enseñanza rural”, *El Maestro Rural* II, no. 4 (Diciembre, 1932): 4.

Esto no significa que las otras secciones no estuvieran respaldadas por posturas, teoría o algún movimiento, pero la forma en que Conzatti articula el nacionalismo musical dentro de una propuesta educativa con sugerencias prácticas resalta dentro de la revista, ya que presenta todos sus elementos desglosados para que el profesor entienda el sentido de las estrategias, técnicas y actividades que propone.

En un primer momento, al explorar las técnicas y actividades de enseñanza que expone Conzatti en los artículos de la *Sección de Música Escolar*, se puede pensar que sus escritos se limitan sólo a la instrucción musical; sin embargo, en una lectura más detallada se puede observar la presencia de otros elementos que sumados constituyen una propuesta educativa.

En la propuesta de Conzatti se muestra el interés por que el maestro se involucre con los problemas de la enseñanza de la música y asuma sus finalidades, así como por transmitir la necesidad de llevar a cabo un proceso cultural y político más allá de la enseñanza de la música. El nacionalismo musical le sirve como margen político y cultural y horizonte de formación que busca la configuración de un sujeto social específico, alineado con las pretensiones revolucionarias del gobierno en turno. Quizá, de manera muy difuminada pero se expresa un ideal de ser humano que bien podría analizarse si se tuviera acceso a otros escritos del autor en cuestión. Sería muy complicado analizar las categorías de las que parte Hugo Conzatti para elaborar su propuesta educativa tomando como fuente únicamente los artículos que publicó en *El Maestro Rural* ya que el propio formato lo impide; la revista se publicaba quincenalmente y los artículos no eran muy extensos, además de que tenían que adaptarse a los conocimientos previos de los maestros, por lo que debían ser sencillos, accesibles y sintéticos. Además Conzatti señala en su artículo “El programa de la clase de Música en las escuelas rurales” que no ha llegado a esbozar el programa general al que deberían sujetarse todas las actividades relacionadas con la educación musical de los planteles de campo, lo que significa que muchos aspectos de su propuesta no se habían publicado.

Pese a las limitaciones del soporte, en 20 artículos logró plasmar una propuesta que tiene en cuenta la formación de los maestros y sus posibilidades de realizarse; los objetivos de la enseñanza de la música; un posicionamiento sobre nociones estéticas como la belleza y el

buen gusto. Agregando, además, las estrategias, técnicas y actividades más convenientes para llegar a esos objetivos, sin olvidarse de los ambientes necesarios para lograrlos y tomando en cuenta las cualidades, capacidades o facultades y los intereses de los niños del campo. Al mismo tiempo proporcionando materiales para el coro escolar y realizando sugerencias para elaborar más materiales. Todo ello teniendo como referente el nacionalismo musical.

Al ver la propuesta de Conzatti podemos notar que se trata de un músico con mucha experiencia como educador y con, al menos, nociones generales sobre Pedagogía. Difícilmente alguien sin esta formación lograría estructurar de esta manera una propuesta educativa.

Incluso se puede observar en la secuencia de los artículos: los primeros están dedicados a presentar los objetivos y el marco de referencia que enmarcan su propuesta (el nacionalismo musical), presentando después el papel del docente y abordando temas de corte práctico en la medida que desglosa la propuesta<sup>34</sup>

Cuando decimos que lo que publica Hugo Conzatti en la *Sección de Música Escolar* es una propuesta y no, por ejemplo, un proyecto, es porque esta no se lleva a cabo dentro de las escuelas respaldado por la Secretaría de Educación Pública, entendiendo que una propuesta es una idea que se pone a consideración para llevarse a cabo. Ya que, pese a ser difundida por un Órgano de la SEP no está alineada en su totalidad a los programas ni a los contenidos de las asignaturas de educación musical que tendrían que aplicarse en las escuelas del campo o que tendrían que cursar los profesores en las Escuelas Normales Rurales. Además de que para su realización apela a la voluntad y el entusiasmo de los profesores y no al trabajo de funcionarios específicos o al cambio de políticas educativas.

Se habla de propuesta educativa al referirse a una determinada organización y selección de contenidos o saberes para fines de aprendizaje, ello dentro de una concepción sobre las finalidades de la enseñanza teniendo como referentes nociones en el plano político, filosófico y educativo. En una propuesta también se presenta una organización del tiempo y

---

<sup>34</sup> Véase Tabla de Contenido musical de la *El Maestro Rural*. **Anexo 1.**

el espacio educativo que se corresponde con las finalidades de la enseñanza, así como la construcción del rol del docente y del alumno (es decir, del sujeto pedagógico).

A continuación se desglosan los elementos que, de acuerdo al análisis que aquí se presenta, estructuran la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti.

#### *Los propósitos de la educación musical:*

El que las actividades se correspondan con las finalidades es una preocupación constante de Conzatti: “las finalidades y las actividades más indicadas”. Como ya pudimos observar en los artículos de la *Sección de Música Escolar*, para Conzatti, el propósito de la educación musical es lograr el “dominio de las pasiones” y el desarrollo emotivo. También habla de desarrollar las “facultades” de los niños. No considera a la música como un instrumento para mediar el aprendizaje de alguna otra cuestión, lo considera un fin en sí mismo.

#### *Caracterización de niño rural:*

Algunas de estas facultades<sup>35</sup> que presenta a lo largo de sus artículos son la atención, la memoria, el desarrollo del aparato vocal. También habla de algunas capacidades propias del niño como la capacidad de creación, de expresar emociones o de evocar sentimientos, así como de su tendencia a interesarse, inspirarse, interiorizar valores y generar referentes (a los que se refiere cuando habla de las impresiones musicales).

Conzatti señala constantemente que hay que considerar la necesidad y las aspiraciones de los niños rurales.

#### *Caracterización del maestro rural:*

Para Conzatti el maestro rural es aquel que puede materializar su propuesta. Cuando se refiere al maestro rural lo hace en relación con sus posibilidades de realizar acciones que mejoren la enseñanza, tomando en cuenta su formación, su creatividad y su propio interés en determinadas labores.

---

<sup>35</sup> En caso de que pudiéramos confirmar que Casiano Conzatti era el padre de Hugo Conzatti podríamos inferir que esta idea de las facultades puede estar relacionada con las ideas de Enrique Rébsamen sobre educación.

Véase Rébsamen, Enrique. “La pedagogía moderna”, *Obras Compiladas de Enrique Rébsamen I*, (México: Secretaría de Educación y cultura, 2001): 15-23.

Incluso tiene estos aspectos en la formulación de la propuesta metodológica al no plantear una propuesta rígida, contrario a ello apela a las herramientas y a la creatividad del maestro tomando en consideración sus posibilidades.

La formación del maestro es la preocupación central de Conzatti por lo que agrega a su propuesta una reforma a la enseñanza en las Escuelas Normales y propone asignaturas para que los maestros complementen su formación y puedan orientar la enseñanza hacia los objetivos de su propuesta.

#### *Nociones estéticas:*

En cuanto a las nociones estéticas que plantea: *la belleza* y *el buen gusto*, estas no se plantean desde una posición simplemente excluyente. No se trata de jerarquizar a la música culta por encima de otras producciones musicales, sino de buscar la cercanía de las producciones musicales con la vida. Es debido a esta cercanía que plantea que es la oportunidad (o pertinencia), la sencillez y el nacionalismo lo que genera el buen gusto.

#### *El nacionalismo musical:*

Es precisamente el movimiento del nacionalismo musical el que da origen y sentido a su propuesta. Para Conzatti el horizonte de la formación artística es la creación de una forma de expresión propia, que “refleje el sentimiento del pueblo”.

Quizá, la intención del proyecto más que excluir ciertas producciones musicales pretendía hacer de la música un arte en el que el ser humano pudiera desarrollar valores positivos, como lo haría un verdadero proyecto de formación humana.

El nacionalismo musical de Conzatti no tiene una postura política explícita pero se devela cuando hace afirmaciones como que “la educación artística puede vivir de barrera al ambiente de materialidad y de mercantilismo que abate a la humanidad”, o que la educación musical “signifi(ca) el coronamiento de la liberación política y económica”, lo que podría señalarnos que compartía, al menos, algunas ideas con el planteamiento de la educación socialista.

*Otros marcos de referencia:*

Elementos como entender la música como lenguaje e incorporar las impresiones musicales como parte de la metodología de la enseñanza son indispensables para llegar al nacionalismo musical que busca construir.

*Las sugerencias prácticas:*

Conzatti desborda su proyecto hasta donde el medio impreso se lo permite. En ese sentido propone una reforma a las Escuelas Normales y varias asignaturas. También se dedica a la producción de materiales para los coros escolares. Se compromete con las necesidades educativas ampliando los artículos publicados en *El Maestro Rural* con otras publicaciones de apoyo.

*Los materiales:*

La elaboración de coros escolares era una necesidad de la práctica de enseñanza, ante esto Conzatti se dedica a publicar varios materiales, algunos en *El Maestro Rural*, otros en el *Libro de Música del Maestro Rural* o en otros materiales impresos.

Resulta interesante que en la medida que se presentan los artículos Conzatti identifica las necesidades que surgen a raíz de la propuesta y se compromete con resolverlas, como es el caso de la elaboración de materiales para los coros escolares, o del diseño de asignaturas para las Escuelas Normales.

Estos elementos articulados constituyen la propuesta de educación musical para las escuelas rurales de Hugo Conzatti. Como ya se revisó en el capítulo anterior cada uno de ellos se presenta en correspondencia con los objetivos de los que parte.

Al revisar la postura de los otros autores que escribieron en la *Sección de Música Escolar*, así como los programas que se establecieron para las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales podemos apreciar que la propuesta de Conzatti recupera muchos de los temas que eran de preocupación en el campo de la educación musical, y los encara con soluciones acordes a la formación de los profesores y proporcionando materiales e ideas para que se sigan formando.

La propuesta de educación musical de Hugo Conzatti destaca en la medida en que logra articular muchas exigencias educativas y se despliega acorde a los objetivos del nacionalismo musical, pese a las limitaciones y las problemáticas que se presentaban dado el contexto del periodo posterior a la revolución.

En donde se presenta un obstáculo para la educación musical Conzatti ve una oportunidad para la intervención educativa.

## CONCLUSIONES

---

Los artículos de Hugo Conzatti en la *Sección de Música Escolar* de la revista *El Maestro Rural* dan cuenta de la mayor parte de su propuesta de educación musical para las escuelas rurales. Los artículos sumados al *Libro de Música del Maestro Rural* constituyen una propuesta articulada cuyos principales referentes se encuentran ligados al nacionalismo musical y a una concepción de la música como lenguaje, además de incorporar sugerencias didácticas acordes a las posibilidades de formación de los maestros normalistas. En el trabajo que realizó Hugo Conzatti a lo largo de su vida podemos identificar varios intereses que nutren su propuesta, como lo es la composición de de cantos escolares o la composición de lo que llama “cantos del pueblo”, además de la preocupación por la formación docente.

Dentro de su propuesta se articulan varias nociones que persiguen un horizonte común para la educación musical. Su constante interés en promover la enseñanza de la música como un lenguaje, en promover las impresiones musicales, en recuperar la música folklórica, en generar nueva música nacionalista y en formar a los maestros rurales redondea su propuesta educativa con una claridad que no es frecuente.

El problema de que la propuesta esté repartida en artículos separados y que tienen intervención ocasional de otros autores la diluye y hace que su interpretación se preste a confusiones; sin embargo, una vez reunidos y clasificados los materiales que la componen es mucho más fácil analizarlos. Es ahí donde radica la importancia de la investigación documental desde otras disciplinas, además de la Historia. El acercamiento a las fuentes primarias fue fundamental para entender el contexto en el que se gestaba la propuesta más allá de las interpretaciones de los autores que han estudiado el periodo.

Se presenta la dificultad de que Conzatti no argumenta muchas de sus sugerencias para la enseñanza de la música o conceptos que son fundamentales como el de *lenguaje* o incluso el *nacionalismo*, esto se debe al propio formato de la revista y de los artículos que la componen. Por ello hace falta una lectura cuidadosa y ampliar las fuentes para develar las nociones que la fundamentan, pero una vez identificados no se descarta la posibilidad de

que Conzatti hubiese elaborado un proyecto mucho más completo que podría no haber tenido salida editorial.

Su propuesta se puede dividir en dos momentos: En 1933 Conzatti publica temas relacionados con las nociones que anteceden a su propuesta, mientras que en sus últimos artículos, presentados en *El Maestro Rural* en 1934, comparte las sugerencias didácticas que posibilitarán la operación de la misma.

El acercamiento que propone Conzatti no está planteado desde la teoría musical, ya que la música es entendida como un lenguaje, considera que la música no debe enseñarse únicamente desde el solfeo y el canto, ya que esto dificulta el aprendizaje y la naturalidad con que puede desarrollarse. Sin embargo, Conzatti no niega la importancia de la teoría musical, sólo la coloca en un lugar distinto que se corresponde con los objetivos perseguidos, en este caso generar un nuevo tipo de música nacionalista. Cabe preguntarse si esta idea podría realizarse tal como la pensó, si de hecho su propuesta llevada a la práctica podría generar esos elementos nuevos que construyeran el arte nacionalista. También es importante preguntarse si las obras producidas en el campo en realidad estaban alejadas de la escala diatónica y las convenciones teóricas musicales más recurrentes, tanto como para que pudieran generar algo nuevo.

Aun con estas interrogantes el lugar que Conzatti concede a la creación es muy importante, no sólo porque habla del reconocimiento de las necesidades de expresión de las personas a quien también reconoce por medio de su noción de *impresiones musicales*, sino que reconoce sus capacidades.

Conzatti no busca una producción musical excluyente, elitista, sino que sugiere algunos criterios para la enseñanza y la producción musical que mejoren la calidad musical y los valores que promueve. Esto resalta porque otros autores de su época sí sostenían posturas elitistas, incluso dentro de *El Maestro Rural*, como es el caso del profesor Ángeles Mejía<sup>1</sup> que considera a la música como un medio para que las personas de campo modifiquen

---

<sup>1</sup> Mejía, José. “Acción social que la música ejerce en las comunidades”, *Op. cit.*, p. 31. y Mejía, José. “Lo que debe perseguir la enseñanza de la música en los campesinos”, *Op. cit.*, p. 39.

hábitos, pensando que con ello se acercarán a una postura superior. La forma en la que se refiere Conzatti a los maestros y a los niños no tiene relación con la de Ángeles Mejía.

La propuesta de Conzatti se caracteriza por su sencillez y la pretensión de hacer la música cercana a los alumnos, lo cual resulta muy pertinente cuando se habla del campo y sus limitaciones materiales.

Su interés no es formar músicos, sino seres humanos capaces de dominar sus pasiones y desarrollar cualidades y valores como el sentido comunitario. Busca el desarrollo de las facultades físicas y emocionales. Lo que dará como resultado la mejora del gremio y de las producciones musicales del país. Si bien no es completamente explícito el horizonte político desde donde se plantean estas cuestiones se puede deducir tomando en consideración las pretensiones del nacionalismo musical y la postura desde la que se gesta.

Los artículos de la *Sección de Música Escolar* no construyen un manual de procedimiento, como sí podemos encontrarlo en otros apartados de la revista, sino de la exposición de varios aspectos de la educación musical que deben regir la enseñanza y que el maestro debe adoptar por interés propio. Si el maestro tiene claras las nociones y los objetivos de la enseñanza, puede modificar y desarrollar técnicas y estrategias a su conveniencia. Esto le da libertad de explorar los límites y alcances de la propuesta, al mismo tiempo que le exige ser receptivo a su entorno.

Conzatti aprovecha el papel del maestro en el medio rural para, a partir de ahí, desarrollar su propuesta, incitando a los profesores a intervenir en el juego y la fiesta, tal como se hizo en muchos otros proyectos culturales de la época. La propuesta educativa de Conzatti tiene muchas virtudes, en tanto que consideraba las condiciones del campo y los alcances de los programas de la Secretaría de Educación Pública. Además reconoce la importancia del esfuerzo que éste debe realizar para dar paso a su propuesta de educación musical.

Resulta interesante observar como a lo largo de los artículos va resolviendo los problemas que se presentan y ve en cada uno de ellos una oportunidad para la intervención educativa.

Una de las críticas que podría realizarse a la propuesta de educación musical de Hugo Conzatti es que, para tener posibilidad de operarse, considera indispensable que los

profesores se comprometían con la labor de la propuesta musical. Cabe considerar que todas las actividades asignadas al profesor en aquella época lo excedían. Las actividades que debía cubrir el maestro rural eran excesivas, exigían mucho tiempo y preparación, sin mencionar el desgaste provocado por las condiciones sociales en las que se encontraban. Parece difícil que muchos maestros tuvieran la posibilidad de asumir la tarea musical. Este punto se habría resuelto con facilidad si la Secretaría de Educación Pública hubiese considerado su propuesta de asignaturas para las Escuelas Normales Rurales. Tres años de preparación musical bien enfocada habrían posibilitado el proyecto en su totalidad. Sin embargo, algunos profesores como el profesor Amézquita pudieron comprometerse con la propuesta por lo que no era imposible de realizarse.

Es un desacierto que la propuesta no fuera asumida en los planes y programas de las Escuelas Normales o de las escuelas de educación básica. Hugo Conzatti tuvo una perspectiva muy amplia de la educación musical y no era el único músico que pugnaba por una reforma a los planes y programas. Aquí podemos pensar que la propuesta fue construida por él, con su formación conservatoriana, independientemente de las tendencias educativas de la Secretaría de Educación Pública, incluso de los músicos que participaban en el proyecto educativo nacional y se adherían al nacionalismo musical.

La incidencia que podía tener Conzatti dentro de la Secretaría de Educación Pública no debía ser mucha, probablemente porque no destacaba especialmente como compositor. Sin embargo, me parece que la propuesta educativa que plantea tiene un gran mérito y virtudes que aun hoy podrían recuperarse y discutirse. Plantear una propuesta para la educación del campo no es un tema agotado, contrario a ello aún prevalece la necesidad de generar proyectos de educación artística en el país que logren partir de una lectura del contexto que corresponda con lo que viven los maestros.

Revisar propuestas como la de Hugo Conzatti nos permite entender cómo se dan los planteamientos educativos en relación con las ideas que circulan en ciertos campos. Para ello es necesario conocer algunos elementos del contexto y su lugar en relación con la institución oficial, lo que también nos permite pensar en sus alcances y sus limitaciones.

## REFLEXIONES FINALES

---

La investigación documental es una labor que enriquece mucho a quien la realiza. La posibilidad de consultar de primera mano las publicaciones permite al investigador tener una aproximación distinta al momento histórico en cuestión, y no debería ser una actividad desplazada a disciplinas como la Historia o la Antropología. En ese sentido el trabajo que aquí se presenta está inconcluso en la medida en que la investigación siempre tiene posibilidades de ampliarse. De modo que, sin demeritar los hallazgos de esta investigación, en este apartado se enuncian algunas tareas pendientes en caso de que quisiera continuarse con la investigación.

En los artículos de Hugo Conzatti, muchos de los conceptos a los que hace referencia no se definen, como puede ser “lenguaje” o incluso el “nacionalismo”, que es el concepto que da origen a la propuesta. Si bien es cierto que pueden deducirse por el contenido de los artículos su interpretación puede resultar problemática. De modo que, a sabiendas de que elaboró otros materiales que dan cuenta de su propuesta sería necesario buscarlos e incorporarlos al material estudiado; aunque también se podría hacer un seguimiento de las ideas que lo influyeron para desarrollar su propuesta. Este tipo de abordaje requeriría un análisis hermenéutico que no necesariamente corresponde a la formación de un pedagogo pero que resulta necesario cuando se trabaja sobre textos.

También podría resultar interesante rastrear la influencia de las ideas sobre educación socialista en las propuestas de educación artística, aunque eso requiere revisar otro tipo de fuentes.

A diferencia de otros trabajos este no tiene el objetivo de contrastar un planteamiento teórico con algún aspecto de la realidad, en esa medida la argumentación que se presenta es respecto a los hallazgos propios que se realizaron en el acercamiento a los textos, fue el propio proceso de investigación el que marcó la forma en que se aborda el tema. Y la estructura con la que aquí se presenta presupone una formación pedagógica en quien investiga, ya que implica una lectura específica de los artículos de Hugo Conzatti.

Sería interesante conocer el impacto de la propuesta en el campo, pero existe muy poca información sobre este tema.

También resulta interesante porque aporta reflexiones a discusiones no resueltas en torno a la música y a la educación musical, por ejemplo, si es posible y conveniente generar un arte nacionalista. Incluso, si es posible generar una forma de “expresión musical” distinta a la que se produce en la cultura occidental.

La propuesta de Conzatti tiene valor hoy en la medida en que nos hace pensar en un proyecto cultural que no se ha logrado: la educación musical en el campo. Pese a que el proyecto de Conzatti se da mucho antes de que comiencen los debates en torno a la interculturalidad aporta reflexiones interesantes sobre lo que debe ser la educación musical y plantea problemas que no dejan de ser vigentes.

Sin mencionar que comparte las dificultades propias del medio rural como la falta de materiales musicales diseñados especialmente para los niños, la falta de preparación de los maestros rurales, la pobreza de las formas musicales que más se difunden, el ostento con el que se presentan algunas actividades sin que se tomen en cuenta sus objetivos, entre muchas otras cuestiones.

La propuesta de Conzatti se enmarca en todos los debates de la época respecto a la enseñanza y al arte, lo cual hace que su estudio no se agote en la revisión de las publicaciones en *El Maestro Rural*.

## FUENTES CONSULTADAS

### FUENTES PRIMARIAS

- “Curtido de pieles con pelo”, *El Maestro Rural* XI, no. 1 y 2 (Enero y febrero 1938): 39.
- “El Internado Indígena de Cadereyta, Querétaro, ha cumplido su primer año”, *El Maestro Rural* IV, no. 10 (Mayo 1934):26.
- “Fabricación de embutidos”, *El Maestro Rural* V, no. 2 (Julio 1934):18.
- “Himno a la Patria” [Letra], *El Maestro Rural* III, no. 8 (Septiembre 1933): 26.
- “La Campaña Nacional de Alfabetización”, *El Maestro Rural* VIII, no. 9 (Mayo 1936): 3-4.
- “La escuela y los padres en la Rusia Soviética”, *El Maestro Rural* VI, no. 3 (Febrero 1935): 23.
- “Los maestros rurales no deben actuar como políticos”. *El Maestro Rural* III, no. 2 (junio 1933): 1.
- “Póliza de mil pesos del P.N.R. a los deudos de Maestros asesinados”, *El Maestro Rural* VIII, no. 7 (Abril 1936): 23.
- Arias, Santiago. “El arte musical en las Escuelas Normales Rurales”, *El Maestro Rural* IV, no. 11 (Junio 1934): 30.
- Barreda, Arbundio. “Himno del borracho” [Letra de canción], *El Maestro Rural* III, no. 12 (Noviembre 1933): 21.
- Bautista, Anatolio. “El cooperativismo en la enseñanza rural”, *El Maestro Rural* II, no. 4 (Diciembre, 1932): 4.
- Beer, Max. “Historia de las luchas sociales en tiempos modernos”, *El Maestro Rural* XI, no. 11 y 12 (Noviembre y diciembre 1938): 38-39.
- Beer, Max. “Historia de las luchas sociales”, *El Maestro Rural* XI, no. 5 (Mayo 1938): 34-35.
- Beer, Max. “Historia de las luchas sociales”, *El Maestro Rural* XI, no.5 (Mayo 1938): 34-35.

- Bustillo, Juan. "La moral en el teatro infantil". *El Maestro Rural* XI, no. 11 y 12 (Noviembre y diciembre 1938): 36-37.
- Cano, Celerino. "El proceso educativo en sus relaciones con la acción ejidal", *El Maestro Rural* XI, no. 1 y 2 (Enero y febrero 1938): 16-19.
- Cano, Celerino. "Miras de la Escuela Socialista", *El Maestro Rural* XII, no. 1 y 2 (Enero y febrero 1939): 2-3.
- Cifuentes, Ángeles. "Maestro rural", *El Maestro Rural* XIII, no. 5 y 6 (Mayo y junio 1940): 18.
- Contreras, Aurelio. "Cómo interesar a las adultas para que concurren en la Escuela", *El Maestro Rural* II, no. 2 (Julio 1932): 25.
- Conzatti, Hugo y Amézquita, Francisco. "Algunas sugerencias para la enseñanza del canto", *El Maestro Rural* IV, no. 3 (Febrero 1934): 13.
- Conzatti, Hugo. "Características del ambiente rural, en relación con la educación musical", *El Maestro Rural* III, no. 14 (Diciembre 1933): 25.
- Conzatti, Hugo. "Concepto del arte en la música nacionalista", *El Maestro Rural*, no. 4 (Julio 1933): 37.
- Conzatti, Hugo. "El buen gusto en la música", *El Maestro Rural* III, no. 3 (Julio 1933): 31.
- Conzatti, Hugo. "El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical", *El Maestro Rural* IV, no. 2 (Enero 1934): 33.
- Conzatti, Hugo. "El coro escolar en México. Su tradición y sus posibilidades futuras", *El Maestro Rural* III, no. 8 (Septiembre 1933): 24-25.
- Conzatti, Hugo. "El programa de la clase de música en las escuelas rurales", *El Maestro Rural* IV, no. 6 (Marzo de 1934): 35.
- Conzatti, Hugo. "El Recreo" [Partitura], *El Maestro Rural* IV, no. 7 (Abril 1934): 38.
- Conzatti, Hugo. "La canción mexicana y la educación musical", *El Maestro Rural* III, no. 6 (Agosto 1933): 34.
- Conzatti, Hugo. "La educación musical como disciplina del espíritu", *El Maestro Rural* III, no.1 (Junio 1933): 10.
- Conzatti, Hugo. "La educación musical debe hacer crear a los niños", *El Maestro Rural* III, no. 9 (Octubre 1933): 28.

- Conzatti, Hugo. “La preparación técnica de los maestros de música escolar”, *El Maestro Rural* III, no. 11 (Noviembre 1933): 31.
- Conzatti, Hugo. “Las escuelas normales y la educación musical”, *El Maestro Rural* III, no. 12 (Noviembre 1933): 34.
- Conzatti, Hugo. “Las fiestas escolares”, *El Maestro Rural* IV, no. 9 (Mayo 1934): 37.
- Conzatti, Hugo. “Los juegos musicales”, *El Maestro Rural* IV, no. 7 (Abril 1934): 37.
- Conzatti, Hugo. “Los maestros rurales son los más indicados para recoger nuestro folklore nacional”, *El Maestro Rural* III, no. 5 (Agosto 1933): 23-24.
- Conzatti, Hugo. “Los sembradores” [Partitura], *El Maestro Rural* III, no. 4 (Julio 1933): 38.
- Conzatti, Hugo. “Música Escolar”, *El Maestro Rural* V, no. 6 (Septiembre 1934): 3.
- Conzatti, Hugo. “Plática sobre asuntos musicales”, *El Maestro Rural* IV, no. 12 (Junio 1934): 38.
- Conzatti, Hugo. “Qué es lo bello en la música”, *El Maestro Rural* III, no.2 (Junio 1933): 19.
- Conzatti, Hugo. “Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales”, *El Maestro Rural* III, no. 7 (Septiembre 1933): 27.
- Conzatti, Hugo. “Técnica de la enseñanza de la música en las Escuelas Normales”, *El Maestro Rural* III, no. 13 (Diciembre 1933): 19.
- Conzatti, Hugo. *Libro de Música del Maestro Rural. Breves lecciones dedicadas a los maestros rurales y destinadas a orientar la educación musical en las escuelas del campo* (México: 1933).
- Díaz, Alfonso. “Cómo obtener mayores utilidades del cultivo del chile”, *El Maestro Rural* V, no. 4 (Agosto 1934): 13-14.
- Gómez, Facundo. “Himno antialcohólico huasteco” [Partitura], *El Maestro Rural* III, no. 13 (Diciembre 1933): 20.
- Larrañaga, Ramón. “Educación musical escolarizada en México 1920-1940 (Transcripción de las Memorias de la Secretaría de Educación Pública)”, Blog *Ilustrados* [En línea], (2011). Consultado en <http://www.ilustrados.com/tema/6806/Educacion-musical-escolarizada-Mexico-1920-1940.html>
- López, José. “Cómo he interpretado el método natural”, *El Maestro Rural* III, no. 1 (Junio 1933): 9.

- Mejía, José. “Acción social que la música ejerce en las comunidades”, *El Maestro Rural* VI, no. 2 (Enero 1935): 31.
- Mejía, José. “Lo que debe perseguir la enseñanza de la música en los campesinos”, *El Maestro Rural* IV, no. 8 (Abril 1934):39.
- Michaca, Pedro. *El nacionalismo musical en México*. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1931).
- Monteverde, Francisco. “Libros para los Campesinos de México”, *El Maestro Rural* III, no. 6 (Septiembre 1933): 3.
- Peralta, Gonzalo. “Alteraciones de la cosecha”. *El Maestro Rural* IV, no. 6 (Marzo 1934): 19.
- Rodríguez, Juan. “Cultivo de la morera y cría del gusano de seda”, *El Maestro Rural* VI, no. 12 (Junio 1935): 33-34.
- Sube, Armando y Domínguez, Francisco. “El Corrido del Petróleo” [Partitura], *El Maestro Rural* XI, no. 5 (Mayo 1938): 31-33.
- Terán, José. “Nuestra interpretación del socialismo”, *El Maestro Rural* V, no. 9 (Noviembre, 1934): 6.

#### FUENTES SECUNDARIAS

- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas*. (México: Fondo de Cultura Económica, 1993).
- Arce, Francisco. “En busca de una Educación Revolucionaria”. *Ensayos sobre historia de la educación en México*, (México: El Colegio de México, 1981): 171-224.
- Britton, John. “La educación socialista en los años treinta”, *Historia Mexicana*, no. 18 (1969): 408-423.
- Britton, John. *Educación y radicalismo en México. 1. Los años de Bassols (1931-1934)*. (México: Secretaría de Educación Pública, 1976).
- Consejo Nacional Técnico de Educación. *Ciento Cincuenta años en Formación de Maestros Mexicanos* (Síntesis Documental), (México: Secretaría de Educación Pública, 1984).

- Córdoba, Arnaldo. “Los maestros rurales en el cardenismo”, *Cuadernos Políticos*, no. 2 (octubre-diciembre 1974): 79.
- Lerner, Victoria. *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México* (México: El Colegio de México, 1979).
- Loyo Engracia. *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano* (México: Secretaría de Educación Pública, 1985).
- Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación Popular en México, 1911-1928* (México: Centro de Estudios Históricos, 1998).
- Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964* (México: Universidad Iberoamericana, 1988).
- Moncada, Francisco. *Teoría de la Música*. (México: Ediciones Framong, 1995): 59.
- Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos en la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934* (México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1999).
- Pineau, Pablo. “El concepto de educación popular: un rastreo histórico”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, no. 13 (1999).
- Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina*. (México: Nueva Imagen, 1984).
- Rébsamen, Enrique. “La pedagogía moderna”, *Obras Compiladas de Enrique Rébsamen I*, (México: Secretaría de Educación y cultura, 2001): 15-23.
- Rivas, Yolanda. *Rostros del nacionalismo en la música mexicana* (México: Fondo de Cultura Económica, 1995).
- Sierra, Augusto. *Las misiones culturales (1923-1973)* (México: Biblioteca de la Secretaría de Educación Pública Setentas, 1973): 12.
- Sosa, Raquel. *Los códigos ocultos del Cardenismo* (México: Biblioteca Secretaría de Educación Pública Setentas, 1996).
- Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana. *90 años de educación en México* (México: Fondo de Cultura Económica, 2012).
- Vaughan, Mary Kay y Quintanilla Susana. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (México: Fondo de Cultura Económica, 2003).

Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México* (México: Fondo de Cultura Económica, 2000).

## FUENTES ELECTRÓNICAS

Aguirre, María Esther. “Imágenes de la nación en movimiento. El giro artístico en la educación mexicana (1920-1940)”, *Ethos educativo II* [En línea], no. 46 (2009): 162-189. Extraído de <http://www.imced.edu.mx/portal/files/EthosWeb/Archivo/46-163.pdf>

*Artículo 3ro Constitucional*, (República Mexicana, Diario Oficial de la Federación, diciembre de 1934). [En línea] Consultado en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_020\\_13dic34\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf)

Moreno y Kalbtk, Salvador (coord.) *Diccionario Biográfico Magisterial II* [En línea] (México: SEP, 1994: 38 y 39). Consultado en [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio\\_c/conzatti.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_c/conzatti.htm)

Ruíz, Verónica. “El Maestro Rural y la Revista de Educación: El sueño de transformar al país desde la editorial”, *Signos históricos* [En línea], (2013): 36 - 63. Extraído de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-44202013000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202013000100002)

Vilchis, José Emilio “De la cosmogonía mexicana a los mitos posrevolucionarios. El panorama de la educación artística en México.” *Reflexiones en Torno a la Educación*. [En línea], no. 9 (Enero-Junio 2010). Extraído de <http://www1.edomexico.gob.mx/isceem/DOC/PDF/Revista9%20mas%20peque%C3%B1o.pdf>

# ANEXOS



# EL MAESTRO RURAL

ORGANO DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA



## ANEXO 1

---

Contenido relacionado con música en la revista *El Maestro Rural*

TIPO DE CONTENIDO	TÍTULO	AUTOR	SECCIÓN	FECHA DE PUBLICACIÓN	TOMO Y NÚMERO
Artículo	Lo que han de cantar los niños	Isidro Castillo	S.E	15 de noviembre de 1932	Tomo III, no. 1
Artículo	La educación musical como disciplina del espíritu	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1° de junio de 1933	Tomo III, no. 1
Artículo	Qué es lo bello en la música	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15 de junio de 1933	Tomo III, no. 2
Partitura	Caperucita	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15 de junio de 1933	Tomo III, no. 2
Artículo	El buen gusto en la música	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1° de julio de 1933	Tomo III, no.3
Artículo	Concepto del arte en la música nacionalista	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15 de julio de 1933	Tomo III, no. 4
Partitura	Los sembradores	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15 de julio de 1933	Tomo III, no. 4
Artículo	Los maestros rurales son los más indicados para recoger nuestro folklore nacional	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1° de agosto de 1933	Tomo III, no. 5
Artículo	La canción mexicana y la educación musical	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15 de agosto de 1933	Tomo III, no. 6
Artículo	Sugerencias prácticas para orientar la educación musical en las escuelas rurales. Conferencia del profesor José Salomé Arias Navarro	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1 de septiembre de 1933	Tomo III, no.7

Artículo	Conferencia del Sr. José Salomé Arias N. Profesor de Música en la Misión Cultural de Muralla o la Mota, Coahuila	José Salomé Arias	Sección de Música Escolar	1 de septiembre de 1933	Tomo III, no.7
Artículo	El coro escolar en México. Su tradición y sus posibilidades futuras	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15° de septiembre de 1933	Tomo III, no. 8
Partitura	Himno a la patria	S/A	Sección de Música Escolar	15° de septiembre de 1933	Tomo III, no. 8
Partitura	El pececillo	S/A	Sección de Música Escolar	15° de septiembre de 1933	Tomo III, no. 8
Artículo	La educación musical debe hacer crear a los niños	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1° de octubre de 1933	Tomo III, no. 9
Artículo	Los nuevos senderos en educación musical	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15 de octubre de 1933	Tomo III, no. 10
Partitura	Trigueñita de mi vida	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15 de octubre de 1933	Tomo III, no. 10
Artículo	La preparación técnica de los maestros de música escolar	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1° de noviembre de 1933	Tomo III, no. 11
Artículo	Las escuelas normales y la educación musical	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15° de noviembre de 1933	Tomo III, no. 12
Partitura	La Yegua Tordilla	José Ríos y Alfonso Ríos	Sección de Música Escolar	15° de noviembre de 1933	Tomo III, no. 12
Letra	Himno del borracho	Arbudio Rubén Barreda	Psicopedagogía e Higiene	15° de noviembre de 1933	Tomo III, no. 12
Artículo	Técnica de la Enseñanza de la música en las escuelas normales	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1° de diciembre de 1933	Tomo III, no. 13
Partitura	Himno antialcohólico huasteco	Facundo H. Gómez	Sección de Música Escolar	1° de diciembre 1933	Tomo III, no. 13
Artículo	Características del ambiente rural, en relación con la educación musical	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15° de diciembre de 1933	Tomo III, no. 14
Letra	Corrido del burrito	Nabor Hurtado C.	Sección de Música Escolar	15° de diciembre de 1933	Tomo III, no. 14

Artículo	El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15 de enero de 1934	Tomo IV, no. 2
Artículo	Algunas sugerencias para la enseñanza del canto	Francisco Amézquita	Sección de Música Escolar	1° de febrero de 1934	Tomo IV, no. 3
Partitura	Las campanitas	Daniel R. Cruz	Sección de Música Escolar	1° de febrero de 1934	Tomo IV, no. 3
Partitura	Los barandales. Corrido de Durango	Recopilado por Daniel R. Cruz	Sección de Música Escolar	1° de marzo de 1934	Tomo IV, no. 5
Artículo	El programa de la clase de música en las escuelas rurales	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	15 de marzo de 1934	Tomo IV, no. 6
Artículo	Los juegos musicales	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1° de abril de 1934	Tomo IV, no. 7
Partitura	El recreo	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1° de abril de 1934	Tomo IV, no. 7
Artículo	Lo que debemos perseguir en la enseñanza de música a los campesinos	José Mejía Ángeles	Sección de Música Escolar	15 de abril de 1934	Tomo IV, no. 8
Artículo	Las fiestas escolares	Hugo Conzatti	Sección de Música Escolar	1° de mayo de 1934	Tomo IV, no. 9
Artículo	El arte musical en las Escuelas Normales Rurales	Santiago Arias Navarro	Sección de Música Escolar	1° de junio de 1934	Tomo IV, no. 11
Partitura	La canastita de flores	Daniel R. Cruz	Sección de Música Escolar	1° de junio de 1934	Tomo IV, no. 11
Artículo	La labor musical en las Misiones Culturales	Santiago Arias Navarro	S/E	1° de junio de 1934	Tomo V, no. 1
Partitura	Morenita desdeñosa. Canción	José Salomé Arias	Música para las Escuelas Rurales	15 de julio de 1934	Tomo V, no. 2
Letra y Partitura	El Maestro Rural. Corrido	Aaron M. Flores	Los Poemas de la Escuela Rural.	15 de junio de 1934	Tomo IV, no. 12
Artículo	Plática sobre asuntos musicales	Hugo Conzatti.	Sección de Música Escolar	15 de junio de 1934	Tomo IV, no. 12
Letra	Himno a la Escuela Normal Rural	S/A	Trabajos de las Escuelas Rurales	15 de agosto de 1934	Tomo V, no. 4

Letra	Himno a la Misión Cultural	S/A	Trabajos de las Escuelas Rurales	15 de agosto de 1934	Tomo V, no. 4
Letra y Partitura	“Los dos reales.” Canción Popular	F. de P. Baltasares	Sección de Arte	1° de septiembre de 1934	Tomo V, no. 3
Partitura	Himno a Hidalgo	Daniel R. Cruz	Sección de Arte	1° de septiembre de 1934	Tomo V, no. 5
Artículo	Música Escolar	Hugo Conzatti	Sección de Arte	15 de septiembre de 1934	Tomo V, no. 6
Partitura	Son “Solito”. Huapango	S/A	Sección de Arte	15 de septiembre de 1934	Tomo V, no. 6
Partitura y Letra	Cholula. Corrido	Música de Daniel R. Cruz y Letra de Luis Tijerina Almaguer	Sección de Arte	15 de octubre de 1934	Tomo V, no. 8
Partitura	La mujer del campo. Himno, Canto y plano	Jesús G. Gaona	Sección de Arte	15 de noviembre de 1934	Tomo V, no. 10
Partitura	El pollito. Son michoacano	Recopilado por J. A. Palacios	Sección de Arte	1° de diciembre de 1934	Tomo V, no. 11
Partitura	Corrido de la Escuela	Juan Nevárez	Sección de Arte	15 de diciembre de 1934	Tomo V, no. 12
Partitura	Himno a las comunidades infantiles escolares	J. Lamberto Moreno	S/E	15 de Agosto y 1° de Septiembre de 1935	Tomo VII, no. 4 y 5
Letra	Himno proletario	S/A	Contraportada	1° de octubre de 1935	Tomo VII, no. 7
Artículo	Acción social que la música ejerce en las comunidades	José Mejía Ángeles	Sección de Arte	15 de enero de 1935	Tomo VI, no. 2
Artículo	La enseñanza del canto	José Terán Tovar	S/E	15 de enero de 1936	Tomo VIII, no.1
Artículo	Arte y Materialismo	Arqueles Vela	S/E	1° de enero de 1936	Tomo VIII, no.1
Artículo	Arte y Materialismo	Arqueles Vela	S/E	15 de enero de 1936	Tomo VIII, no.2
Partitura	El metate	S/A	S/E	15 de febrero de 1936	Tomo VIII, no.4

Artículo	La producción artística en la escuela	Arqueles Vela	S/E	4 de septiembre de 1936	Tomo IX, no. 4
Partitura	Corrido del petróleo	Armando Sube y Francisco Domínguez.	S/E	Mayo de 1938	Tomo XI, no. 5
Artículo	La música como arte	Eduardo Hernández Moncada	S/E	Noviembre y diciembre de 1938	Tomo XI, no. 11 y 12
Partitura	Himno oficial del ejército Alfabetizante	J. de Jesús Gaona	S/E	Agosto de 1939	Tomo XII, no.8

S/E - Sin Especificar

S/A - Sin Autor



**TRANSCRIPCIÓN DE ARTÍCULOS DE HUGO CONZATTI  
EN LA SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR DE  
LA REVISTA *EL MAESTRO RURAL***



**la música popular debe considerarse como la fuente  
de que saldrá la futura música clásica mexicana**



## SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

### LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO DISCIPLINA DEL ESPÍRITU Y COMO FUENTE DE CONOCIMIENTOS PRÁCTICOS

POR HUGO CONZATTI

Es frecuente observar que se juzgue de los estudios artísticos, y particularmente de los musicales, como de un simple ornato, o cuando mucho de un coronamiento de la cultura general. Tratándose de la mujer, se piensa que su educación social no puede ser completa si no se ha dedicado al cultivo de algún instrumento. Esta opinión nos parece tan injusta como errónea, pues pensamos que los estudios de arte representan uno de los aspectos más trascendentales y completos de la educación.

Refiriéndonos en particular a la educación musical, vamos a tratar de demostrar que puede constituir por sí sola una educación del espíritu bastante completa, en cuanto a que puede contribuir al desarrollo armónico de muchas de nuestras facultades. Es evidente que la práctica del canto coral en la escuela y la formación de pequeños conjuntos instrumentales, es un ejercicio efectivo para el desarrollo de la atención y de la memoria; es evidente, también, que las explicaciones teóricas que preceden siempre a las prácticas musicales, constituyen un inmejorable ejercicio del juicio y de otras facultades, toda vez que la música tiene variadísimos aspectos que nos permiten considerarla como verdadera ciencia. Pero seguramente que la importancia capital de los estudios musicales consiste en la elevación del sentimiento en el dominio de las pasiones.

La historia de los músicos, así de los nuestros como de los grandes genios universales, nos demuestra a cada paso la elevación espiritual de quienes se consagraron al arte divino. Apenas si es imaginable mayor alteza de ideas que las que campean en la correspondencia, en las obras y hasta en los simples pensamientos de un Beethoven, de un Mendelsohn o de un Schumann: cuando no es el más puro amor a la humanidad, es la resignación, el consuelo, lo que brota de aquellos corazones.

Si dejamos este terreno que se refiere al sentimiento y a la elevación del espíritu, podemos entrar de lleno a la importancia práctica de la educación musical. En efecto, no tenemos en la escuela otro medio mejor para la educación del oído y del aparato vocal. Piénsese que gran parte del tiempo que pasan los muchachos en la escuela, la empleamos en hacer que lleguen a poseer el lenguaje de

la palabra, y desanidamos casi totalmente el del canto, que es, cuando menos tan expresivo y espontáneo como aquél. El niño canta por la misma razón por la que canta el pájaro porque siente la necesidad de hacerlo, para desarrollo de sus pulmones y para recreo de su alma. Sólo faltará, entonces, encaminar esta actividad que tan prodiga en resultados puede ser.

Ojalá que pudiéramos referirnos al aspecto, netamente económico de la educación musical, con la misma convicción con que nos hemos referido al aspecto cultural y emotivo. Hemos de confesar que la música ha dejado de ser una profesión lucrativa, debido, principalmente, a la invención de tantos medios mecánicos de impresión musical: el radio, el fonógrafo y el vitáfono, para no citar sino unos cuantos. De hecho, sólo artistas geniales, extraordinarios, pueden vivir ya decorosamente del arte; pero esto no debe desanimarnos en absoluto, tanto porque es de creerse y de esperarse que esta época de la mecanización exagerada ha de pasar muy pronto como porque debemos pensar que solo una educación artística puede vivir de barrera al ambiente de materialidad y de mercantilismo que abate a la humanidad, y es seguro que mientras mayor sea el número de los consumidores de buena música que vayamos formando por medio de una educación musical bien dirigida, mayores serán las perspectivas, aun en el terreno material, para los productores de buena música.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

POR HUGO CONZATTI

QUÉ ES LO BELLO EN MÚSICA

GENERALMENTE se ha tomado la enseñanza del Solfeo y del Canto en las escuelas como eje de la educación musical, y las consecuencias de este error lamentable no se han hecho esperar: los muchachos no han aprendido a cantar (mucho menos a solfear, naturalmente) y se ha descuidado por completo la verdadera educación musical. En otras palabras, se ha atendido al elemento *música* y se ha descuidado el elemento *alumno*.

Nosotros debemos pensar en trazarnos un programa más humano, que tome más en cuenta al alumno, para satisfacer sus necesidades y sus aspiraciones, que a la materia misma; un programa capaz de provocar actividades verdaderamente útiles y agradables, como son la construcción de instrumentos, la interpretación de las voces de la naturaleza, la invención de ritmos, etcétera; un programa cuya finalidad sea dulcificar las pasiones y hacer sentir a las almas el poder arrebatador de la música que las eleva y sublima.

Se comprende que sobre estas bases, la elección del material de trabajo, mejor dijéramos, la elección de todas las impresiones musicales que el alumno haya de recibir, debe ser objeto del más cuidadoso celo. Concedemos, desde luego, el mayor valor educativo y estético a las impresiones de la naturaleza que obran en el subconsciente del individuo, y que son todas perfección y belleza. Concretémonos entonces a analizar las impresiones musicales puramente humanas, cuyo contacto con el alumno vamos a procurar, y establezcamos que dichas impresiones han de responder a estas tres finalidades concretas:

Crear el sentimiento del ritmo.

Crear el sentimiento de la entonación.

Crear el sentimiento de la belleza.

Los ritmos triviales o demasiado frecuentes, muy poca influencia tienen en la educación musical. Pero, ¡qué tesoros de rimo encontraremos en nuestros cantos vernáculos, si nos detenemos a analizarlos con cariño y con atención! Las canciones triviales, enfermizas, espúreas, lloronas, tan en boga de los tiempos que corren, poco han de hacer también por la educación musical. Pero, ¡qué tesoros de melodía, de cadencia y de modulación, en nuestro canto genuinamente popular!

Abordemos ahora de lleno el problema que nos hemos planteado: ¿Qué es lo bello en música? Harto difícil sería dar reglas fijas para discernir la belleza de la obra musical: el concepto de belleza, por lo demás, es mutable: cambia de un pueblo a otro y de un individuo a otro; más aún, cambia de una época a otra y hasta cambia de uno a otro momento; y, sin embargo, debe haber principios que determinen la belleza inmutable de tantas obras que después de varios siglos de existencia siguen siendo bellas. Piénsese que deben existir relaciones estrechas ente la conformación del órgano auditivo y las impresiones que recibe: piénsese también que es el subconsciente el que asocia impresiones antiguas a las nuevas, o el que encuentra insospechadas fuentes de belleza en determinadas combinaciones musicales; hasta llega a admitirse que el concepto de la belleza es sólo cuestión de hábito y de educación. Pero nosotros insistimos en que hay principios invariables que determinan la belleza de la obra de arte, y a ellos hemos de referirnos, aunque sea someramente, en estas líneas.

*La Unidad.* La obra de arte que deba considerarse como bella, contiene el desarrollo de una idea completa: cuando acabamos de escucharla, estamos plenos de emoción y no necesitamos oír nada más. Inténtese oír una sola pare (un solo vals) del vals Sobre las Olas (es más bien una serie de vals); o bien, inténtese repetir varias veces una sola de esas partes: en el primer caso sentiremos inquietud y hasta angustia; en el segundo, hastío, cuando no fastidio.

*La Espontaneidad.* Esta cualidad se destaca particularmente en la melodía. Las obras que consideramos como *inspiradas*, tienen generalmente una línea melódica sencilla y natural, espontánea. “Música pegajosa,” decimos; pero no todo lo pegajoso es forzosamente bello ¡cuántas veces el diseño melódico más trivial y más insulso se nos pega con verdadera obsesión! La espontaneidad en el genuino artista viene aparejada con la perfección: espontáneos son los giros que emplea, las modulaciones y las cadencias; fáciles los intervalos; lógico y natural el desarrollo de la melodía.

*La Forma.* Cristaliza generalmente en la armonización, y también en la instrumentación de la obra musical. Las más bellas melodías pierden su mérito con una armonización vulgar o monótona (no digamos ya con una armonización falsa o inadecuada, que no subraye los cambios de tono); por el

contrario, melodías sencillas y hasta de escaso mérito, se levantan con una armonización inteligente y rica. La armonización es a la obra musical, lo que la corola a las flores, o lo que el atavío a las mujeres: es la forma, el ropaje, el aliño.

Son estas tres condiciones las que determinan principalmente la belleza de una obra de arte, no importa cuáles sean sus proporciones, desde la canción hasta el poema sinfónico o el drama lírico. Muchos poseen el don natural de discernir la belleza de un modo empírico (¿subconsciente?), y decimos que tienen buen gusto artístico; nosotros esperamos que los párrafos anteriores puedan servir de ayuda eficaz a esos seres privilegiados. Esperamos también que puedan servir de verdadera guía a quienes, sin excepcionales cualidades para discernir la belleza de la obra de arte, pero con toda buena voluntad, van a adentrarse en los interesantes problemas de la educación musical.

“Quien vaya al campo a cumplir la noble misión de educar y regenerar, debe estar preparado para surtir las necesidades del medio, como una alforja de riquezas inagotables.” —LUIS GONZALEZ M. — *El Maestro Rural*. Tomo I. Núm. 12.

Continúa partitura de *Kaperucita* de Manuel R. Piña.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

POR HUGO CONZATTI

EL BUEN GUSTO EN LA MÚSICA

EN nuestro artículo anterior quisimos abordar el difícilísimo problema de la belleza en el arte. No podríamos aventurar si, por fortuna, acertamos siquiera en parte de nuestras apreciaciones; pero, comprometidos ya por la presentación de un proyecto de colaboración en la meritísima revista *El Maestro Rural*, hemos de tratar ahora un problema no menos importante: el buen gusto en la música.

Con mucha frecuencia hemos de relacionar el asunto de nuestro artículo anterior con el que nos proponemos desarrollar ahora, pues ambos tienen muchos puntos de contacto; con frecuencia, también, tendremos que recurrir a ejemplificaciones, a fin de aclarar nuestros puntos de vista, no obstante que el procedimiento resultará a veces comprometido y hasta peligroso.

De un modo general, podemos decir que si la belleza causa nuestra admiración y hasta nuestro éxtasis, lo que es de buen gusto provoca nuestra simpatía y nuestro agrado; la obra bella eleva el pensamiento hasta lo sublime, en tanto que el buen gusto lo deleita sin alejarlo de la tierra; si imaginamos que las fuentes de la belleza deben buscarse en la inspiración divina o en la naturaleza, sin esfuerzo alguno podemos consentir en que el hombre es capaz de producir por sí mismo obras de buen gusto. Si establecemos que la belleza tiene leyes fijas e inmutables, que es imperecedera, debemos admitir que el buen gusto es mutable y perecedero, como las modas, como los estilos: lo que antaño parecía distinguido y elegante, resulta ahora ridículo y hasta grotesco; lo que parece de buen gusto para una persona de escasa cultura, puede resultar intolerable para una persona culta.

Hemos establecido también que una obra musicalmente bella, debe ser completa, sincera, equilibrada y correcta en su forma; pero su belleza intrínseca no implica que necesariamente sea de buen gusto en una época determinada. Esta aseveración, que parece un tanto atrevida, puede comprobarse a cada paso, si juzgamos con sinceridad algunas de las obras maestras del arte: alguna sinfonía clásica, principalmente algunos conciertos (para un solo instrumento y orquesta), se nos antojan, en los tiempos actuales, demasiado largos: abundan en ellos las repeticiones que hoy

juzgamos inútiles; los desarrollos nos parecen en ocasiones demasiado cansados. El buen gusto de la época exige, en efecto, que la obra de arte —a la que nosotros hemos de exigirle siempre, como condición esencial, la belleza intrínseca— sea más movida, más inquieta, más pródiga en agradables sorpresas, breve. Exigimos que la obra de arte, después de ser bella, no nos cansaremos de repetirlo, se adapte a nuestra vida en vez de contrariarla, y bien sabido es que la existencia actual va con demasiada prisa para que podamos dedicar horas enteras a la audición de una obra en la que, por las imposiciones de las viejas formas, los temas han de repetirse y de alargarse inconsideradamente.

Pasemos ahora de este alto concepto del buen gusto que hemos tratado de explicar, y que queremos considerar como una nueva cualidad de la obra esencialmente bella, pasemos a otro concepto más sencillo del buen gusto, que procuraremos dejar establecido mediante el contraste que nos sugieren las obras musicales de mal gusto.

Comenzaremos por decir que la obra de arte que por sus pretensiones injustificadas y por su ampulosidad aspira a ser bella sin conseguirlo, resulta desde luego no sólo de mal gusto, sino de gusto detestable. Tal sucede, v. g., con esos coros escolares en los que el autor ha pretendido emplear las formas más altas de la composición, el contrapunto y la fuga. (Considérese una excepción honrosísima, entre otras muchas: un canon francés muy popular que en México se ha conocido con el nombre de Martinillo). Lo mismo sucede con aquellas “canciones mexicanas,” cuyos autores dejan los giros fáciles y espontáneos que nos son característicos para adoptar giros propios del Lied o de la Romanza; las canciones mexicanas, reducidas a esta forma, no lo son en realidad y sí exhiben un gusto detestable. Creemos que con estos ejemplos pueda quedar establecida como norma esencial del buen gusto, la SENCILLEZ.

La ejecución de una obra musical de grandes proporciones, una sinfonía, un concierto, una rapsodia, por ejemplo, en una sencilla fiesta escolar, es seguramente de mal gusto, como de mal gusto será la ejecución de una mazurca o de una romancita en un concierto para profesionales; la representación de una opereta o zarzuela para niños en una modesta escuela rural, será también de pésimo gusto —sobre todo si contamos con que difícilmente podrá ser bien presentada—, como de pésimo gusto sería la representación de una escena campesina, modestamente musicada, en la fiesta de premios de una escuela aristocrática de la capital. Establezcamos, pues, como segunda norma esencial del buen gusto, la OPORTUNIDAD.

Nuestro raquíptico ambiente artístico, producto lógico de nuestro descuido para la educación musical del pueblo, ha tenido como consecuencia inmediata, varias invasiones audaces de los desechos musicales de otros pueblos: fué primero la invasión del fox americano —¡con cuánta

razón le suspiramos ahora al primitivo fox americano!—; vino enseguida la invasión del tango argentino, y ahora sufrimos con cristiana resignación toda suerte de invasiones de falso arte, desde el jazz africano hasta el “són de marabú;” y lo peor del caso es que estas formas postizas, insinceras y feas, arraigan en nuestro medio y seducen a nuestros improvisados compositores, que las interpretan a su manera, vaciando en ellas todo lo malo que pueden hallar en nuestro ate vernáculo, y de depravado en nuestro ambiente. Poco quedará de estas manifestaciones musicales (?) a las que no podemos reprochar inmoralidad, pues ésta sería, en todo caso, en el mismo ambiente que las acepta, ni siquiera la audacia, pues ésta sería ya un mérito en los productores. Poco quedará de estas obras de gusto detestable, a no ser la lección que puedan darnos y el convencimiento de que otra de las características del buen gusto, esencial e importantísima, es seguramente la expresión franca y serena del NACIONALISMO.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

POR HUGO CONZATTI

CONCEPTO DEL ARTE MUSICAL NACIONALISTA

Creemos necesario comenzar el presente artículo estableciendo la diferencia que existe entre la producción *nacional* y la producción *nacionalista*; esta diferencia, que se deriva de la connotación de los términos nacional y nacionalista, y que aunque tanto convencional es admitida ya unánimemente, nos permite deslindar claramente los campos de una y otra producciones artísticas. Musicalmente, consideremos como producción nacional toda la que debemos a nuestros músicos mexicanos, cualesquiera que sean sus tendencias; y por producción nacionalista, únicamente aquella que, marcada por un sello o carácter especial que debe a sus fuentes de inspiración, y, por tanto, a la esencia de su contenido, puede representar una tendencia única, característica y exclusiva de nuestro pueblo.

Los progresos de nuestra cultura, tanto en el orden social como en el político, reclaman imperiosamente, para la integración de esa cultura, la creación de nuestro arte musical nacionalista; todos los países más avanzados han emprendido resueltamente esta labor, tanto porque el desarrollo creciente de los procedimientos técnicos exige materiales nuevos, como porque se considera que el nacionalismo en el arte representa una liberación espiritual definitiva en los pueblos, que signifique el coronamiento de la liberación política y económica. Por lo que mira al aspecto puramente artístico de esta cuestión, es indudable que el nacionalismo bien entendido y bien practicado, constituye la única forma eficaz de dar relieve e interés a la producción musical de una nación.

Es indudable que la época del *universalismo* ha pasado definitivamente; por una parte, los artistas modernos han comprendido que inútilmente han de tratar de igualar —no ya de superar— los modelos que los grandes maestros nos legaron, y, por otra, como hemos dicho en alguna ocasión, el ambiente nuestro es muy diverso del que prevaleció en otras épocas, y exige ahora obras de otro carácter: más rápidas, más intensas y más emotivas.

La tendencia nacionalista no es nueva en la historia del arte musical; muy por el contrario: es fácil demostrar que muchos de los grandes maestros se acogieron a esa tendencia y, al seguirla,

produjeron sus obras más bellas y características, como sucede con muchas de las piezas de Liszt (compositor y pianista húngaro), de Chopin (compositor y pianista polaco aunque de origen francés), y hasta Haydn, considerado uno de los músicos más clásicos que ha existido.

Sería un absurdo pensar que el arte nacionalista pueda tender a alejar a los pueblos unos de otros y a ahondar las diferencias raciales. Por el nacionalismo vamos a la conquista del universalismo; cuando un arte genuinamente nacionalista ha alcanzado su pleno desarrollo, se hace universal y realiza la más hermosa y la más espontánea de las conquistas: la de la simpatía universal mediante el arrobamiento de los espíritus y la comunión con los sentimientos particulares del pueblo que ha impuesto su música. Muchos países, en efecto, con elementos folklóricos diversos y con la técnica derivada de ellos ha llegado a hacer sentir universalmente su arte: tal es el caso del pueblo ruso y, a últimas horas, del bohemio y del español. Tal el caso también, aunque en mucho menor escala, de los resultados que ha logrado nuestro país con la difusión de nuestra música en el extranjero, que tantas simpatías y tanto interés ha despertado, particularmente cuando se manifestó por medio de jiras de nuestras bandas militares.

Pocos pueblos, quizá, tienen tantos y tan variados elementos de folklore que puedan ser aprovechados en la creación de un arte nacionalista, como el nuestro. Y al asegurar esto, no contamos los elementos precortesianos que pueden existir, tanto porque sería muy difícil aprovecharlos, como porque no han podido ser bien estudiados ni catalogados, a pesar de lo cual pueden ofrecernos, desde luego, los más novedosos e interesantes ritmos. Contamos, como fuente bien definida y clara, con nuestro folklore criollo, postcortesiano, en el que aparecen mezcladas ya y combinadas las tendencias del arte español con el árabe y con el indígena, influidas, además, por la música italiana que de tanto favor gozó durante todo el siglo pasado. Nuestro canto popular debe ser, en definitiva, la firme base de nuestro arte nacionalista, siempre y cuando sepamos escoger los temas más bellos, al mismo tiempo que los más característicos; es decir, preferiremos los más originales (huyendo de los que deban considerarse de origen italiano, como “La Golondrina,” o de origen español, como “Adiós, Mamá Carlota;” o de origen colombiano o cubano como la mayor parte de nuestra producción costeña).

Prácticamente se presentan dos caminos para llegar a la relación del bello ideal de crear nuestro arte nacionalista. El primero es el que espontáneamente han seguido nuestros rapsodas, sin intención, y quizá hasta sin darse cuenta de ello; el mismo camino siguieron muchos de nuestros compositores serios que han transmitido su alma francamente mexicana en sus obras, las que, por el tiempo que llevan de escritas y por la franca y espontánea acogida que merecieron del pueblo, cobraron ya fuerza de tradición y realizaron la finalidad del arte genuinamente nacionalista: reflejar, a través del

prisma del sentimiento personal del artista, el sentimiento colectivo, vago y complejo, del pueblo. Entre estas obras debemos recordar las de los inspirados compositores mexicanos Juventino Rosas, Abundio Martínez, José de J. Martínez, Elorduy, Villanueva, Carrasco, Valdés, Ponce.

El otro camino requiere la labor constante y paciente de eruditos y músicos, y bien podría planearse así: recolección de nuestro folklore, selección y clasificación del mismo; aprovechamiento del material recopilado, por los músicos técnicos (bien preparados), que sean capaces de crear obras grandes proporciones que realicen la enajenación de la simpatía y del interés universales. Ojalá que los compositores mexicanos aborden con resolución y entusiasmo esta labor y procuren realizarla de un modo inteligente: huyendo de las formas fáciles y vulgares (la *Rapsodia* y el *Potpourrit*), como de las muy elevadas y poco accesibles — inapropiadas para la manifestación del folklore—, como la *Sinfonía* y la *Sonata*, en las que los temas se mutilan, se transforman o se diluyen hasta perderse en las escabrosidades de una técnica muy complicada.

Los músicos del campo, y particularmente los maestros rurales que se dedican a estudios musicales, están en las mejores condiciones de seguir cualquiera de los dos caminos que hemos sugerido, ya sea el de crear espontánea y despreocupadamente, o bien, el de limitarse a la recolección y estudio de nuestro acervo folklórico. En ambos casos podrá serles muy útil la orientación que hemos pretendido darles en nuestra última obrita de música escolar —“El Libro de Música del Maestro Rural” —; pero como quizá dichas orientaciones sean insuficientes para el fin que hemos señalado en este artículo y en el que nos proponemos tratar, en el próximo, de forma en que los maestros del campo pueden abrazar resueltamente la causa del arte musical mencionado.

Continúa la partitura de *Los Sembradores*. Por Hugo Conzatti.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

LOS MAESTROS RURALES SON LOS MAS INDICADOS PARA RECOGER NUESTRO  
FOLKLORE MUSICAL

El empeño de dar a nuestra producción musical características que, derivadas de las manifestaciones espontáneas del pueblo, puedan permitir que sea sentida y estimada por el mismo pueblo después de haber pasado por el tamiz de la técnica que depura y mejora, empeño que ha cristalizado en el propósito firme de crear nuestro arte musical nacionalista, nos lleva ahora a tratar de convencer a los maestros rurales de que son ellos, y así la apuntamos en nuestro artículo anterior, los que están en mejores condiciones, y por tanto más obligados moralmente, para colaborar con entusiasmo en esta empresa.

En efecto, nuestra producción musical, que pretende basarse en los cantos del pueblo, carece casi siempre de fuentes auténticas de información, por lo que se ve precisada a recurrir a interpretaciones muy personales y generalmente indirectas; nuestros coleccionadores de cantos populares no están en contacto con el pueblo, no entienden las combinaciones, a menudo complicadísimas de ritmos; no conciben los extraños giros melódicos que con frecuencia aparecen ilógicos hasta para los mismos expertos; no sienten, en fin, las condiciones especiales en que la obra de arte ha sido creada. De lo que resulta que necesariamente se pierden las características de nuestros cantos vernáculos, y que no tenemos de ellos sino simples transcripciones, más o menos sugestivas, elaboradas dentro de una técnica y de un sentimiento extraños.

Por eso pensamos que los maestros rurales serían los coleccionadores e intérpretes (¿y por qué no los creadores?) ideales de nuestros cantos vernáculos, tanto porque viven en contacto directo con las circunstancias que los producen, como porque se hallan libres de influencias y sugerencias extrañas. Claro está que desde luego se nos objetará con sobrada razón, que los maestros rurales ya tienen demasiados asuntos en qué ocuparse: la escuela, la comunidad y su mejoramiento social y económico, el mejoramiento de la propia cultura del maestro, etc., etcétera. También se nos objetará seguramente que hay otros muchos asuntos, quizá más importantes que el que nos ocupa, a los que

podrían considerarse los maestros rurales después de cumplidas sus obligaciones de carácter oficial inaplazable, como por ejemplo la formación de la verdadera Geografía de nuestro país, el estudio de nuestra flora y fauna, y tantas otras actividades que reclaman el celo de los maestros. Piénsese, sin embargo, que en estas labores que el maestro desarrolla espontáneamente, no deben marcársele normas, por lo que cada uno elegirá, como actividad libre, aquella para la que sienta mayor inclinación y cariño; y ya, sobre esa base, podemos asegurar que serían muchos los maestros rurales que se dedicaran a coleccionar nuestro folklore musical, y a otros trabajos de la misma índole, si tuvieran la preparación necesaria para lograrlo.

Es por todos conocida nuestra aptitud natural para la música y nuestra inclinación por este arte inimitable; bastaría solo que los maestros pudieran adquirir alguna cultura musical, para que quedasen en condiciones de captar todas las manifestaciones auténticas de nuestro arte vernáculo. Nos apresuramos a decir que no es empresa sencilla: el saber oír la música es algo diverso de saber cantar o saber tocar; sucede en este asunto lo que con los idiomas extranjeros: que en ocasiones podemos traducir de ellos a nuestra lengua y aun expresarnos en aquellos idiomas extraños, y, sin embargo, no sabemos *oír* esas lenguas extranjeras, es decir, no entendemos lo que en ellas se habla. ¿Falta de práctica? Sí, pero también falta de educación especial de oído, y en el caso concreto de la música, falta de conocimientos especiales acerca de lo que se llama el *Dictado Musical*, y que no es otra cosa que saber escribir luego lo que se oye. Y conste que no todos los músicos pueden hacer esto: muchos carecen del don natural de saber *oír* (y en realidad no debían considerarse como verdaderos músicos), y otros carecen de la preparación necesaria para *oír*.

Por de contado que prescindimos de los medios mecánicos de captar las manifestaciones de nuestro arte vernáculo: un intérprete sin alma no puede captar lo que es alma en esencia; sin contar sin contar con que al fin de cuentas, si se emplea un medio mecánico para captar nuestra música, como el grabado de discos, habrá siempre que *traducir* en música el resultado que se obtenga.

Debemos decir que las obras modernas sobre educación musical han aceptado unánimemente un principio que parece increíble que hubiese pasado inadvertido, y que es este: que la base del aprendizaje de un medio de expresión cualquiera, o sea de un lenguaje — y la música es el lenguaje del sentimiento —, debe ser la audición perfecta, y sólo después vendrá la representación por medio de signos. Es así como primero aprenderemos a conocer los sonidos musicales y a distinguir unos de otros, y hasta después pasaremos a producirlos y a representarlos.

Naturalmente, debemos suponer en el maestro a quien vamos a confiar la captación de nuestro folklore una preparación previa en lo que se refiere a cultura musical, la que habrá adquirido en

alguna obrita elemental, clara y sencilla; quisiéramos saber que también ha adquirido alguna práctica en escribir la música que oye, y entonces sólo nos restará darle algunos consejos prácticos para que pueda recoger las manifestaciones de nuestro arte vernáculo.

De un modo general debemos indicar como consejo para practicar los ejercicios de dictado, la conveniencia de tratar aisladamente las diversas dificultades que el asunto presente, las cuales pueden resolverse con relativa facilidad, siguiendo este orden:

*Dificultades de orden melódico.* — Deben tratarse por fragmentos pequeños que se repetirán todas las veces que sea preciso, insistiendo en los más difíciles. Debe procurarse pensar siempre en tonalidades fáciles, aunque al final se haga el cambio relativo de tonalidad original, cuyo empleo suele ser indispensable.

*Dificultades de orden rítmico.* — Sólo podrán vencerse mediante la audición frecuentemente repetida del mismo ritmo. En los ejercicios de preparación deberá comenzarse por aquellos ritmos fáciles y simétricos, para terminar con los más amplios, complicados y difíciles.

*Dificultades de tonalidad.* — Tratándose de trozos, canciones, sonos, etcétera, no habrá inconveniente en escribir todo, provisionalmente, en la tonalidad de Do Mayor. Pero será conveniente acostumbrarse a oír todo en el tono real en que se produce, es decir, a tener la idea justa de la elevación de los sonidos. Por lo demás, debe tenerse en cuenta que son muy pocas las obras que se desarrollan en la misma tonalidad, por lo que hay que poner gran cuidado en las modulaciones o cambios de tono.

Sucedará con mucha frecuencia que nuestros cantos vernáculos, que son los que motivan precisamente la preparación que deseamos en los maestros con relación al dictado musical, nos presenten serias dificultades por lo que se refiere a su ritmo y a su acompañamiento, debido a que en ellos se emplean con frecuencia los llamados compases de amalgama (combinaciones de dos o más compases simples). Para determinar cuál es el compás requerido en cada caso, debe comenzarse por buscar la serie de producción de los acentos a fin de determinar los primeros tiempos de cada compás, y, por tanto, su número de tiempos.

Cuando un acento musical se repite a intervalos de dos y tres tiempos, o de tres y cuatro, seguramente se trata de alguno de los compases de amalgama ( $2/4$  y  $3/4$ , ó  $3/4$  y  $4/4$ ). Téngase presente también que es necesario no confundir los tiempos con las percusiones del tiempo de los compases compuestos.

Parece innecesario insistir en que para escribir la música que se escucha, del modo más fiel y correcto, será preciso escuchar el mismo tono varias veces y tratar de aislar las dificultades — ya lo decimos antes —, para resolverlas con facilidad: debe apuntarse primero el diseño melódico, después la medida y el ritmo, y, finalmente, el acompañamiento.

No nos cansaremos de recomendar el mayor respeto para los originales que se desean apuntar. Sólo cuando se posea un amplia y sólida cultura musical, podrán introducirse en esos originales las correcciones que tiendan a mejorarlos, y quizá a expresar con mayor fidelidad y precisión el pensamiento del creador.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

POR HUGO CONZATTI

SUGERENCIAS PRÁCTICAS PARA ORIENTAR LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS  
ESCUELAS RURALES

EN artículos anteriores hemos pretendido hacer alguna apuntación crítica respecto de lo que podríamos llamar la enseñanza tradicional de la música en nuestras escuelas, basándonos en el aspecto unilateral del estrechísimo que se le ha dado, toda vez que se ha hecho consistir, única y exclusivamente en la práctica de coros escolares y de solfeos. Hemos de agregar que ni siquiera en este aspecto particular y estrecho de la educación musical se ha procedido, en lo general, con aciertos, como trataremos de demostrarlo en las siguientes líneas.

Cuando hemos considerado como finalidad extrema de la educación musical, hacer de nuestros buenos consumidores de música, o en otros términos, sinceros aficionados y devotos de este arte, hemos supuesto que, paralelamente a la consecución de esa finalidad, se ha conseguido crear lo que llamamos el *sentimiento del ritmo* (que les permitirá huir de lo trivial o vulgar); el *sentimiento de la entonación* (que no sólo normará su sentido crítico al juzgar de las interpretaciones de las obras, sino que los preparará para estimar en toda su amplitud los aspectos melódico y armónico de las mismas, y finalmente, el *sentimiento de la belleza artística*, que será, en último análisis, la piedra de toque para juzgar del mérito definitivo de la obra de arte. Ahora bien, para alcanzar todas estas finalidades, maestros y alumnos se habrán consagrado, con entusiasmo y con paciencia, a una serie de actividades que bien podríamos clasificar en estos tres grupos:

*Actividades de Percepción.*

*Actividades de Expresión*

*Actividades de Creación.*

Es quizá el primer grupo de estas actividades el que más hemos descuidado, no obstante que serían las más fáciles de practicarse y, bien orientadas, las más fecundas en resultados. Debemos considerar, en efecto, que una de las necesidades más imperiosas de una buena educación musical, es la que se refiere a proporcionar a los muchachos el mayor número posible de buenas impresiones

artísticas. Esta necesidad queda sujeta en los grandes centros de población, a circunstancias de mera selección, ya que en esos centros abundan las impresiones musicales que el niño puede percibir; en tanto que en los pequeños poblados, el problema se refiere a la escasez de impresiones musicales. Sin embargo, con un poco de buena voluntad, puede subsanarse esta dificultad: aquí se impone, como en tantos otros aspectos de la vida rural, la labor orientadora del maestro. El maestro rural puede muy bien influir, en efecto, en la selección de los programas de la pequeña banda del pueblo, quizá hasta en la selección de las obras que se ejecutan en las diversas festividades religiosas; pero muy particularmente, la labor del maestro rural que tiene interés en esta clase de trabajos, debe dirigirse hacia la formación de pequeños conjuntos corales e instrumentales, en los que los muchachos pueden ser colaboradores, o al menos asiduos concurrentes. Sólo con ciertas reservas podríamos recomendar a los maestros la adquisición de un buen aparato de radio para la localidad, ya que para el buen uso de dicho aparato, habrá que contar con una cuidadosa labor de selección de parte del maestro, ya que no es posible contar con la honestidad artística de parte de los transmisores.

En las Actividades de Expresión, debemos suponer que hemos puesto a nuestros muchachos en posesión del lenguaje musical que les permita transmitir sus sentimientos artísticos con la espontaneidad y oportunidad que sean compatibles con el plan general de trabajo de la escuela. Es innegable que la enseñanza de la teoría musical y del solfeo, constituyen un buen procedimiento para poner a los muchachos en posesión del lenguaje musical empleado por la humanidad; pero aparte de que no es este el único procedimiento (no nos cansaremos de repetirlo), precisa aplicarlo siquiera con sentido común. Hasta ahora nos hemos empeñado en dar a conocer los signos, antes de dar a conocer las cosas que esos signos representan; enseñamos las notas antes de que los muchachos conozcan y distingan los sonidos; enseñamos los símbolos de los compases y los valores de las notas, antes de que nuestros alumnos sientan los ritmos: ni más ni menos que si una madre pretendiera enseñar a hablar a sus chiquillos, comenzando por explicarles las reglas gramaticales. Empeñémonos en seguir, en lo sucesivo, un procedimiento más lógico y más de acuerdo con la naturaleza: enseñemos a conocer y a producir los sonidos; a conocer y a producir los ritmos; quizá debamos pasar luego a crear combinaciones melódicas de sonidos y de ritmos, y hasta después, *sólo hasta después*, vendrá el conocimiento de los signos respectivos.

Respecto a la elección del material de coros escolares, creemos haber insistido ya bastante sobre esto punto en algún artículo anterior. Sin embargo, volveremos sobre este asunto a tratar del coro escolar en México, y por ahora nos limitaremos a decir que los cantos destinados a los muchachos, deben ser sencillos, bien hechos, inspirados, espontáneos, interesantes, agradables y, siempre que sea posible, deben estar animados por una tendencia francamente nacionalista.

Pero la práctica del solfeo y del canto coral, que tan eficaz será para poner a nuestros muchachos en posesión del lenguaje musical, así como para la educación del oído y del aparato vocal, es sólo una de las numerosas *actividades de expresión*.

Quedan todavía muchas que ni siquiera hemos advertido, y que aun ahora nos limitaremos a señalar: la construcción de pequeños instrumentos (flautitas, guitarritas, tambores, panderos, sonajas), que no sólo pueden ser directamente aprovechadas por los muchachos, sino que en todo caso les darán una idea clara de la marcha evolutiva de la humanidad en relación con estos asuntos, la participación de los niños en conciertos o audiciones sencillas; la presentación en público; la formación de pequeños grupos musicales, ya sea de instrumentistas o de cantantes, serán otras tantas actividades de expresión, tan eficaces para la educación musical, como dese [ilegible] das hasta ahora.

Seguramente que las *Actividades de Creación* son las menos practicadas en nuestra enseñanza musical, y sin embargo, son las más importantes. Apenas se concibe que en otras de las bellas artes se haya realizado ya tan felices ensayos de hacer crear a los niños, y que sólo en la música, precisamente en el arte para el que tenemos mayores facultades naturales, ni siquiera se hayan intentado. Los muchachos [ilegible] en efecto, magníficos trabajos poéticos y literarios; interesantísimos dibujos, y hasta frescos y óleos que han merecido los más grandes elogios en el extranjero; se inician con muy buen éxito en trabajos de escultura, cerámica; sólo en música permanecen inactivos. Y pensar que [ilegible] para el niño que apenas sabe hablar, canta a las arañitas del teco o compone canciones de cuna para sus muñecos, y marchas para sus soldados de plomo. Este es, quizá el campo más amplio y más nuevo que queremos presentar a los maestros de música, y auguramos en este terreno los mayores éxitos, con tal de que se proceda en una forma ordenada y metódica, y de que se trabaje siempre con entusiasmo y con fe.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

EL CORO ESCOLAR EN MÉXICO. SUS TRADICIONES Y SUS POSIBILIDADES FUTURAS

Debemos confesar que en nuestro país todavía no se ha pensado seriamente en crear música propia para los niños; el Coro escolar es forma de la composición musical que no ha sido cultivada sino de un modo muy esporádico. Justo es reconocer los muy loables esfuerzos de algunos compositores y maestros mexicanos, y a ellos consagraremos en el presente artículo algunas palabras; pero es urgente pensar ya con seriedad en cultivar esta forma, para beneficio de nuestros niños y para progreso de nuestra cultura.

En algún artículo próximo trataremos de demostrar la posibilidad de que los muchachos creen sus propias obras, naturalmente después de haberlos sometido a una preparación especial: tal vez estas creaciones de los niños constituyan el verdadero ideal para la educación musical; pero entretanto puede alcanzarse, precisa estimular a los compositores, a los poetas, y particularmente a los maestros de escuela, para que ensayen este género de trabajos.

Muchos de los grandes maestros han dejado hermosas joyas de música para niños, o de música propiamente escolar. Schubert, Schumann para no citar sino a los más conspicuos: nunca nos cansaremos de recomendar el conocimiento y la propagación de buenos arreglos de las obras de esos maestros, para los niños de nuestro país. Por lo demás, si nos empeñamos en recoger y catalogar algunos de los bellos coros que estuvieron en boga en años pasados, quizá podríamos llegar a establecer la tradición fecunda de nuestra producción escolar. A este fin tienden los apuntes que siguen: es ajena a ellos toda erudición y sólo procuro consignar algunos datos y nombres que quedan en mi memoria, antes de que se borren completamente.

Tengo entendido que en las postrimerías del siglo pasado, el material de coros escolares se seleccionaba, de preferencia, entre los coros de zarzuela, de ópera, así como entre la producción escolar italiana o francesa. Hubo, sin embargo, algunos coros francamente mexicanos, por ejemplo aquel que comenzaba diciendo “Mirad los batallones- que a la campaña van...;” también me informan de un bello arreglo escolar de la Marcha Zacatecas, que ha llegado a ser joya de nuestro folklore. Pero entre las primeras colecciones que parece se adoptaron en México, debe recordarse la de don Sebastián Gruellas (español?), en la que había unos coritos muy inspirados y bien hechos, en

cuenta, Hogar de mis amores (adaptación del canto americano) y El Pececillo que aún recuerdo perfectamente:

### *Partitura y letra*

A principios del siglo gozaron de muy merecido favor los coros escolares que escribió el maestro veracruzano don Felipe Ramírez Tello, con la colaboración del poeta don Luis J. Jiménez. A esa colección pertenecen “La Patria Mexicana,” “El Pasado y el Presente,” “Himno a Juárez,” y otros igualmente hermosos. Aparte de la producción de Ramírez Tello, otros maestros mexicanos produjeron, aunque aisladamente, coros escolares de positivo mérito: don José Cerbón, don Eduardo Gariel, don Ignacio Montiel y López, don Julio Morales, etc., etc. Especial mención merece en esta época la bella Colección de Cantos Escolares, de muy distinguido maestro don Gustavo E. Campa.

Con los comienzos de la Revolución Mexicana vino un completo vacío en la producción del coro escolar. Ciertamente es que no había tiempo de pensar en esta clase de trabajos; pero cierto es también que en esta forma de nuestra producción no podía escapar a la actividad desbordante que nos invadió a todos, ni al justo deseo de dominación que aún hoy nos domina.

Permítaseme que con este motivo violente un poco mi manera de ser, para ocuparme brevemente en mi propia obra. Fue 1922, cuando, contando con el estímulo del maestro Campa, y mediante un rasgo de audacia, conseguí que la Secretaría de Educación Pública publicara mi primera colección “Colección de 20 Coros para jardines de niños y Ocho para los Primeros Años de la Escuela Primaria”. (Este rasgo de audacia consistió en una carta que puse al entonces Ministro, licenciado Don José Vasconcelos, en la que sin rodeos de ninguna especie manifestaba que era yo el único que por el momento se dedicaba a esa clase de trabajos, y que tenía la seguridad de haber producido una obra completa.) Tuve la fortuna de que mi primera colección mereciera la mejor acogida por parte de músicos y maestros, y ello fue el más poderoso estímulo para que perseverara en estos trabajos que han absorbido casi por entero mi actividad de más de 10 años. Llevo publicados a la fecha no menos de 100 coros escolares repartidos en 5 ó 6 colecciones, y aun cuando pensé que mi obra definitiva sería “*El libro de Música de los Niños*” - que hace cinco años está esperando el momento de ser publicada-, a últimas horas opté por componer una obra más modesta, aunque quizá más trascendental: *El Libro de Música del Maestro Rural*. Y me atrevo a considerarla como trascendental por dos motivos: porque quise hacer de ella una obra de vulgarización de los principios fundamentales del arte, con la intención de procurar el auto aprendizaje de los maestros, y porque logre componer dos o tres “Cantos del pueblo” con los que estoy satisfecho. Llamo así a

una forma intermediaria entre la Canción Mexicana y el Coro Escolar, y considero este ensayo - *Los trigales, Los sembradores, Mi Jacalito*-, como una conquista legítima de nuestro movimiento libertario y como una satisfacción de necesidades apremiantes de nuestro ambiente rural, y con gusto lo he sometido al examen de nuestros artistas y de nuestros maestros.

Muy lejos de mí la idea de ser el único capacitado para esta clase de trabajos; por el contrario, constantemente trato de animar a mis compañeros y amigos, para que se ocupen en ellos. La obra está apenas iniciada y hay que perseguirla, con amor, con entusiasmo, con fe. Que sean sólidas bases para ella, nuestro canto vernáculo - fuente de nuestra sana y genuina inspiración -, y que sean bases también el conocimiento del niño y el propósito de crear la música que el niño mexicano necesita y merece.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

LA EDUCACIÓN MUSICAL DEBE HACER CREAR A LOS NIÑOS

LAS personas que han tratado con interés a muchos niños pequeños, han podido convencerse de que éstos son esencialmente imaginativos y soñadores. Los niños entienden perfectamente cuentos de hadas, historias maravillosas y aventuras extraordinarias que los grandes difícilmente podrían explicarnos, y la educación, en cualquiera de sus aspectos, no debe perder de vista esta modalidad de la mente infantil que la induce a crear constantemente y que la lleva a la explicación clara de muchas cosas.

El canto ocupa con mucha frecuencia la imaginación de los niños: acompaña los cuentos que saben, las historias que inventan, las aventuras de que se imaginan protagonistas; todos los niños, de un modo o de otro, tiene en el canto un motivo de ocupación constante para la mente.

Los niños pueden inventar música; de hecho la inventan con más frecuencia de lo que nosotros creemos, y a veces bien entonada y hasta ritmada. Pero sucede que nunca hemos dado a esas producciones musicales de la mente del niño la importancia que tiene, ni mucho menos hemos procurado estimularlas. Y sin embargo, esta música que los niños inventan, tiene mucho mayor interés para ellos que la que se les obliga a repetir, interés que nace del móvil que origina la producción infantil, y del hecho de que los límites de la producción nunca exceden de las posibilidades auditivas y vocales del niño. Esta circunstancia explica, de paso, el poco éxito de la mayoría de los coros escolares: los niños rechazan muchos de los coros que se les presentan, porque inconscientemente tienen que compararlos con los cantos que ellos podrían inventar, y advierten la inferioridad de lo que se les ofrece; hecho, tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista de su valor intrínseco.

Es de la mayor importancia estimular este trabajo de creación por el gran número de facultades que pone en ejercicio; la imaginación se ocupa en armonizar el motivo con el canto; la memoria trae inconscientemente los temas o dibujos melódicos que pueden adaptarse al motivo; hasta el raciocinio interviene para fijar los límites de la extensión vocal del niño. Este trabajo de creación

lleva a formar un hábito en los muchachos; estimula y fortifica su originalidad y los adiestra para que puedan explicarse por sí mismos muchos de los fenómenos que observan y quizá hasta para que conciban planes y proyectos en lo futuro.

Sabemos bien que todos los niños pueden hacer pequeñas composiciones poéticas, dibujos, pinturas, esculturas, de un modo espontáneo y, como es de suponerse, imperfecto; sólo los músicos y los maestros no hemos podido pensar que los niños hagan su música propia. Y sin embargo, nuestros autores anónimos que produjeron obras de tanto mérito y tan inspiradas como Las Mañanitas, Flor de Canela, Trigueña Hermosa, etcétera, no tenían mejor preparación artística que los niños, sino solamente un número mayor de experiencias, de impresiones musicales que les permitiera encuadrar los productos de su fantasía en los moldes usuales. Creemos que esto es precisamente lo único que hace falta, que los cantos que inventan los niños aprovechen francamente los elementos de nuestro sistema musical y puedan expresarse en las formas más sencillas.

Para conseguir el propósito que esbozamos, debemos familiarizar a nuestros alumnos con numerosos ritmos fáciles y con entonaciones, cuidando, naturalmente, de no ir a caer en la atrocidad de impartir conocimientos teóricos especializados de solfeo y teoría, pues en este sentido debemos ser absolutamente radicales, tanto para que se acabe de entender la urgencia de realizar inmediatamente un cambio completo en nuestros sistemas de educación musical, como para que los resultados que esperamos obtener no vayan a ser afectados por los resabios y prejuicios de procedimientos ilógicos definitivamente condenados. Nuestro trabajo de adaptación de las producciones de los niños y los elementos de nuestro sistema musical, deben reducirse a frecuentes ejercicios de esta índole: cantar fragmentos de escalas, cantar muchos intervalos, cantar coritos muy fáciles, conocer e inventar muchos ritmos, inventar bailes, etc. De un modo general, las actividades de creación deben relacionarse siempre con juegos, bailes, marchas, imitación de diversas actividades materiales a las que deben adaptarse ritmos, etc.

Vamos a sugerir algunos procedimientos prácticos para llegar a iniciar las actividades de creación; pero advertiremos desde luego que nuestras indicaciones no han de seguirse de un modo sistemático; que no debe abusarse de estos procedimientos, ni mucho menos pensar en que sean infalibles o siquiera en que sean los únicos recomendables: con que el maestro se dedique a observar y a guiar a los niños sin estorbarles y sin pretender dirigirlos a costa de la espontaneidad, será bastante para que descubra una infinidad de procedimientos cuya principal cualidad ha de ser la espontaneidad.

1º Adaptar actividades materiales a ritmos determinados: se hace oír a los niños el acompañamiento de una barcarola, para que remen; de un vals, para que vuelen, de una galopa, para que corran; de una marcha, etc. Se les invita a inventar bailes muy ceremoniosos, con música de minuetos, gavotas, danzas, etc.

2º Buscar ritmos (cantando o golpeando en tambores y sonajas, palmoteando, dando pasos, etc.), para determinadas actividades que se proponen: del botero, del herrero, del sembrador, del labrador, etc.

3º Invitar a los niños a que imiten las pequeñas composiciones que se les han dado a conocer, ya sea recordándoles el modelo completo, ya sea presentándoles su iniciación melódica o su iniciación rítmica. Como ejemplos de modelos completos, pueden citarse el vals Sobre las Olas, los Minuetos de Mozart, las Gavotas de Lineke, las Danzas de Elorduy, etcétera.

Modelos de iniciación rítmica:

(Partitura)

Modelos combinados de iniciación melódica y rítmica:

(Partitura)

4º Adaptar música (para acompañar juegos, bailes, o simplemente para cantar canciones), a los versos preferidos de los niños, e invitar a éstos para que busquen música más bonita y distinta de la que conocen. Pueden ser muy buenos motivos, Doña Blanca, Matarilirilirón, Amandrú, los Maderos de San Juan, etc.

(Ilegible) ... musical, siempre que aquélla sea muy fácil y accesible, para producir deliberadamente pequeñas composiciones. Puede recomendarse la representación de los sonidos por medio de números, en este orden; el 1, representa al do; al 2, al re; el 3, al mí, etc. El empleo de este procedimiento supone que se han dado a conocer a los niños de modo empírico, pero seguro, algunos de los valores sencillos de las notas estimados en tiempos, así como el modo de agrupar dichos sonidos en series de dos, tres o cuatro tiempos (compases), en las cuales se ha cuidado de acentuar siempre el primero. Este procedimiento que se inicia con la percepción visual, es un tanto artificioso y, por lo mismo, poco recomendable; pero tiene en cambio la ventaja de proporcionar sorpresas muy agradables con la audición de los cantitos compuestos por los niños. En todo caso es conveniente que (ilegible) ... interesantes o agradables; no debe olvidarse que los alumnos serán los primeros jueces en la elección de estos trabajos, y que la propagación de los mismos será el mayor

estímulo para la producción de otros muchos cantos que los niños, aunque no fuera más que por espíritu de imitación, o por la confianza en su posibilidad, llegarán a producir seguramente.

El importantísimo y novedoso trabajo que tratamos de sugerir, exige muchas y muy diversas cualidades del maestro; pero por fortuna no demanda ni mucha ciencia ni mucho esfuerzo; es preferible que el maestro se sienta tan niño como sus alumnos, y con el mismo problema que ellos, el de crear sin prejuicios, con espontaneidad y con sinceridad. De esta manera, las actividades de creación, consideradas como verdaderos juegos musicales, pueden llegar a ser el eje de un nuevo sistema de educación musical.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

LA PREPARACIÓN TÉCNICA DE LOS MAESTROS DE MÚSICA ESCOLAR

PARA orientar la educación musical de nuestros alumnos por los nuevos senderos que hemos tratado de señalar, no basta con haber llegado a crear una conciencia clara de la finalidad que nos proponemos alcanzar, ni siquiera con haber sugerido los medios más eficaces para lograrla: falta atender al factor más importante quizá del problema de la educación musical, que es el de la preparación técnica del personal encargado de impartirla. Tan trascendental asunto será el tema del presente artículo, y tal vez de algunos posteriores; bien entendido que trataremos de preferencia, y casi con exclusión de otros aspectos más elevados del problema, del maestro de música en las escuelas rurales.

Hasta el presente han sido dos los medios que pusimos en práctica para reclutar a los maestros de música en los centros de población de alguna importancia (pues lamentablemente hemos olvidado por completo a las escuelas del campo): 2ª, elegirlos entre los maestros de música que tenían alguna experiencia pedagógica. El primero de estos medios nos podría asegurar desde luego el buen éxito de la educación musical, si pudiésemos contar con la seguridad de que los maestros de materias generales con alguna cultura música, tienen ya un concepto claro de las nuevas orientaciones de estas actividades. El segundo medio, al que han comenzado a prestar atención nuestros máximos planteles de educación musical — el Conservatorio y la Facultad de Música — con el establecimiento de la carrera de Maestro de Música Escolar, sólo sería verdaderamente eficaz en el caso de que un mismo maestro pudiera encargarse de la enseñanza musical en varias escuelas, dado que el número de maestros de música es muy limitado aún, y muy pocas las posibilidades de poderlos pagar; y esto que es relativamente fácil en las ciudades, resulta una utopía para las escuelas del campo, no sólo por las precarias condiciones económicas que privan todavía, a pesar de los meritísimos esfuerzos de los gobiernos revolucionarios, sino por las grandes distancias que separan a unas escuelas de otras.

El empleo de nuestros especiales de música es un procedimiento muy practicado en Europa; pero en nuestro país no podríamos recomendarlo sino con algunas reservas, y hemos de resolvernos a confiar en la educación musical en las escuelas del campo, a uno de los muchos milagros que el maestro rural viene realizando. Por lo demás debemos advertir que, con muy encomiables excepciones, los maestros de música desconocen la labor educativa integral que la escuela debe desarrollar, por lo que imparten una enseñanza musical especializada, extraña a la vida del niño y sujeta a horarios y exigencias absurdas.

Del estudio somero que hemos querido realizar acerca de estos dos medios para la selección de los maestros de música, debemos optar por el primero, que, de hecho, ha sido e único recurso con que hemos contado en los centros de poca población y de escasos elementos; y nada extraño es que, obligados por las circunstancias, hayamos tratado de concentrar nuestros esfuerzos en dar a los maestros de materias generales una mejor preparación musical, mediante el estudio de obras especializadas, de conferencias, de artículos de prensa, etc. A este fin tienden también los esfuerzos generosos de las misiones culturales, y no ha tenido otro objeto el establecimiento en esta Revista de una Sección de *Música Escolar*, en la que no sólo seguiremos tratando temas importantes relacionados con la educación musical y publicando algunas composiciones adecuadas para las escuelas del campo — les hemos llamado *Cantos del Pueblo* —; sino que procuraremos resolver en forma colectiva y global las consultas que, en relación con estas actividades nos hagan nuestros lectores.

Seguramente estamos exigiendo de los maestros más de lo que humanamente pueden dar; pero, además de que, según hemos tratado de demostrar, no queda otro recurso por el momento, los mismos maestros han reconocido siempre la necesidad de consagrar la mayor atención a este género de actividades, y espontáneamente han procurado prepararse por sí solos para ejercerlas mejor, aun cuando en muchos casos hayan tenido que limitarse a la simple transmisión de los cantos que ellos a su vez habían aprendido en alguna escuela.

Pero si el procedimiento que hemos descrito (la preparación musical de los maestros de materias generales por medio de obras especiales, de conferencias, de artículos de prensa, etc.), es por ahora el único con que podemos contar, no es, ni con mucho, el más lógico ni el más eficaz. Es sólo un procedimiento de transición y de emergencia, que se aplicará entretanto puede prepararse concienzuda y metódicamente a los maestros normalistas — primarios y rurales —, tomando muy en cuenta el problema técnico de la educación artística y particularmente de la musical. En otros términos, el problema de la educación musical en nuestras escuelas tiene su solución efectiva y definitiva en las Escuelas Normales. Este será el tema de nuestro artículo próximo, en el que

trataremos de apuntar a un bosquejo de programa de la materia: *Técnica de la Enseñanza de la Música en las Escuelas Rurales*.

#### EL CLUB FILARMÓNICO EN LA ESCUELA RURAL FEDERAL DE HUILANGO, PUEBLA

El Director de la Escuela Rural Federal de Huilango, en el Estado de Puebla, en atenta carta de reciente fecha nos participa que en los días de las fiestas patrias, en acto solemne celebrado en dicha escuela, tomaron posesión de sus respectivos instrumentos musicales los alumnos del Club Filarmónico formado en el mismo plantel.

El citado Director agregar que el acto a que se refiere constituyó un éxito muy satisfactorio para los jóvenes de la localidad, porque tuvieron que luchar contra elementos funestos que pretendían apoderarse de los fondos laboriosamente reunidos para adquirir la dotación de instrumentos musicales; y que los ciudadanos progresistas y honrados, como Remigio Peregrina, Presidente de la Junta de Mejoramiento Comunal; Marciano Cárdenas, miembro de la misma Junta]; Calixto y Adán Molina, directores del Club Filarmónico, con entereza supieron obtener que los fondos se dedicaran por fin al objeto con que habían sido reunidos.

El Director de la Escuela manifiesta su afán de prestar todo apoyo y estímulo a la institución filarmónica, y orientarla en el sentido de buscar continuamente el mejoramiento social del pueblo.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

LAS ESCUELAS NORMALES Y LA EDUCACIÓN MUSICAL

ALLA por el año de 1920, tuve el honor de presentar a la consideración de la distinguida señorita profesora María Arias Bernal, ya desaparecida, y en aquel entonces Directora de la Escuela Normal para Profesores de esta capital, un proyecto de programa de la asignatura “Metodología del Solfeo y del Canto Coral”, programa que, no recuerdo por qué causas, no llegó a implantarse nunca. He vuelto a leer aquel proyecto, después de haber conocido de cerca (por mi mala fortuna) y hasta de haber tenido que contribuir a ella, la obra caótica e inicua que en punto a educación musical se desarrolla en las Normales, y poco tendría que cambiar el proyecto de referencia si tuviera que presentarlo nuevamente, a no ser el capítulo relativo a los nuevos senderos que he indicado para llegar al moderno concepto de la educación musical.

Estas modificaciones al viejo proyecto que alguna vez me propongo comentar en estas mismas columnas, corresponderían justamente a las que he venido introduciendo en una obrita didáctica de aquella época “La Enseñanza del Solfeo y del Canto Coral en la Escuela Primaria,” que, al correr de los años, ha venido a cristalizar en “El Libro de Música del Maestro Rural” y en esta serie de pláticas que venturosamente siguen cantando con la hospitalidad de EL MAESTRO RURAL, y que alguna vez, quizá, procuraré compilar en una nueva obrita.

Mis ideas respecto de estos asuntos han seguido siendo las mismas en el fondo, puesto que subsisten las mismas causas que determinan la urgencia de una reforma por la que hace tantos años venimos pugnando. Hoy, como entonces, debemos insistir en que los muchachos canten en vez de gritar, y en que canten de un modo espontáneo y oportuno; en que conozcan los elementos del lenguaje musical, más bien que los signos que representan esos elementos; siquiera en que —por lo que respecta a las escuelas de las ciudades— los muchachos no tomen aversión a los estudios musicales, esa aversión que tan importante papel juega en el fracaso de la educación musical en las escuelas postprimarias. Nuestros puntos de vista han debido modificarse, sin embargo, en varios sentidos, y creemos honrado y hasta honroso, manifestarlo así. En efecto, ahora pugnamos también

por huir de una enseñanza musical especializada, y ansiamos llegar a la implantación de actividades que, por su espontaneidad y encanto, lleguen a constituir verdaderos juegos y sinceras manifestaciones del sentimiento individual o colectivo e los alumnos.

Pero en este balance de obras y proyectos, de artículos y pláticas, de actividades de toda índole, una idea permanece inalterable, íntegra y dominante, desde el proyecto de programa de la clase de “Metodología del Solfeo y del Canto Coral” hasta nuestro artículo del número anterior, y es la de que son los maestros normalistas los únicos que, preparados convenientemente, podrán cumplir los altos destinos de la educación musical. Y aun cuando este asunto parece haber quedado agotado en el referido artículo anterior, una vez más hemos de insistir en algunas afirmaciones que nos creemos relevados de demostrar nuevamente; que los maestros especiales de música cuya actuación es discutible en los centros de población de alguna importancia, quedan completamente imposibilitados para actuar en las escuelas del campo; que la preparación musical de los maestros en funciones, por medio de obras especiales, de conferencias, de artículos de prensa, preparación que significa un esfuerzo y un sacrificio tan generosos como encomiables en los maestros del campo, no es sino la corrección, un poco tardía, del error cometido en las Escuelas Normales, únicas capacitadas para preparar a los maestros futuros en la técnica de la educación musical, y únicas obligadas a hacerlo.

Desgraciadamente, la mayor parte de las escuelas normales que conocemos, no dan trazas de enfrentarse resueltamente con el problema, y es urgente que lo hagan a la mayor brevedad. En ellas sigue impartándose la tradicional y defectuosa enseñanza de coros, y cuando mucho del solfeo. Ni siquiera se ha procurado que los coros que se enseñan a los alumnos los transmitan luego, “de oído” a los niños del campo. Con mucha frecuencia se hace aprender a los muchachos de las normales, mediante un procedimiento que parecería ser el único (la repetición terca e inconsciente), una sola *parte* de algo llamado pomposamente orfeón (1), sin interés melódico ni estructural alguno. Lástima del tiempo que se pierde en hacer cantar a los muchachos normalistas, generalmente en los extremos de la voz, cosas sin interés ni importancia, precisamente en los momentos en que el órgano vocal debiera entregarse a un inteligente descanso, y en que el tiempo haría tanta falta para adquirir ideas precisas sobre las finalidades de la educación musical y las actividades más indicadas para llegar al logro de aquéllas; precisamente en la época en que la naturaleza misma nos indica que son las actividades de percepción y de creación las que deben predominar; en la época en la que debemos educar al oído y encauzar el sentimiento, al paso que se impone un prudente respeto y un celoso cuidado del aparato vocal.

Las consideraciones anteriores, motivadas por la importancia del asunto que nos ocupa, que han rebasado ya los límites habituales de estos artículos, nos obligarán a tratar hasta el próximo número lo relativo al programa de la asignatura que ahora llamaremos *Técnica de la Educación Musical*, en cuya eficacia confiamos ciegamente, dados el entusiasmo y muy sanas intenciones de las Escuelas Normales Rurales, de reciente creación.

*Continúa partitura de Yegua Tordilla, Música de José Ríos y Letra y Alfonso del Río.*

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZZATI

TÉCNICA DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LAS ESCUELAS NORMALES

En algunas Escuelas Normales de nuestro país, en las que al mismo tiempo que se ha continuado trabajando bajo el impulso original que recibieran hace varios lustros (y que derivara de la reforma escolar iniciada en el Estado de Veracruz), sigue procediéndose con una honestidad que a ratos se nos antoja ingenua en la Capital, las clases de música se atienden con positivo interés, aunque sin tomar en cuenta las nuevas tendencias de la educación musical. En dichas Escuelas Normales se enseña el Solfeo y la Teoría Musical, y se hace constantemente práctica de coros; en ocasiones, hasta llega a formarse una pequeña orquesta o banda.

Fácilmente se comprende que una enseñanza musical de esta naturaleza sólo puede preparar de un modo indirecto a los maestros, para que impartan luego una verdadera educación musical. En efecto, el maestro normalista tendrá que seguir después uno de estos dos caminos: transmitir al pie de la letra, sin modificación alguna, los conocimientos que ha recibido, y que, forzosamente, tendrán que ser inadecuados e inoportunos para los niños; o bien, proceder a hacerse una técnica empírica y a preparar una dosificación conveniente de los conocimientos adquiridos, antes de impartirlos a los niños de su escuela. En ambos casos, tendrá que proceder guiado por su intuición, o por los estudios particulares que haga del ambiente en que debe actuar y de sus necesidades; pero, prácticamente, carecerá de la orientación indispensable en esta clase de actividades. En tales condiciones serán de positiva utilidad las obras de divulgación musical a que nos hemos referido, los artículos y noticias efectivamente orientadores, y la ayuda eficaz de las Misiones Culturales, a cuyo frente se habrá cuidado de poner personas que a una sólida cultura aúnen una amplia visión del problema de la educación musical y un vasto concepto tanto de sus finalidades, como de los medios más indicados para lograrlas.

Pero además de que son pocas las Escuelas Normales que atienden con interés a sus clases de música, siquiera en la forma en que hemos tratado de describir, y teniendo en cuenta la urgencia de orientar definitivamente estas actividades en todas las Escuelas destinadas a formar maestros,

parece indicado que todas las Normales, de modo uniforme y enérgico, inicien estos trabajos sobre sólidas bases, a la mayor brevedad.

En términos generales, debemos asentar que la educación musical que impartan las Normales, debe tender tanto a poner a los muchachos normalistas en posesión de los elementos del lenguaje musical, como a prepararlos para que a su vez impartan la educación que reciben, en las escuelas del campo. Advertiremos, desde luego, que los diversos puntos que integrarán el programa de la asignatura TECNICA DE LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA, cuyo desarrollo abarcará dos años como mínimo, deberán tratarse simultáneamente, tanto para dejar tiempo de que los diversos asuntos vayan madurando y creando conciencia por medio de una serie de comprobaciones, como para poder atender durante todo el tiempo que dure el curso, al desarrollo natural y metódico del aparato vocal, y a la educación del oído. Por lo demás, la educación musical en las Normales deberá basarse en las mismas actividades que ya hemos apuntado en otras ocasiones.

ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN. — Como quiera que la estancia de los muchachos en las Escuelas Normales coincide con la pubertad y por tanto con el cambio de la voz, los ejercicios vocales de toda índole, cuyo objeto esencial, según se desprende de lo que llevamos expuesto, será poner a los alumnos en posesión de los elementos del lenguaje musical (conocimiento de los sonidos agrupados en diversas series o escalas; conocimiento de los intervalos; conocimiento de compases y ritmos), así como procurar el aprendizaje y ejecución de *cantos del pueblo* (única forma musical que responde a las necesidades de expresión, tanto de los muchachos normalistas como de los niños del campo), los ejercicios vocales de toda índole, decimos, deben realizarse con los muchachos normalistas, y en general con los adolescentes, en la parte central de la voz, y en una intensidad que nunca excederá del medio fuerte. Pero si en los ejercicios corales debemos ser muy parcos, disponemos en cambio de una variadísima serie de actividades combinadas de expresión, de positiva utilidad, y del todo inofensivas en cualquier época de la vida del muchacho; eje de estas actividades es el *dictado musical* que ha comenzado a practicarse en dos de sus formas principales, *la melódica* y *la rítmica*. En la primera de estas formas se trata de “reconocer” los sonidos escuchados, en tanto que en la segunda sólo se trata de representar gráficamente los valores y combinaciones rítmicas que se proponen. Interesantísimo asunto es este del *dictado* y habremos de insistir sobre él en ocasión muy próxima.

ACTIVIDADES DE IMPRESIÓN. — Los ejercicios vocales que serán factor decisivo en la educación del aparato vocal y que, convenientemente realizados, constituyen una magnífica gimnasia respiratoria, no son sino un factor auxiliar en la educación del oído. Para este último fin nos permitimos recomendar con todo entusiasmo la formación de un conjunto que puede ser una

estudiantina, una típica, una banda, etc. Este conjunto instrumental deberá imponerse la obligación de dar a conocer, en la medida de sus posibilidades, las obras maestras de la literatura musical. Magníficas actividades de impresión serán, asimismo, las que provienen del radio y del fonógrafo, siempre que se cuide de seleccionarlas y de ordenarlas en vista de sus dificultades de comprensión.

Respecto de estas actividades de impresión de que estamos tratando, es el momento de advertir que para que sean verdaderamente eficaces, deberán ir precedidas de una breve explicación acerca del autor, de la forma de la obra y de las circunstancias en que fué creada, y seguidas de un breve comentario que cristalice la impresión que han producido en el ánimo del oyente. No olvidaremos, por otra parte, que en las actividades de impresión o percepción tenemos un procedimiento eficacísimo para crear el verdadero concepto de nuestro arte nacionalista, así como para crear el sentimiento de la belleza artística y encauzar el buen gusto.

ACTIVIDADES DE CREACIÓN. — Estas actividades deben tener importancia capitalísima en las Escuelas Rurales; su más sólida base habrá sido el conocimiento efectivo y práctico de los elementos del lenguaje musical mediante la práctica de DICTADOS, y quizá hasta el aprendizaje de algunos acompañamientos sencillos en el armonio, el piano o la guitarra. Se trata de una época en que la imaginación predomina en todos los actos de la vida del joven; los más complejos sentimientos — el amor, la ambición, etc. —, comienzan a surgir, y la palabra es insuficiente para expresarlos: es el momento en que todos los muchachos se sienten poetas, y se sentirán músicos, con sólo que puedan expresar musicalmente sus *sentimientos e ideas*.

Durante todo este tiempo que dure este curso de Técnica de la Enseñanza de la Música, habremos atendido a formar una cultura musical en los alumnos normalistas. Para ello nos habremos valido de pláticas sobre autores y obras, de conferencias acerca de las diversas épocas de la historia de la música, de la lectura de buenas obras de literatura musical, de algunas revistas, etc.

Coronamiento lógico utilísimo del curso que a grandes rasgos hemos tratado de diseñar, sería la formación del repertorio del maestro de música de las escuelas del campo, repertorio cuya formación supone un amplio sentido crítico y un criterio sólidamente cimentado, en los maestros de música de las Normales.

Continúa partitura del *Himno Antialcohólico Huasteco*. Con letra del Maestro Facundo H. Gómez y Música del Inspector Victor R. Medina.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE RURAL, EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN  
MUSICAL

Cuando se trata de asuntos de educación, a nadie puede escapar la importancia que tiene el conocimiento previo del ambiente en que va a actuarse. Punto es este cuya trascendencia es solo comparable a la del conocimiento completo de la materia que ha de enseñarse y al de los medios más adecuados para impartir esa enseñanza.

En efecto, errando un maestro puede estar seguro de que conoce a conciencia las finalidades de la actividad que va a desarrollar, y de que posee los medios más eficaces para el logro de dicha finalidad, sólo necesita, ya, para alcanzar buen éxito, conocer las condiciones del ambiente en el que va a actuar, a fin de sacar el mayor partido posible de las circunstancias favorables, y de proceder, desde la iniciación de sus trabajos a la corrección de las deficiencias e imperfecciones orgánicas de ese ambiente.

Tratándose del medio rural, en sus relaciones con la educación musical, parece necesario establecer algunos puntos de comparación para llevar a los maestros el convencimiento — que será pródigo en el entusiasmo y en buenos resultados — de que dicho ambiente es favorable, y en ocasiones hasta excepcionalmente favorable, para las actividades de índole artística.

Ya en otra ocasión hemos insistido acerca de la aptitud musical de nuestra gente de campo: las más variadas demostraciones de esta aptitud nos sorprenden a cada paso: ya es la Banda del pueblo, perfectamente entonada y unificada; ya es la típica, aun en su forma más rudimentaria (arpa, bandolón y bajo); ya la danza tradicional, ritmada y cadenciosa: ya, finalmente, la producción espontánea, abundante e interesantísima, de tantos hermosos Sones, Corridos, Canciones, etcétera, cuyos autores anónimos parecen no haber tenido más objeto, al componerlos, que liberarse de algo que les sirviera de estorbo.

Cierto es que todas estas manifestaciones de innata actitud musical son frecuentemente una ingenuidad que resulta anacrónica ante los progresos efectivos y los extravagantes rebuscamientos de la técnica moderna; pero esa ingenuidad que proviene de la expresión sincera del sentimiento, mediante procesos técnicos que sinceramente siente el artista (como que representan los procedimientos más comunes de nuestra efectiva tradición musical, fruto de la conquista apenas influido por las tendencias aborígenes), esa ingenuidad, decimos, es uno de los más legítimos méritos de la manifestación artística. La ausencia completa de prejuicios, en el artista creador, particularmente, nos permite expresarnos con sinceridad y con facilidad, aunque el corte de la obra, y su forma, puedan tacharse de anticuados.

Se advertirá desde luego la conveniencia de que la educación musical aproveche, por una parte, esta ingenuidad y esta ausencia de prejuicios, a fin de provocar un aumento en la actividad artística que tan fácil y espontánea se muestra; pero también será necesario ir ampliando inteligente y progresivamente el caudal de recursos técnicos de nuestros artistas, con el empleo, v. gr., de modulaciones nuevas, de acompañamientos más ricos, etc. ¡Cuánto diéramos, en los grandes centros de cultura, por poder disfrutar de esta ingenuidad de ideas y de procedimientos!, ¡con cuánto gusto cambiaríamos por ella los rebuscamientos de la técnica y las extravagancias de la moda!

Los artistas del campo —y los niños pueden ser tan grandes artistas como los adultos, y de hecho lo son — disfrutan de una ventaja indudable sobre los artistas de los poblados: las fuentes de inspiración. Para los primeros, es la naturaleza toda la gran fuente de divina energía: la tempestad, el viento, el arroyo, los trinos, voces que son música pura y alta, y que el artista, grande o pequeño, docto o inculto, traduce como puede, pero con fidelidad y sin esfuerzo. Cuán lejos está el artista de las ciudades, de poder traducir en música los ruidos que constantemente le atormentan; y cuando llega a hacerlo, cuán pobre es el resultado que se obtiene de tal traducción.

No hemos de olvidar, llevados de nuestro entusiasmo por el ambiente rural, que la actividad artística se inicia casi siempre por la imitación, y que mientras mejores sean los modelos imitados, mayor probabilidad tendrán las imitaciones de resultar aceptables. Esta ventaja de tener buenos modelos, que no pueden negarse a los grandes centros de población, ha llegado, sin embargo, a reducirse al mínimo en nuestras ciudades, tanto por la desorientación general que reina en materia de arte, como por las sucesivas invasiones de música exótica, sin importancia y sin interés.

Aprovechemos la desventaja que en nuestro ambiente rural supone la falta de impresiones musicales, para seleccionar y preparar cuidadosamente todas las impresiones que nosotros podamos

llevar a ese ambiente. Si, como lo creemos, es fácil llegar a la convicción de que, al menos en los momentos actuales, el medio rural es más favorable que el ciudadano para el desarrollo de la cultura y para la creación del arte nacionalista, sólo faltará, como decimos antes, que una buena educación musical aproveche las circunstancias favorables que hemos comentado someramente, al mismo tiempo que corrija las circunstancias adversas: no olvidemos que es así como los pueblos más musicales de la tierra realizaron el milagro de su despertar artístico.

México, 19 de diciembre de 1933.

Continúa con *El Corrido del Burrito. Letra del Prof. Lucas Ortiz B. y Música del Prof. Nabor Hurtado G.*

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

EL CONOCIMIENTO DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS DEL LENGUAJE MUSICAL

No pocas veces hemos combatido desde esta Sección la enseñanza especializada del Solfeo y de la Teoría Musical; pero, por otra parte, con bastante frecuencia hemos recomendado el conocimiento completo de los elementos del lenguaje musical, como base previa para desarrollar en su forma más amplia las actividades de expresión y las de creación en cuyos resultados confiamos plenamente. Tal parece que hubiera alguna contradicción entre estas dos recomendaciones, y a tratar de explicar el punto tienden las líneas siguientes, con las que de paso hemos de dar por terminada la primera etapa de nuestros trabajos sobre la educación musical, que periódicamente han venido apareciendo en las columnas de “El Maestro Rural”.

Convencionalmente, podemos reducir a tres los elementos del lenguaje musical: los que se refieren al *sonido*, los que se refieren al *tiempo*, y los que se refieren al *matiz*. Ahora bien, advertiremos desde luego que el conocimiento de estos elementos ha de ser esencialmente práctico, y que cuando nos veamos obligados a representarlos, ya al final de cualesquiera de las actividades que hayamos desarrollado, recurriremos siempre a los signos más sencillos y elementales, confiados en que el aprendizaje de los signos será entonces relativamente sencillo, toda vez que corresponderán a cosas bien conocidas (los elementos en sí), y satisfarán una necesidad que se habrá justificado plenamente, la de retener las impresiones musicales que deseemos expresar, o aquéllas que hayamos creado.

El conocimiento de los elementos del *sonido*, particularmente el conocimiento de la elevación (indebidamente se dice entonación) de los sonidos, se basa actualmente, y deberá basarse todavía por mucho tiempo, en la escala diatónica, eje y origen de toda nuestra música occidental. A últimas horas se propugna apasionadamente por el conocimiento y empleo de las escalas pentáfonas, de las orientales, y en general, de las llamadas exóticas. Nosotros pensamos que este conocimiento sólo tiene por ahora un valor puramente cultural, o simplemente especulativo, cuando se trata de la composición musical de tendencias modernistas; pero cuando como en nuestro caso se trata de la educación musical en su forma más elemental, y de echar los cimientos de nuestro arte nacionalista, parece lo más cuerdo que nos apartemos de nuestro sistema diatónico, perfectamente conocido ya, y universalmente practicado.

La base de la escala diatónica es la *octava*, o sea la diferencia de entonación entre dos sonidos, de los cuales el *agudo*, está producido por un número de vibraciones doble del que produce el sonido grave. En la escala diatónica, modo Mayor, consideramos ocho sonidos diferentes separados, por distancias de un tono o de un semitono. Conviene asignar desde luego nombre a los sonidos de la escala diatónica, aun cuando en realidad precisa pensar siempre en *grados* y no en notas, como también precisa pensar en *relaciones* y no en intervalos. Los nombres de las notas musicales, como es sabido por todos son Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si, Do. Para impartir el conocimiento de las notas musicales, consideramos dividida la escala en tres fragmentos: Do, Re, Mí; Mí, Fa, Sol; Sol, La, Sí, Do. Comenzamos por hacer que nuestros muchachos escuchen bien los elementos de ese primer fragmento: Do, Re, Mí; en seguida, haremos que canten muchas veces esos elementos; luego haremos que traten de reconocerlos cuando ya no tengan sus nombres propios, sino sólo su calidad esencial que es su elevación, lo que conseguiremos si los cantamos con apoyo en una sola vocal, o los presentamos a los muchachos producidos por un instrumento cualquiera, para que ellos no lo repitan ya con sus nombres; pasaremos luego a buscar, entre los trozos musicales conocidos, la aplicación de aquellos elementos, y finalmente, sólo finalmente, procederemos a representar los sonidos Do, Re, Mí, por las notas respectivas, en el lugar correspondiente del pentagrama.

Conocidos los elementos del primer fragmento de escala, y posiblemente aplicada en el aprendizaje de coritos muy sencillos, pasaremos a los elementos del fragmento Mí, Fa, Sol, con los cuales hemos de trabajar del mismo modo que con los elementos del primer fragmento: procederá ahora hacer combinaciones entre ambos fragmentos antes de abordar definitivamente el último. Este es el proceso general; respecto de los procedimientos especiales, medios de aplicación y de comprobación, nos creemos relevados por el momento, de ocuparnos en ellos.

Pasando al factor *tiempo*, deberemos comenzar por practicar sonidos de un tiempo, tanto porque son los más sencillos de medir, como porque son la base más sólida para comenzar a integrar los compases, o sea series de tiempos, de los que el primero debe llevar un esfuerzo o acento especial. Pasaremos en seguida a los sonidos que duran 2, 3 y 4 tiempos (a los que consideraremos como unidades de compás), y finalmente, a los que duran sólo fracciones de tiempo: el conocimiento del cuarto del tercio de tiempo, o sea el empleo de las cocheas en los compases simples y compuestos, será suficiente para la mayor parte de nuestros ejercicios escolares.

En este aspecto de nuestro trabajo, habremos procedido como en el anterior. Lo esencial será aprender a distinguir los sonidos de un tiempo, producidos en series; haremos luego que nuestros muchachos produzcan sonidos de un tiempo, a la vez que marcan el compás. Los mejores resultados se obtendrán en este terreno, si se hace que los muchachos marquen el compás mientras ejecutan coros o canciones, y que escriban los valores de los sonidos que escuchan, aun cuando al principio

se les ayude llevando el compás, mientras se solfea lo que han de escribir. De la mayor utilidad será, igualmente, hacer que los muchachos reconozcan compase que ya no se les marcan, sólo por la frecuencia de los acentos.

Los elementos del *matiz* se refieren a la velocidad y a la intensidad. Aun cuando desde luego hemos de anticipar que el buen gusto y la experiencia del maestro serán inmejorables guías, y que hemos de huir sistemáticamente de toda exageración en ese aspecto de nuestro trabajo, nos reservamos para tratar el asunto con todo detenimiento, en muy próxima ocasión.

Y ahora sólo nos resta enviar a los compañeros maestros rurales nuestro afectuoso saludo de año nuevo, y nuestra promesas de que en el próximo 1934 seguiremos tratando desde estas columnas los más interesantes y variados temas relacionados con la educación musical.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR  
A CARGO DE HUGO CONZATTI  
ALGUNAS SUGESTIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL CANTO EN NUESTRAS  
ESCUELAS RURALES  
POR EL PROFESOR FRANCISCO AMEZQUITA, MAESTRO DE MÚSICA DE LA MISIÓN  
CULTURAL NO. 2

La sección de música escolar de *El Maestro Rural* acoge con interés y agradecimiento la colaboración del compañero Profesor Francisco Amézquita. Las indicaciones contenidas en su artículo que hoy publicamos, son todas de positiva utilidad para la educación musical en las escuelas del campo, por más que dichas indicaciones no signifiquen verdaderas novedades para la mayoría de los compañeros maestros rurales: en efecto, en las Lecciones 8ª y 9ª de *El Libro de Música del Maestro Rural* (que muchos profesores conocen), se tratan con alguna extensión varios de los temas apuntados por el profesor Amézquita; y en artículos publicados en esta Sección—números de 5 al 11, inclusive del Tomo Tercero, año en curso—, hemos desarrollado con bastante otros de los asuntos que comenta el Maestro de Música de la Misión Cultural número 2, aun cuando hemos de advertir que no sustentamos en todos los casos el mismo criterio que el señor Amézquita, y que diferimos, principalmente, en lo que se refiere al nuevo concepto de educación musical.

De todos modos las observaciones contenidas en el artículo que transcribimos, serán de inmediata aplicación en nuestras escuelas, en relación con la realidad actual, y por eso estimamos y agradecemos la colaboración. Más, aún, deseamos que el ejemplo de laboriosidad y cooperación sea imitado.

EL MAESTRO RURAL espera ir supliendo la falta de cantos escolares para las escuelas del campo, mediante la publicación periódica de composiciones musicales con letra, destinadas a dichas escuelas. H.C

Mucho se ha escrito sobre la enseñanza del canto en nuestras escuelas, puntualizando temas de verdadero valor pedagógico sobre esta materia; pero, en síntesis, sólo pueden llevarse a la práctica en las escuelas que se encuentran en las grandes ciudades (como las del Distrito Federal), capitales de Estado, u otras de cierta importancia), en donde todas las escuelas, o la mayoría, cuenta con un especialista que imparte la enseñanza de la música y canto y en las que los maestros, en lo general, se concretan a presenciar la clase, sin tener ninguna participación en ella, por lo que hay una base más sólida para el desarrollo de una buena labor sobre esta materia.

Pero, he aquí un punto al que debemos dar el mayor apoyo e importancia que merece. La enseñanza del canto en nuestras escuelas rurales, aquellas escuelas que se encuentran apartadas de los centros de mayor civilización, y en donde la grandiosa labor de nuestros infatigables compañeros maestros rurales, es una serie de verdaderos problemas; sólo la cooperación que les dan las Misiones Culturales en la República, vienen a ayudarles en parte a resolver algunos de los problemas más pedagógicos que tienen nuestros maestros rurales.

Los grupos de Misiones Culturales que van hasta los maestros, que conocen los problemas de sus escuelas y de sus comunidades, y que lo mismo visitan al que se encuentra en lugares donde hay toda clase de vías de comunicación, como a aquél que se encuentra en las espesas serranías de nuestro país, para todos tiene el misionero la más franca y cordial acogida de compañerismo verdadero.

El Maestro de Música de las Misiones culturales es el único que se enfrenta ante todos los problemas que en la materia tienen nuestros maestros. En los Institutos Sociales de Maestros, se les entrega regular número de canciones mexicanas, corridos y coros escolares, y las orientaciones pedagógicas para la enseñanza del canto y vienen así a aliviar en parte las dificultades que tienen para esta enseñanza en sus escuelas. Es por esto que, animado de un buen deseo para cooperar en ello, doy a continuación algunos puntos que servirán, sino como bases fundamentales, sí como sencillas orientaciones para la enseñanza del canto en nuestras escuelas.

3. Del material que se tenga, deberán escogerse las canciones, corridos y coros escolares, para los diferentes años escolares, en la forma siguiente:
  - f) Primer año: coros escolares pequeños, en los que el niño pueda pronunciar perfectamente todas las palabras.
  - g) Segundo año: coros escolares y canciones mexicanas del tipo pequeño, que sean comprensibles.
  - h) Tercero y Cuarto años: canciones mexicanas, corridos y coros escolares de mayor calidad constructiva.
  - i) Adultos (clase nocturna): canciones y corridos regionales.
  - j) Estudio, con todos los alumnos, del Himno Nacional y otros himnos patrióticos.
4. *La enseñanza.*
  - g) Repasar con los alumnos varias veces la letra para que la aprendan con perfección.
  - h) Repasar con los alumnos varias veces la música, procurando cuidar la entonación.
  - i) Evitar las gesticulaciones y movimientos forzados para que el niño no los imite.
  - j) Cantar por lo menos dos veces diariamente, o en los momentos que el niño se encuentre más fatigado en sus estudios.

- k) En la enseñanza de canciones y corridos a dos voces, se estudiará primero una voz y después la otra, y cuando ya estén perfectamente aprendidas por los alumnos, se unirán las dos voces, procurando una unificación perfecta.
- l) Si entre los alumnos existen algunos de los que vulgarmente se dice que son desentonados para cantar, no se separarán del grupo; al contrario, hay que procurar que canten seguido en unión de sus compañeros, para que eduquen su oído. Igual cosa se logrará dejando que los niños pequeños escuchen las canciones que cantan los mayores.

A continuación, y como punto final, debo decir que es de lamentarse el caso siguiente: en muchas ocasiones se ven obligados nuestros compañeros maestros a “arreglar” algunas canciones populares con letras alusivas a la escuela, y esto se debe en parte a la falta de material con que cuentan, pues si existen muchas colecciones de coros escolares, el precio de las mismas no está al alcance de las posibilidades de nuestros compañeros, y el poco material con que se cuenta, es el que recopilan los maestros de música de las Misiones Culturales, únicos que van a los lugares donde se encuentra nuestro verdadero folklore, y ellos, en su ardua labor de dar conocer nuestra música, son los únicos que en esta materia hacen una verdadera labor nacionalista.

Estimado compañero maestro: si mis humildes líneas sirven para orientarle en alguna forma, en la enseñanza de la música en tu escuela, tómalas con la seguridad de que son humildes conceptos que me he forjado en mis continuas visitas a varias escuelas de nuestro país.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR  
A CARGO DE HUGO CONZATTI  
EL PROGRAMA DE LA CLASE DE MÚSICA EN LAS ESCUELAS RURALES

En varios artículos de la Sección de Música que aparecieron en el Tomo III de El Maestro Rural, apuntamos algunos de los temas que deben tratar los maestros rurales en sus respectivas escuelas; pero no llegamos a esbozar si quiera el programa general a que deben sujetarse todas las actividades relacionadas con la educación musical en los planteles del campo; punto es éste de la mayor importancia, y sumamente oportuno en los meses actuales, en que el trabajo ha debido iniciarse en la mayor parte de nuestras escuelas rurales. Como quiera que las autoridades no han abordado la cuestión, que sepamos, sino en lo relativo a las escuelas de la Capital, todo haría suponer que la formación de un plan de trabajo en este sentido, debería corresponder a los señores Inspectores de Educación Federal o a las Misiones Culturales; pero es de creerse que las múltiples actividades de estos organismos y de aquellos funcionarios, no han de permitirles dedicar demasiada atención a la educación musical, que parece condenada a contar sólo con la iniciativa personal de los maestros, y esta circunstancia nos fuerza a abordar la cuestión, con toda la buena voluntad y el entusiasmo que ponemos en estos asuntos.

Creemos haber establecido sobre bases firmes la convicción de que a todo trance debemos prescindir de impartir una enseñanza musical especializada y desconectada de las demás actividades escolares. También creemos haber llevado al ánimo de los compañeros maestros rurales, la convicción de que las actividades del canto coral no son las únicas, ni siquiera las más importantes, de las que integran la educación musical.

Ahora queremos insistir en que la música constituye un lenguaje que los niños deben practicar cada vez que sientan la necesidad de hacerlo; cualquier estado emotivo, en consecuencia, representa el momento oportuno para practicar las actividades de índole musical. Claro está que con mucha frecuencia trataremos de provocar estos estados emocionales; pero en todo caso, será preferible aprovechar los que espontáneamente se presenten: alegría que acompaña a la conclusión de una labor; alegría que proporciona el trabajo mismo durante su realización; alegría que se deriva de los juegos de los muchachos, etc., etc.

Estos estados emocionales se producen con frecuencia durante la preparación de las festividades que consigna el calendario escolar, y durante la realización de las mismas; pero seguramente que son más fecundos los estado emotivos que originan en el ánimo los fenómenos de la naturaleza, tales como la tempestad, el viento, la lluvia, la llegada de las estaciones, etc. Salta a la vista, desde la necesidad de aprovechar las circunstancias que apuntamos, para que los niños desarrollen algunas de las múltiples actividades musicales que hemos sugerido: escuchar música selecta, cantar coros apropiados y oportunos, realizar bailes y pequeñas dramatizaciones, inventar ritmos y sonecitos sencillos, construir instrumentos musicales, como sonajas, flautinas, etcétera.

Punto también de gran importancia es el relativo a la determinación de un tiempo fijo e invariable para estas actividades: de un modo general, podemos aceptar, con ciertas reservas el establecimiento de una hora especial de música en nuestras escuelas, dos o tres veces por semana, sobre todo si pensamos en que una de las finalidades de la educación musical es de carácter higiénico (gimnasia del aparato respiratorio y educación del oído; pero hemos de tener presente, por una parte, que nuestro propósito de aplicar un tiempo determinado a la clase de música no ha de constituirse e norma invariable y, por otra, que no hemos de desaprovechar todas aquellas verdaderas oportunidades que se nos presenten para entregarnos a una inesperada actividad de índole musical.

Por lo demás, no ha escapado a los maestros del campo, y estamos en condiciones de afirmarlo que la base esencial del buen éxito en estos asuntos es el entusiasmo. Son ellos, los que aprovechando esta fuente inagotable de buenos resultados y de prudentes observaciones, acabarán por establecer las bases firmes e inmovibles de la educación musical en las escuelas rurales.

## SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

### LOS JUEGOS MUSICALES

Hemos procurado llevar al ánimo de los maestros la convicción de que cualquiera actividad de índole musical supone, o debe suponer la existencia de un estado emotivo especial en los alumnos, pues solo así podrán recurrir a medios desusados de expresión, toda vez que para la expresión de estados normales o comunes, recurren a los medios generalmente empleados como son la expresión hablada, los gestos tranquilos, la marcha lenta, etc.

Dijimos también, en algún artículo anterior, que estos estados emocionales se presentan a menudo espontáneamente o de manera periódica, y entonces el maestro se halla frente a una verdadera oportunidad de practicar actividades musicales, y que en ningún caso debe desaprovechar aquella oportunidad; este es el caso de los fenómenos naturales que más vivamente impresionan a los niños y de muchos sucesos inesperados que afectan hondamente su sensibilidad. Pero la necesidad de organizar nuestras actividades de una manera metódica y constante, nos ponen en el caso de tener que provocar periódicamente aquellos estados emocionales que hacen fecunda y fácil toda actividad de índole musical. No está por demás advertir que los estados emocionales que provocaremos en nuestros muchachos nunca serán de tendencias negativas: pondremos siempre cuidado especial en no ir a ocasionar momentos de tristeza, de desaliento o de pesimismo; antes bien, cuando los estados emocionales depresivos se hayan presentado de modo irremediable, procuraremos combatirlos y cambiarlos rápidamente por otras impresiones.

Tócanos ahora ocuparnos en uno de los estados emotivos más frecuentes, al mismo tiempo que más agradables para los muchachos: nos referimos al juego. Tanto los juegos a que espontáneamente se entregan los niños, como aquellos que el maestro puede enseñar y organizar, nos presentan las más variadas y amplias oportunidades de impartir educación musical. Entre los juegos espontáneos de nuestros niños, podemos contar los que han aprendido por tradición comunicada por sus compañeros, y los que positivamente crean cuando están en condiciones favorables. Respecto de los primeros, conviene ir fijando y depurando la tradición que ha convertido ya en nacionales, y hasta

en universales, muchos de los juegos de los niños; labor es ésta que está reclamando el interés y la atención de maestros y artistas, y que ha comenzado a desarrollarse en otros países; respecto de los segundos, es decir, de los juegos que en un momento dado inventan los muchachos, conviene que los orientemos convenientemente, tanto para que se les ponga música en el mayor número posible de casos, como para que se entone y ritme bien aquélla que, con bastante frecuencia, aparece al mismo tiempo que el juego.

Respecto de los juegos organizados, debemos confesar que han comenzado a implantarse en nuestros centros escolares, sobre todo en el kindergarten, en el que constituyen uno de los ejes principales de la actividad. Por desgracia, el juego musical, que es el recomendado con mayor entusiasmo, sólo ha debido aplicarse a los primeros grados de la enseñanza; se le aplica con menos frecuencia en el segundo ciclo de la escuela primaria y desaparece completamente en el tercero. Parece inútil decir que el juego folklórico, mejor diríamos, el juego para el niño campesino, está todavía por planearse.

Apelamos una vez más al entusiasmo de los maestros rurales y al ingenio de nuestros músicos nacionalistas, para que comiencen a fijar la atención en el juego musical que constituye un campo de actividad tan amplio como inexplorado: en efecto, en este género de composición musical cuyo cultivo recomendamos, caben desde el sonecito de ocho compases destinados a que los niños pequeños aprendan a conocer los sonidos y sus cualidades, o a distinguir los colores, o a acompañar sus trabajos de campo, hasta la dramatización de nuestros grandes hechos históricos y la estilización de nuestras más encantadoras fiestas vernáculas.

México, marzo de 1934.

## SECCIN DE MUÚSICA ESCOLAR

POR HUGO CONZATTI

### LAS FIESTAS ESCOLARES

Tanto por el entusiasmo que provoca su preparaci3n, como por las facultades que excepcionalmente se ponen en juego durante el desarrollo, las fiestas escolares provocan estados emocionales que son fecundísimos para la educaci3n musical. En el presente artícuo nos proponemos a hacer a los compaÑeros maestros rurales algunas sugerencias en relaci3n con la preparaci3n y desarrollo de las fiestas escolares, tanto porque con ello seguiremos fielmente el programa que nos hemos trazado, como porque el tema resulta de actualidad palpitante, toda vez que hemos llegado al mes por excelencia de las fiestas escolares: Fiesta del Trabajo, Fiesta de las Madres, Fiesta del Maestro, etcétera.

Desde luego, queremos sentar algunos principios generales que pueden servir de norma para la preparaci3n y desarrollo de las fiestas escolares.

1° Las festividades que se desarrollan en las escuelas, deben tener fines educativos y estar plenamente justificadas.

2° Las festividades escolares deben ser una consecuencia natural y l3gica de las actividades que ordenadamente se desarrollan durante las horas lectivas, y en ning3n caso servirán para desviar a maestros y alumnos de fines generales de la educaci3n.

3° Las fiestas escolares deben desarrollarse en un ambiente de sencillez, de economía, de buen gusto y de sinceridad.

4° El programa que se sujete a una festividad escolar, deberá ser equilibrado y proporcionado.

Trataremos de desarrollar estos principios con el mayor orden y claridad posibles, hasta donde lo permita la extensi3n de que podemos disponer en esta página. Comenzaremos por condenar con toda energía aquellas festividades escolares que se organizan con fines mezquinos o simplemente egoístas: la base de toda fiesta debe ser un sentimiento colectivo, unánime, de entusiasmo, de

admiración o de alegría. El verdadero maestro habrá cuidado de ir orientando el criterio de los muchachos hacia aquellos motivos que merecen su veneración o su entusiasmo, y habrá tratado de despertar en ellos un verdadero culto hacia todo lo grande, lo noble, lo bueno y lo bello de que puede enorgullecerse la colectividad. Esta orientación cristaliza uno de los fines educativos esenciales de toda fiesta escolar; otro fin esencial e importantísimo debe ser la convicción de que en todas estas actividades colectivas (coros, representaciones, bailes, etcétera), ha de sacrificarse el interés personal al colectivo, que es el único que debe salvarse.

Igualmente debemos condenar la costumbre, por fortuna sólo arraigada en las escuelas de las ciudades, de dedicar demasiado tiempo y demasiado esfuerzo a la preparación de fiestas y exposiciones: unas y otras deben ser el resultado natural de un trabajo constante y espontáneo, que en el momento preciso tiene una manifestación pública, pero que en ningún caso ha permitido que se desatienda el desarrollo del amplio programa de actividades que se ha encomendado a los maestros.

Recordamos que al hablar del buen gusto en la música, establecimos como bases principales de dicha calidad, la sencillez y la sinceridad. Tratándose de nuestras fiestas campesinas, particularmente, no podemos menos de recomendar que se tomen como medios para cultivar nuestra tradición vernácula, así como para depurar y ennoblecer dicha tradición: bailes y ceremonias tradicionales, canacuas, huapangos, jarabes, ofrendas, etc., serán siempre los mejores números en las fiestas de las escuelas del campo.

Con frecuencia oímos decir que alguna festividad escolar no ha podido prepararse convenientemente por falta de elementos económicos; tal aseveración constituye generalmente un error; en efecto, el buen gusto, la sencillez y la gracia serán siempre sustitutos ventajosísimos del lujo y de la ostentación: la más encantadora belleza consistirá siempre en los rostros sanos y juveniles, y no en los afeites y maquillajes; la más encantadora gracia habrá que buscarla siempre en la ingenuidad y en la sinceridad, y no en la afectación o en la simulación; los mejores trajes para una fiesta serán los más humildes y sencillos, quizá hasta de papel, y no los lujosos o ridículos que los muchachos no están acostumbrados a usar. Por lo demás piénsese que una festividad preparada con fines francamente educativos excluye de modo casi implacable, la intervención de todo lamento extraño a la escuela que realiza.

Ya como final de estas breves recomendaciones, queremos aconsejar a los maestros que huyan de las fiestas demasiado largas, porque fatigan a quienes en ellas toman parte al público que asiste; generalmente deberá bastar con 3 ó 4 números de declamación en prosa o verso, individual o

colectiva; 3 ó 4 números musicales, de preferencia coros o canciones, y 2 ó 3 bailes o dramatizaciones, todo ello convenientemente combinado, a fin de que el programa resulte variado y ameno. Recuérdese, finalmente, que los mejores lugares en un programa de fiesta escolar son los del centro, y que la terminación de dicho programa con nuestro Himno Nacional debe reservarse para las festividades de índole patriótica, pues las de otra índole terminan más lógica y espontáneamente con el Himno de la Escuela o con el número más rumboso que haya podido prepararse.

México, abril de 1934.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

PLÁTICAS SOBRE ASUNTOS MUSICALES

Cuando hemos referido a las actividades de impresión como factores importantísimos en la educación musical, seguramente hemos pretendido hacer referencia a manifestaciones puramente musicales, perfectamente preparadas y seleccionadas, que tienden a impresionar agradablemente al oído, al mismo tiempo que despiertan sentimientos o provocan ideas que pueden llevarnos, respectivamente, hasta el éxtasis o hasta la meditación. Pero las actividades de impresión no se reducen exclusivamente a impresiones propiamente musicales, sino a todas aquéllas que de un modo directo tiendan a lograr las finalidades generales de la educación musical, y por tanto, debemos considerar las conversaciones, de índole artística como verdaderas actividades de impresión musical, toda vez que tienden a crear el sentimiento de la belleza artística y a provocar el interés de nuestros alumnos por la buena música.

Con mucha frecuencia sucederá al maestro, al del campo particularmente, que encuentre, que encuentre a sus muchachos en magníficas condiciones de espíritu para recibir impresiones de índole artísticas, ya sea por la fatiga que les hayan ocasionado otras actividades, ya sea por las circunstancias especialísimas, debidas o a algún hecho casual, o poco frecuente. Como no siempre será posible ni conveniente hacer que en tales circunstancias los muchachos escuchen la música indicada para producir en ellos el máximo de la emoción que pueda responder la inquietud del espíritu, será llegado el momento de recurrir a estas actividades de impresión, indirectas, subjetivas, que son los comentarios discretos o inteligentes sobre tópicos musicales.

La literatura de otros países es rica en obras sobre vulgarización de la historia y de la estética de la música; en Francia, particularmente, son numerosos los libros escolares que se refieren a estos asuntos; sólo entre nosotros no existe una sola obra destinada a los niños, que se ocupe de la divulgación de estas cosas, y toca al maestro hacer una paciente selección de los capítulos apropiados para que encuentre en las obras especialistas los artículos de Revistas, recortes de periódicos, diarios, etc. Por nuestra parte, hemos advertido a tiempo esta enorme laguna que existe

en nuestra literatura escolar, y nos proponemos facilitar un poco la labor a los compañeros maestros rurales, a cuyo efecto, habremos de interrumpir con alguna frecuencia el curso de estos articulos de orientación general de la educación, para tener con los niños del campo, por el intermedio de los maestros rurales, algunas pláticas sobre asuntos de índole musical. Será esta una de las muchas innovaciones que propondremos al Director de nuestra Revista, para que sea implantada en el curso del presente año, en el que deseamos la mayor ventura y los mayores triunfos para nuestros compañeros del campo.

De antemano debemos ofrecer a los compañeros maestros rurales que huiremos sistemáticamente de las biografías escuetas y áridas, con profusión de fechas y de noticias ociosas, pues todo esto resultaría completamente inútil para nuestros muchachos, por la imposibilidad en que se encuentran de poder hacer la composición de lugar y de ambiente que requiere el relato de tales hechos. Por de contado que hemos de huir de la petulancia de abordar temas abstrusos y complicados que si mal podemos comprender, peor deberíamos transmitir. Nuestro empeño será encontrar las más claras fuentes de sana emoción, de la emoción que es eterna y universal, para transmitirla a nuestros muchachos, y que obre en ellos el milagro del despertar espiritual: nuestro empeño será encontrar el ejemplo, excelso de laboriosidad, de paciencia, de trabajo, de desprendimiento, de resignación, que tan frecuente es en la historia de los verdaderos artistas, para presentarlo a nuestros alumnos sin más gala que la convicción de que ese ejemplo es digno de seguirse; nuestro empeño será robar un poco de esa luz que los elegidos se halla bañados, para llevarla a nuestros niños campesinos, para que con ella iluminen su senda con claridades de ensueño.

Y entretanto podemos ir cumpliendo este sano propósito, va, desde luego, nuestra recomendación más afectuosa a los maestros rurales: que procuren ir formando el *Álbum de Arte* de sus Escuelas, con recortes, con artículos de Revistas, con tradiciones y noticias que ellos, vayan recogiendo, en la seguridad de que si proceden con un poco de paciencia y sin desmayar en su empeño, a la vuelta de muy pocos años habrán podido acumular un verdadero tesoro.

## MÚSICA ESCOLAR

POR HUGO CONZATTI

La audición de música seleccionada conforme a las bases que trataremos de establecer en el presente artículo, constituye el eje de las actividades de impresión cuya importancia tratamos de demostrar en anteriores ocasiones; aun cuando de un modo general pueden relacionarse estas actividades con las de expresión (práctica del canto, formación de pequeños conjuntos instrumentales, etc.), se comprende que el campo de la música que los muchachos pueden y deben escuchar, es mucho más amplio que el de la que pueden ejecutar, sin que esta circunstancia pueda eximirlos de fijar normas para la selección de la primera.

Las actividades de impresión, en su forma típica de audiciones para los niños, influyen directamente en la formación del sentimiento de la entonación del ritmo, y muy particularmente en la formación del sentimiento de la belleza artística; estas finalidades constituyen precisamente las bases para hacer la selección de la música que los muchachos deben escuchar. Como sería imposible establecer una graduación lógica entre las dificultades que se presentan para la percepción auditiva de las obras musicales y para su perfecta comprensión, no queda sino el recurso de establecer principios generales para realizar la selección indispensable.

*1° Cuando las audiciones de música selecta puedan realizarse de un modo metódico, será prudente comenzar por hacer oír obras sencillas, tanto por lo que se refiere a su estructura, tanto por lo que se mira a su extensión y a los materiales sonoros que las integran. Se comenzará, v. gr., por hacer oír pequeñas romanzas, danzas, bailables, etc., para dos o tres voces o para dos o tres instrumentos; se pasará a obras de mayor extensión y de estructura más complicada, para terminar con las grandes formas y con los grandes conjuntos vocales e instrumentales, ópera, bandas, orquesta sinfónica, orfeones, etcétera.*

*2° Se procurará que las obras escuchadas sean todas de positivo mérito artístico. Nos creemos relevados de desarrollar este punto con más amplitud, toda vez que en artículos anteriores hemos fijado como bases para establecer la belleza de la obra de arte, y del buen gusto, la proporcionalidad, la sinceridad, la espontaneidad, la inspiración y hasta la oportunidad, en el*

momento de la producción. No debemos olvidar, en relación con este punto, que el estudio y el trabajo paciente de la humanidad, ha podido llevarnos a la consagración de las obras llamadas *clásicas*, extendiendo este término en su extensión más amplia y casi como antónimo de las consideradas como populares y oportunistas; tampoco debemos olvidar que hay autores -Schubert podría considerarse como el tipo de ellos- que a una inspiración desbordante del más bello gusto aúnan una sencillez y una facilidad de comprensión que los hace insubstituíbles para audiciones educativas, así se trate de doctos o de profanos.

*3° Se tendrá siempre presente un propósito de mejoramiento con relación a las aficiones y gustos de los muchachos*, por lo que ha de procurarse que la música que deliberadamente se les hace oír, sea de mejor calidad que la que escuchan habitual o espontáneamente. Parece un contrasentido que las impresiones sinceras y espontáneas que tienen nuestros muchachos del campo, como son sus sones y sus danzas (y no queremos referirnos a las voces incomparables de la naturaleza que muchos seguramente saben escuchar), pretendamos suplantarlas con audiciones de música primitiva, enfermiza o depravada. Comprendemos perfectamente que es casi imposible librar a nuestros muchachos de la influencia del ambiente de desorientación y cursilería que nos domina; pero precisamente esta circunstancia debe animarnos a luchar en el mismo terreno a que se nos ha llevado, y sentar, por medio del convencimiento, las bases de un nuevo concepto de nuestra actividad artística deseable.

En relación con los medios prácticos recomendables para procurar impresiones musicales a nuestros muchachos de un modo deliberado, comenzaremos por establecer la superioridad de aquellas en que el ejecutante o ejecutantes quedan en contacto directo con el auditorio, pues además de que no se conocen todavía aparatos mecánicos que produzcan una impresión musical legítima, pura y limpia, tal parece que se establece una corriente de simpatía y de comprensión entre el artística y el público que le escucha. Huelga decir que esta corriente será de verdadero entusiasmo y franco estímulo cuando los ejecutantes que hayan preparado entre los mismos alumnos. La organización de conciertos o recitales, con fines benéficos y de organización social, ya sea con elementos extraños a la escuela, o mejor aún, con elementos extraídos entre los del mismo plantel educativo en que se labora, constituirán en todo caso las impresiones musicales más fecundas.

Pero como quiera que no debemos desconocer las grandes ventajas de los medios mecánicos de transmisión de impresiones musicales, y entre ellos cuentan muy particularmente la extensión del repertorio y la calidad de los ejecutantes, habremos de recurrir a esos medios, con bastante frecuencia. Es evidente que un buen aparato fonográfico, con una bien escogida selección de discos, será siempre de gran utilidad en las escuelas de campo, no sólo para las actividades de impresión en

que nos ocupamos, sino como medio para iniciar otras actividades, y quizá hasta como eje de todo un sistema de educación musical.

Las transmisiones de radio podrían constituir también un factor importantísimo en la educación artística; pero para poder aprovechar las inmensas ventajas de este prodigioso descubrimiento, se requiere que las transmisiones sean preparadas con honestidad y pleno conocimiento de las finalidades de la educación musical, y que el maestro desarrolle pacientemente su espíritu de selección y de buen gusto.

## Acción Social que la Música Ejerce en las Comunidades

Por el Profesor José Mejía Ángeles

Por Socialización habremos de entender, en el caso que nos ocupa, aprovechar las conquistas de una cultura superior para inyectarlas a las masas campesinas, adaptándolas a su idiosincrasia, pero siempre con la tendencia de superar el plano social de tales masas dentro de una ideología avanzada.

En otra ocasión pretendí demostrar cómo la música influye educacionalmente en el indio y, en consecuencia, lo hace más receptor de otra civilización. Como en efecto, vencidas determinadas características de atavismo, queda el individuo en aptitud de asimilar mejor nuestra influencia, y entonces nuestra actividad será enérgica y continua, hasta lograr que los nuevos conceptos de la vida y del arte hayan dominado el primitivo estado psíquico del campesino, del indio, lo que determinará un cambio de posición social.

He tenido oportunidad de observar acuciosamente a varios grupos de indios organizados por mí como corporaciones musicales; he seguido el proceso de su desenvolvimiento, lo he comparado con el ambiente anterior de la comunidad, y puedo asegurar que si no ha sido un éxito integral para mis propósitos, sí se ha logrado una paulatina, pero efectiva transformación de sus hábitos, con respecto a la sociedad, y esto, además, ha influido en el resto de la comunidad, creando una posición mejor. Recuerdo los centros de campesinos que visité donde, para reunir al vecindario, fué precisa la intervención autoritaria del líder loco; acudieron jóvenes, presuntos componentes del grupo, con notoria timidez; sus familiares, un tanto cuanto reacios.

Llegó la fecha en que habríamos de dar la primera audición, y para entonces se había operado un cambio casi radical: los jóvenes, espontáneos y entusiastas, aliñados, comunicativos, puntuales; sus familiares, optimistas, todos reunidos para oír las primeras piezas que ejecutarían los suyos; la ingerencia del líder muy relativa, casi nula; todos apreciando a la agrupación musical; en suma, el medio social se había superado.

Algo idéntico he obtenido con todos los grupos a mi cargo, y, actualmente, a los que han logrado adquirir determinados conocimientos, continúo estimulándolos para que amplíen su radio de acción.

Periódicamente les hago efectuar cursos regionales, y es de asegurarse que despliegan mucho interés para adquirir el triunfo, que no los envanece, sino sólo los satisface. Es de hacerse notar cómo el contacto con otras comunidades, el trato con personas mejor educadas, los torna atentos, comunicativos, corteses, aseados, etcétera, etcétera. (Superación de cultura.)

Las poblaciones o simples comunidades donde se efectúan los concursos, también muestran gran interés y responden entusiastas a la invitación que se les hace de premiar a los vencedores.

Estos concursos tienen como finalidad, también, la de estimular el mejor conocimiento de la música, para poder aprovechar el campo económico. La forma de hacer esto será tratando en mi próximo artículo, fundándome, lógicamente, en la experiencia de la vida práctica.

Para terminar, me permito advertir una vez más a quienes tengan la misión de transmitir conocimientos de música a los campesinos, que tienen, con seguridad, el material humano, y que a ellos toca poner con firmeza el factor voluntad, traducida en acción metódica, continua y perseverante.

SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

A CARGO DE HUGO CONZATTI

LO QUE DEBEMOS PERSEGUIR EN LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA A LOS  
CAMPEÑINOS

El Mexe, Hidalgo., a 15 de marzo de 1934, - El Profesor de Música del Instituto de Acción Social,  
José Mejía Ángeles.

No debe haber actividad sin fin predeterminado en la obra que realiza la Secretaría de Educación Pública.

La enseñanza de la música a los indígenas campesinos, según mi modesta experiencia, debe converger a tres finalidades básicas: educativa, de socialización y económica; estrechamente vinculadas, pero, asimismo, bien delineadas para poderse distinguir. Lo reducido del presente artículo, pues será lo más conciso posible, sólo me permite tratar la primera fase, es decir, la educativa, dejando para otras ocasiones las demás.

En indio (me refiero al otomí, a quien he tenido la oportunidad de observar) es muy melancólico, tímido y reservado: ¿la causa? quizá el atavismo; quizá la influencia del medio en que vegeta, quizá el servilismo en que se le ha obligado a vivir; quizá razones de otra orden.

Lo que está fuera de duda, es que vive abstraído y como indiferente a cuanto le rodea; sólo le preocupa el misérrimo alimento del día; pero educándolo, logra desenvolverse con toda normalidad.

Juzgo que la música es indispensable en la educación del indio. Sin mucho esfuerzo se notan los efectos de ella, que puedo concretar así:

Como le impresiona gratamente, le atrae y le libra, por el tiempo que dedica al estudio, de los centros de vicio con sus fatales consecuencias.

Motiva el rápido desarrollo de algunas facultades mentales; atención, voluntad, etc.

Sirve, por medio del canto, de expresión y hasta de válvula de escape a muchos de sus sentimientos reprimidos, induciéndolo a ser entusiasta, comunicativo y más receptor de nuestra civilización.

Afina su rudimentario sentido estético; muy susceptible, por otra parte, de perfeccionarse.

La música que debemos enseñarle, así por simple audición como en instrumentos, debe ser graduada de lo fácil a lo difícil. En nuestro folklore hallaremos grandes recursos para ello. Me refiero a la música de nuestro folklore todo lo castizo posible, pues hay mistificaciones que son una profanación de él y que, por lo híbrido, no cuadran dentro del fin que buscamos.

La simplicidad de la estructura de nuestra música, su ritmo, su sentimentalismo, la hacen asimilable a la mentalidad de nuestros campesinos.

Después, le enseñaremos combinaciones adecuadas hasta hacerlo concebir nuestro arte para que lo cultive con amor como a cosa suya.

He podido observar la intensa atención que despliega el indio durante el estudio de la música, lo que revela el interés que siente por ella.

Fecundemos esa disposición con nuestra asiduidad y sobre todo con nuestro entusiasmo. Nada produce tanta decepción en el indio campesino como la informalidad; he visto casos en que debido a ella se disuelven los grupos para difícilmente retenerlos. No engañemos a los campesinos; no pervirtamos con nuestra inconsciencia esa voluntad que tienen para redimirse.

Tengamos, pues, en consideración al enseñar a nuestros indios que:

- I. Estamos cooperando a su educación integral.
- II. Que tiene grande afición por el arte y asimila con rapidez normal.
- III. Que nos esforzaremos por cultivar su entusiasmo.
- IV. Que habremos de hacerlo beber en las fuentes de nuestro folklore, de lo simple a lo compuesto.
- V. Que debemos ser completamente formales en el desarrollo de la enseñanza.

Próximamente trataré sobre la “Socialización por medio de la música.”



### ANEXO 3

#### UBICACIÓN DE LOS NÚMEROS DE LA REVISTA *EL MAESTRO RURAL*

---

##### TOMOS Y AÑOS DE PUBLICACIÓN

TOMO I	1932
TOMO II	1932-1933
TOMO III	1933
TOMO IV	1934
TOMO V	1934
TOMO VI	1935
TOMO VII	1935

TOMO VIII	1936
TOMO IX	1937
TOMO X	1937
TOMO XI	1938
TOMO XII	1939
TOMO XIII	1940

La mayor parte de los números de *El Maestro Rural* se encuentran resguardados por la Hemeroteca Nacional de México (HMN). Con excepción del Tomo I, los números restantes pueden encontrarse en el Archivo de la Secretaría de Educación Pública, ubicado en el Archivo General de la Nación.

El Tomo I no se encontró en México, el ejemplar más cercano se encuentra en la *Benson Collection* (BC) de la Universidad de Texas (UT) y en colecciones particulares.

Los números de las cajas con las Memorias de la Secretaría de Educación Pública (En Archivo General de la Nación) son los siguientes: 00855-0000857, 00859, 00860 y 00863

1932		Archivo
1° de marzo	Tomo I, no. 1	BC-UT
15 de marzo	Tomo I, no. 2	BC-UT
1° de abril	Tomo I, no. 3	BC-UT
15 de abril	Tomo I, no. 4	BC-UT
1° de mayo	Tomo I, no. 5	BC-UT

15 de mayo	Tomo I, no. 6	BC-UT
1° de junio	Tomo I, no. 7	BC-UT
15 de junio	Tomo I, no. 8	BC-UT
1° de julio	Tomo I, no. 9	BC-UT
15 de julio	Tomo I, no. 10	BC-UT
1° de agosto	Tomo I, no. 11	BC-UT
15 de agosto	Tomo I, no. 12	BC-UT
1° de septiembre	Tomo I, no. 13	BC-UT
15 de septiembre	Tomo I, no. 14	BC-UT
1° de octubre	Tomo I, no. 15	BC-UT
15 de octubre	Tomo II, no. 1	HNM
1° de noviembre	Tomo II, no. 2	HNM
15° de noviembre	Tomo II, no. 3	HNM
1° de diciembre	Tomo II, no. 4	HNM
15 de diciembre	Tomo II, no. 5	HNM
1° de enero	Tomo II, no. 6	HNM
15 de enero	Tomo II, no. 7	HNM
1° de febrero	Tomo II, no. 8	HNM
15 de febrero	Tomo II, no. 9	HNM

<b>1933</b>		<b>Archivo</b>
1° de marzo	Tomo II, no. 10	HNM
15 de marzo	Tomo II, no. 11	HNM
1° de abril	Tomo II, no. 12	HNM

15 de abril	Tomo II, no. 13	HNM
1° de mayo	Tomo II, no. 14	HNM
15 de mayo	Tomo II, no. 15	HNM
1° de junio	Tomo III, no. 1	AGN
15 de junio	Tomo III, no. 2	AGN
1° de julio	Tomo III, no. 3	AGN
15 de julio	Tomo III, no. 4	AGN
1° de agosto	Tomo III, no. 5	AGN
15 de agosto	Tomo III, no. 6	AGN
1° de septiembre	Tomo III, no. 7	AGN
15 de septiembre	Tomo III, no. 8	AGN
1° de octubre	Tomo III, no. 9	AGN
15 de octubre	Tomo III, no. 10	AGN
1° de noviembre	Tomo III, no. 11	AGN
15 de noviembre	Tomo III, no. 12	AGN
1° de diciembre	Tomo III, no. 13	AGN
15 de diciembre	Tomo III, no. 14	AGN

<b>1934</b>		<b>Archivo</b>
1° de enero	Tomo IV, no. 1	HNM
15 de enero	Tomo IV, no. 2	HNM
1° de febrero	Tomo IV, no. 3	HNM
15 de febrero	Tomo IV, no. 4	HNM
1° de marzo	Tomo IV, no. 5	HNM
15 de marzo	Tomo IV, no. 6	HNM
1° de abril	Tomo IV, no. 7	HNM
15 de abril	Tomo IV, no. 8	HNM
1° de mayo	Tomo IV, no. 9	HNM
15° de mayo	Tomo IV, no. 10	HNM
1° de junio	Tomo IV, no. 11	HNM
15° de junio	Tomo IV, no. 12	HNM
1° de julio	Tomo V, no. 1	HNM
15 de julio	Tomo V, no 2	HNM
1° de agosto	Tomo V, no. 3	HNM
15° de agosto	Tomo V, no. 4	HNM
1° de septiembre	Tomo V, no. 5	AGN
15° de septiembre	Tomo V, no. 6	HNM
1° de octubre	Tomo V, no. 7	HNM
15° de octubre	Tomo V, no. 8	HNM
1° de noviembre	Tomo V, no. 9	HNM
15° de noviembre	Tomo V, no. 10	HNM
1° de diciembre	Tomo V, no. 11	HNM
15° de diciembre	Tomo V, no. 12	HNM

<b>935</b>		<b>Archivo</b>
1° de enero de 1935	Tomo VI, no.1	HNM
15 de enero de 1935	Tomo VI, no.2	HNM
1° de febrero de 1935	Tomo VI, no.3	HNM
15 de febrero de 1935	Tomo VI, no.4	HNM
1° de marzo de 1935	Tomo VI, no.5	HNM
15 de marzo de 1935	Tomo VI, no.6	HNM
1° de abril de 1935	Tomo VI, no.7	HNM
15 de abril de 1935	Tomo VI, no.8	HNM
1° de mayo de 1935	Tomo VI, no.9	HNM
15 de mayo de 1935	Tomo VI, no.10	HNM
1° de junio de 1935	Tomo VI, no.11	HNM
15 de junio de 1935	Tomo VI, no.12	HNM
1° de julio de 1935	Tomo VII, no. 1	HNM
15 de julio de 1935	Tomo VII, no. 2	HNM
1° de agosto de 1935	Tomo VII, no. 3	HNM
15 de agosto y 1° de septiembre	Tomo VII, no. 4 y 5	HNM
15° de septiembre de 1935	Tomo VII, no. 6	HNM
1° de octubre de 1935	Tomo VII, no. 7	HNM
15° de octubre de 1935	Tomo VII, no. 8	HNM
1° de noviembre de 1935	Tomo VII, no. 9	HNM
15° de noviembre de 1935	Tomo VII, no. 10	HNM

1° de diciembre de 1935	Tomo VII, no. 11	HNM
15° de diciembre de 1935	Tomo VII, no. 12	HNM

<b>1936</b>		<b>Archivo</b>
1° de enero de 1936	Tomo VIII, no.1	HNM
15 de enero de 1936	Tomo VIII, no.2	HNM
1° de febrero de 1936	Tomo VIII, no.3	HNM
15 de febrero de 1936	Tomo VIII, no.4	HNM
1° de marzo de 1936	Tomo VIII, no.5	HNM
15 de marzo de 1936	Tomo VIII, no.6	HNM
1° de abril de 1936	Tomo VIII, no.7	HNM
15 de abril de 1936	Tomo VIII, no.8	HNM
1° de mayo de 1936	Tomo VIII, no.9	HNM
15 de mayo de 1936	Tomo VIII, no.10	HNM
1° de junio de 1936	Tomo VIII, no. 11	HNM
15 de junio de 1936	Tomo VIII, no. 12	HNM
1° de julio de 1936	Tomo IX, no. 1	HNM
15 de julio y 1° de agosto	Tomo IX, no. 2 y 3	HNM
Septiembre	Tomo IX, no. 4	HNM
Octubre	Tomo IX, no. 5	HNM
Noviembre	Tomo IX, no. 6	HNM
Diciembre	Tomo IX, no. 7	HNM

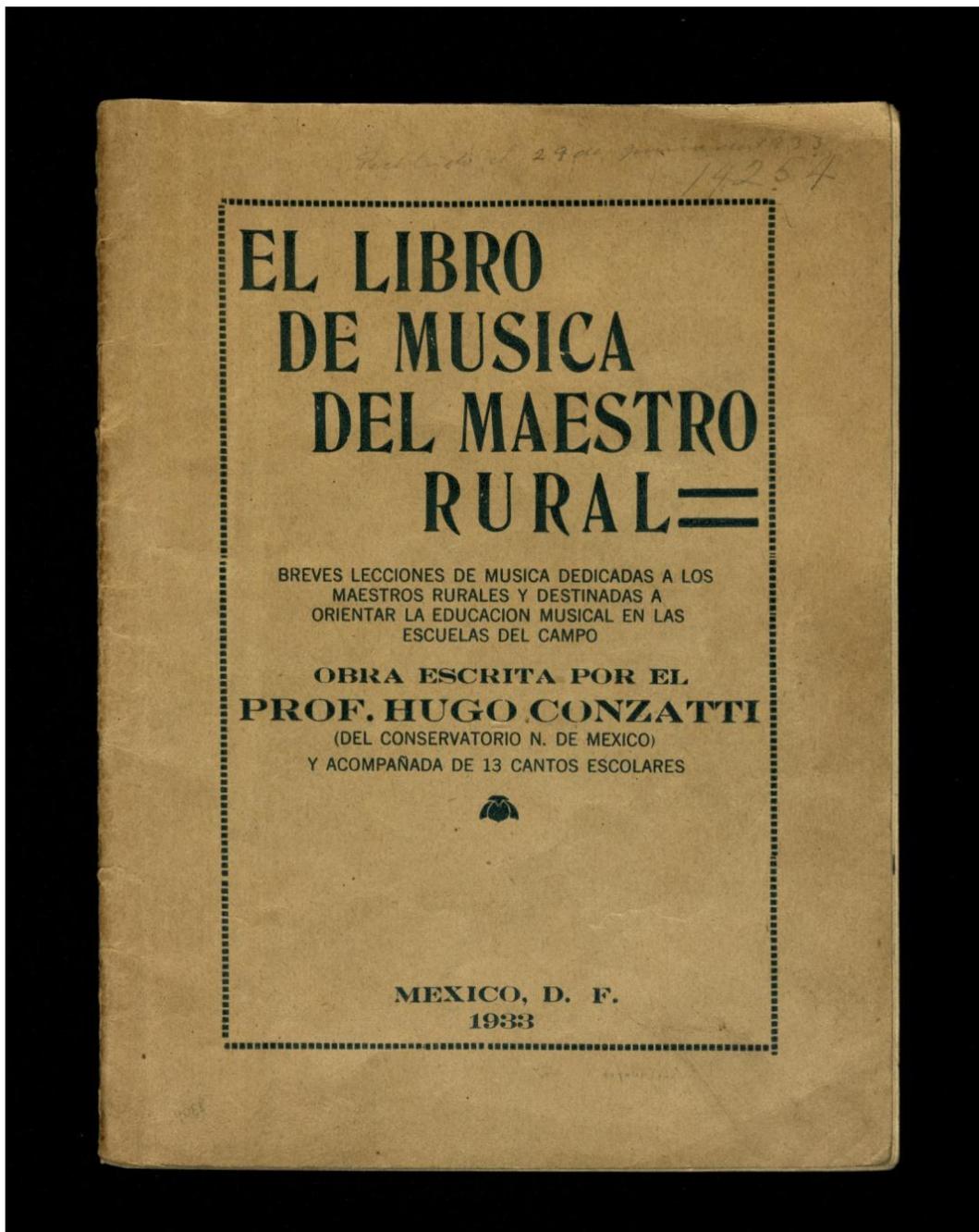
<b>1937</b>		<b>Archivo</b>
Enero	Tomo IX, no. 1	HNM
Febrero	Tomo IX, no. 2	HNM
Marzo y Abril	Tomo IX, no. 3 y 4	HNM
Mayo y Junio	Tomo IX, no. 5 y 6	HNM
Julio	Tomo X, no.1	HNM
Agosto	Tomo X, no. 2	HNM
Septiembre y Octubre	Tomo X, no. 3 y 4	HNM
Noviembre y Diciembre	Tomo X, no. 5 y 6	HNM

<b>1938</b>		<b>Archivo</b>
Enero y febrero	Tomo XI, no.1 y 2	HNM
Marzo	Tomo XI, no. 3	HNM
Abril	Tomo XI, no. 4	HNM
Mayo	Tomo XI, no.5	HNM
Junio	Tomo XI, no. 6	HNM
Julio	Tomo XI, no. 7	HNM
Agosto	Tomo XI, no. 8	HNM
Septiembre	Tomo XI, no.9	HNM
Octubre	Tomo XI, no.10	HNM
Noviembre y Diciembre	Tomo XI, no.11 y 12	HNM

<b>1939</b>		<b>Archivo</b>
Enero y febrero	Tomo XII, no. 1 y 2	HNM
Marzo y Abril	Tomo XII, no. 3 y 4	HNM
Mayo	Tomo XII, no. 5	HNM
Junio	Tomo XII, no. 6	HNM
Julio	Tomo XII, no. 7	HNM
Agosto	Tomo XII, no. 8	HNM
Septiembre	Tomo XII, no. 9	HNM
Octubre	Tomo XII, no. 10	HNM
Noviembre y Diciembre	Tomo XII, no. 11 y 12	HNM

<b>1940</b>		<b>Archivo</b>
Enero y Febrero	Tomo XIII, no. 1 y 2	HNM
Marzo y Abril	Tomo XIII, no. 3 y 4	HNM
Mayo y Junio	Tomo XIII, no. 5 y 6	HNM
Julio y Agosto	Tomo XIII, no. 7 y 8	HNM
Septiembre y Octubre	Tomo XIII, no. 10 y 11	HNM
Noviembre y Diciembre	Tomo XII, no. 11 y 12	HNM

**ANEXO 4**  
**REPROGRAFÍA DE**  
***EL LIBRO DE MÚSICA DEL MAESTRO RURAL. BREVES LECCIONES DE***  
***MÚSICA DEDICADAS A LOS MAESTROS RURALES Y DESTINADAS A***  
***ORIENTAR LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS ESCUELAS DE CAMPO***





DEDICO ESTA OBRITA AL SEÑOR MI PADRE

Prof. D. C. Conzatti,

MAESTRO DE VARIAS GENERACIONES DE MAESTROS,  
CON VENERACION Y CARIÑO.

MEXICO, MARZO DE 1933.

HUGO CONZATTI.

## CARTA PROLOGO

.....

Estimado compañero:

Yo estoy convencido de que la modesta escuela que ha sido confiada al talento y entusiasmo de usted, ha alcanzado muy lisonjeros éxitos en sus diversas actividades. No dudo que en lo relativo a música hayan iniciado también algunos trabajos, y me agradaría conocer los resultados obtenidos en este sentido, ya que tal vez podría hacer a usted alguna sugestión oportuna para tratar de mejorar esos resultados, así como para facilitar su labor.

He decidido preparar estas "Lecciones" con el fin de ayudar a los compañeros maestros de las escuelas rurales a realizar una labor un tanto uniforme, y a orientarla, así en el sentido de las finalidades generales de la Escuela Rural, como de la obra nacionalista que hemos emprendido. Creo que con un pequeño esfuerzo podremos hacer de la actividad musical de nuestros muchachos una fuente inagotable de sano esparcimiento, de alta cultura, y hasta una invisible cadena de unión entre todos los niños de nuestro país.

Contamos con los mejores elementos para conseguir estos propósitos: el entusiasmo de usted, el indudable talento musical de nuestros muchachos y la nobleza de nuestros mis-

mos propósitos. Sólo faltaba encontrar la forma de transmitir a los maestros, de manera clara y práctica, aquellas nociones que pudieran suplir la enseñanza directa de un instructor de música, y prepararlos para que por sí solos pudiesen enseñar sus cantos, organizar pequeñas agrupaciones musicales, etc.; orientarlos, en fin, para que ellos mismos elijan, y quizá hasta creen su material de trabajo. Espero haber encontrado la forma para lograr esta autopreparación, y con gusto paso a exponerla.

Ya en varias ocasiones he emprendido esta tarea, agradable para mí por muchos conceptos; pero algunas de mis obritas anteriores resultaron demasiado técnicas (mucho teoría), y otras demasiado prácticas y hasta abstractas (muy poca teoría). Ojalá que en estas Lecciones haya podido encontrar el justo medio deseable.

Al desear a usted el más completo éxito en sus actividades de educación musical, me es muy grato ponerme a sus órdenes para todo aquello que con dicha actividad se relacione, y aprovechar la oportunidad para subscribirme como su afmo. amigo y atto s. s.

HUGO CONZATTI.



## EL LIBRO DE MUSICA DEL MAESTRO RURAL

### Lección 1a.—LA ESCALA

De todos los sonidos que escuchamos en la naturaleza, los más hermosos son los producidos por la voz humana, o sea el canto. Este prodigio de la voz cantada que nos permite comunicar nuestros más hondos sentimientos, es común a todos los hombres. Pero no todos los hombres cantan de la misma manera; las combinaciones y series de sonidos que emplean las diversas civilizaciones no son iguales: los sonidos se suceden en diversas *escalas* o *modos*, y se combinan de muy diversas maneras, ya sea haciéndolos oír sucesivamente (melodías), o bien haciendo oír varios al mismo tiempo (armonías).

En la civilización occidental que nosotros cultivamos por haberla recibido de nuestros conquistadores, y por haber fusionado en ella nuestras tendencias aborígenes, las combinaciones de los sonidos musicales pertenecen al *diatonismo*; practicamos la *escala diatónica* en sus modos *Mayor* (que es alegre y viril), y *menor* (que es triste y lánguido).

Parece que nuestros antepasados indios emplearon escalas *pentáfonas* (5 sonidos diversos en cada octava, en vez de los ocho que tiene nuestra escala diatónica); algunos músicos modernos emplean escalas *exóticas*, en las que el número de sonidos así como las relaciones que hay entre los mismos, difieren esencialmente del diatonismo. Debo decir que una octava es un *intervalo* o una diferencia de entonación entre determinado sonido y otro muy parecido a él, más *agudo* o más *grave*; tan parecido, que puede decirse que se trata de un mismo objeto visto a diversa distancia. Es muy sencillo adquirir una idea de lo que es la 8a. aguda de un sonido determinado: basta dividir una cuerda de guitarra o de violín por su mitad exacta; la mitad de la cuerda, al *vibrar*, produce un sonido que es la 8a. aguda del sonido producido por la cuerda completa.

Los sonidos de nuestra escala diatónica pueden nombrarse y representarse de varias maneras; pero, generalmente, al *solfear*, se distinguen por nombres que son los que siguen:

DO RE MI FA SOL LA SI DO

En ocasiones se representan los sonidos por medio de letras en esta forma:

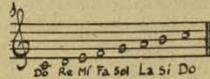
Lá, A; Si, H; Do, C; Re, D; Mi, E; Fa, F; Sol, G.

Nótese que partiendo del Lá, puede seguirse el orden del alfabeto, haciendo sólo las siguientes interrupciones: no se cuenta la Ch; se emplea la H para el Si, en vez de la B que corresponde en el orden del alfabeto, y la cual se destina para un *Si alterado descendientemente*, cuya entonación es un poco más baja que la del Si natural, y que se llama *Si bemol*.

También pueden representarse los sonidos con números, de la siguiente manera:

Do, 1; Re, 2; Mi, 3; Fa, 4; Sol, 5; Lá, 6; Si, 7.

Sin embargo, la representación más general de los sonidos, se hace por medio de *notas*, que son pequeños óvalos que se colocan en el *pentagrama*:



Adviértase que las notas no pueden estar colocadas sino en una de estas formas: 1a. ocupando la totalidad del *espacio* comprendido entre dos líneas; 2a., siendo divididas precisamente a la mitad por alguna de las 5 líneas del pentagrama, o por alguna de las *líneas auxiliares* que se colocan encima o debajo de él. Nótese también que a medida que el sonido es más agudo, se coloca en parte más alta del pentagrama.

## Lección 2a.—ENTONACION DE LOS SONIDOS

Para leer y comprender la música, precisa dar a los sonidos su *entonación* y su *duración* justas, es decir, la entonación y la duración que el autor les atribuye para que en su combinación puedan expresar los sentimientos o ideas que se propuso.

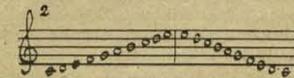
Muchas personas pueden entonar la escala; en todas partes hay siempre algún músico que puede enseñarnos a entonar la escala, cuando no hasta algún maestro de música o pequeñas agrupaciones musicales. Una vez que hemos aprendido a entonar la escala, es necesario acostumbrarnos a entonar diversos intervalos, como

la *tercera* (Do-Mi; Sol-Si; Fa-Lá); la *cuarta* (Do-Fa; Re-Sol; Sol-Do agudo); la *quinta* (Do-Sol, Sol-Re agudo); la *sexta* como Do-La; la *séptima* como Do-Si, etc. Este trabajo requiere numerosos ejercicios; claro está que en todo caso será muy recomendable la ayuda de un músico, o siquiera de algún instrumento de entonación fija como el piano o el armónico, o de trastes, como la guitarra o la mandolina.

Sin embargo, un maestro paciente y empeñoso puede adquirir por sí solo el conocimiento de las entonaciones de los sonidos, y para ello vamos a recomendarle un sencillo aparato, el *diapasón*, cuyo uso le será muy útil también en otros casos. En el diapasón (de tubo) se obtienen siempre tres sonidos juntos, los que corresponden al sonido base de la escala, a su tercera y a su quinta; es decir, que colocado, v.gr., en el índice Do o en la letra C, produce, si se le hace pasar una corriente de aire, los sonidos Do, Mi, Sol, que es fácil distinguir.

Podemos también recomendarle este procedimiento basado en alguna noción anterior: la cuerda dividida en su mitad exacta produce el sonido de la 8a. aguda, y dividida en su tercera parte exacta (es decir, dejando que sólo vibren dos tercios de su longitud), produce el sonido de la 5a. aguda. En los instrumentos de trastes, como se verá más adelante, los sonidos Do-Re, Re-Mi, Fa-Sol, Sol-Lá, Lá-Si, se encuentran saltando un traste, en tanto que los sonidos Mi-Fa y Si-Do, están en trastes contiguos.

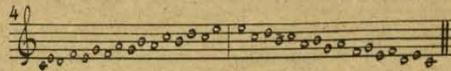
Para que el maestro llegue a adquirir la noción absoluta de la entonación de los sonidos de la escala, puede recurrir a los ejercicios de cualquier Método de Solfeo: todos pueden ser buenos si sabe empleárselos: el de Gómez, el de Morales, el de Eslava, el de Lemoine, etc. Yo deseo dar, sin embargo, algunos consejos que permitirán, si no substituir el estudio serio y paciente del Método, sí al menos suplirlo. La base de la entonación, como ya hemos dicho, debe ser la escala de Do, ascendente y descendientemente.



Viene en seguida la entonación de *intervalos disjuntos*, de la 3a. en adelante, para lo cual se pasa suave y rápidamente por los grados conjuntos intermedios:



Finalmente, deben ensayarse series de 3as., de 4as., de 5as., etc.



Es conveniente advertir que en todo caso, para adquirir una buena entonación, hay que hacer frecuentes ejercicios sobre los grados tonales, los cuales se explicarán oportunamente.



### Lección 3a.—LA DURACION DE LOS SONIDOS

Toda composición musical se halla dividida en *compases*, que son períodos de tiempo de igual duración, ocupados por un número variable de sonidos. Los compases se indican por medio de signos especiales (números fraccionarios generalmente) que forman parte de la *Armadura de la Llave*, y periódicamente, por medio de la *barra de compás* que atraviesa verticalmente el pentagrama. Esta barra de compás, al mismo tiempo que delimita períodos iguales de tiempo, sirve de signo de *acentuación*, indicando que el sonido que va inmediatamente después de la barra lleva un *acento*, o sea un esfuerzo especial en su producción: es esta acentuación la que hace posible la duración más o menos larga de una pieza de música sin que se caiga en la monotonía, y es también la que da a la música sus *rítmicos* característicos.

Cada sonido, dentro de la duración constante del compás, tiene una *duración relativa* cuando se le compara con los sonidos de otra

figura con los cuales se le combina, y una *duración absoluta* que queda determinada por el tiempo que realmente dura (fracción de minuto) y que es proporcional a la velocidad con que la pieza se ejecuta.

Para indicar la duración relativa de los sonidos se da a las notas diferente *figura*:

La *Unidad* (redonda) es la más larga de las figuras empleadas.  
La *Mitad* (blanca) vale la mitad de una Unidad.  
El *Cuarto* (negra) vale la mitad de una Mitad.  
El *Octavo* (corchea) vale la mitad de un Cuarto.

A estas figuras de notas corresponden las *figuras de silencios*, que indican que en determinado compás o parte del compás, no hay sonidos:

El *Silencio de Unidad*.  
El *Silencio de Mitad*.  
El *Silencio de Cuarto*.  
El *Silencio de Octavo*.



Fácilmente se advertirá que este sistema de nombrar las figuras de las notas y las de los silencios, es en extremo sencillo o lógico; es también completamente exacto cuando se considera como unidad de valores a la redonda. Debemos decir, sin embargo, que aunque en la música moderna se emplean poco, hay figuras de notas de mayor duración que la redonda, como son la *Larga* y la *Cuadrada* que equivalen respectivamente, a dos y cuatro redondas, por lo que resulta un tanto arbitrario considerar a la redonda como la unidad.

### Lección 4a.—LOS COMPASES

Si relacionamos las figuras de las notas con alguno de los signos representativos de los compases, nos será más fácil entender su duración relativa, pues podremos estimarla en *tiempos*.

En el *Compasillo*, compás de cuatro tiempos que se indica así, 4/4, la unidad vale cuatro tiempos; la mitad vale dos tiempos; el cuarto, un tiempo, y el octavo, medio tiempo.

En el compás de *Dos cuartos*, 2/4, aunque la acentuación es di

versa de la del anterior, las figuras tienen los mismos valores que en el compasillo: la mitad vale dos tiempos; la unidad ocupa dos compases; el cuarto vale un tiempo, etc.

Es muy cómodo preferir para nuestros primeros pasos, compases en los que el denominador es un 4, pues en todos ellos puede tomarse al cuarto como *unidad de tiempo*, y considerarse al numerador del compás como un indicador, tanto del número de tiempos que tiene cada compás, como del número de cuartos que puede entrar en él.

En el compás de  $2/4$  (léase *dos cuartos*) entran dos cuartos, y tiene dos tiempos.

En el compás de  $3/4$  (léase *tres cuartos*), entran tres cuartos, y tiene tres tiempos.

En el compás de  $4/4$  (léase *cuatro cuartos*), entran cuatro cuartos y tiene cuatro tiempos.

Los compases de *cinco cuartos*, de *siete cuartos*, etc., llamados de *analgama*, deben considerarse como combinaciones de los de dos y tres cuartos, y de los de tres y cuatro cuartos, respectivamente.

Debo apresurarme a decir que el *puntillo* colocado a la derecha de una nota, le aumenta la mitad de su valor; así la unidad con puntillo vale tres mitades; la mitad con puntillo equivale a tres cuartos; el cuarto con puntillo equivale a tres octavos, etc.

El empleo del puntillo nos es sumamente útil: al mismo tiempo que nos permite tener en una sola figura la *unidad de compás* (la mitad con puntillo, v. gr., es unidad de compás en el  $3/4$ ), nos permite también tener en una sola figura la unidad de tiempo en los *compases compuestos*, o sea en aquellos en que cada tiempo se divide normalmente en tres partes, y no en dos como sucede en los compases simples. En estos compases compuestos, el numerador no indica ya el número de tiempos, sino después de que se le ha dividido entre tres. El denominador de los compases compuestos indica la figura que corresponde a cada *percusión*, o sea cada una de las tres divisiones de cada tiempo. En el compás de  $6/8$  (*Seis Octavos*) que es de los más empleados, tenemos dos tiempos, y en cada uno de ellos tres percusiones, con un *octavo* para cada percusión.

En cuanto a la duración verdadera de los sonidos, como dijimos ya, se estima en fracciones de minuto, y así se dice p. ej., que deben cantarse 80 cuartos en un minuto ( $\bullet = 80$ ). Conviene hacer ejercicios frecuentes de contar de 1 a 10, variando la rapidez, hasta

acostumbrarse a hacer a voluntad 60, 65, 70, 75, 80, 85, etc. cuartos en un minuto. Sólo de esta manera llegará a seguirse con alguna precisión las indicaciones de *movimiento* o *aire* que vienen al frente de toda composición musical: *Adagio* (lento), *Andante* (paso natural), *Allegro* (aprisa), *Presto* (muy aprisa), etc.

#### Lección 5a.—LOS TONOS

Las entonaciones de las notas, que hemos tratado de aprender, corresponden a la tonalidad de Do, o sea a la escala diatónica de Do, que recibe este nombre de su primera nota. Pero en el diatono mismo puede hacerse una escala igual a la de Do, partiendo de cualquiera de los diversos sonidos que en ella entran, y nuestra música, por sencilla que sea, cambia de tonalidad o de escala con frecuencia; estos cambios de tonalidad reciben el nombre de *modulación*.

Por otra parte, no podríamos cantar todo en el tono de Do Mayor; para que el giro melódico de nuestros coritos no rebase los límites normales de la voz, es necesario emplear otros tonos; a nosotros puede bastarnos con dos más por el momento, el de Sol M. y el de Fa M., cuyas *tónicas* (Sol y Fa, respectivamente) quedan en la parte media de la extensión vocal de los niños. Vamos a tratar de explicar como se forman estos nuevos tonos.

Quando tomamos una cuerda de guitarra o de violín, observamos (Lección 1a.) que al ser dividida a la mitad produce el sonido de la 8a.; que al ser separada de la vibración total la tercera parte de la cuerda, produce el sonido de la 5a. superior. Continuaremos llamando Do al sonido obtenido por la vibración de toda la cuerda, y vamos a tratar de dividir el primer tercio de dicha cuerda, a fin de obtener los 5 primeros sonidos de la escala. (En la guitarra, este primer tercio está dividido en 7 trastes)

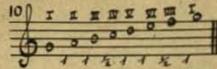
Do      Re      Mi      Fa      Sol

Ahora bien, el Mi está mucho más cerca del Sol que del Do (hay sólo 3 trastes pequeños entre el Mi y el Sol, en tanto que hay 4 trastes grandes entre el Do y el Mi); el Fa queda inmediatamente después del Mi. Las distancias, o mejor dicho, las diferencias de entonación entre las notas de la escala, no son iguales; unas son

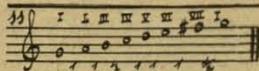
de *tono* y otras de *semitono*. El orden de los tonos y semitonos, en el diatonismo, es el siguiente:



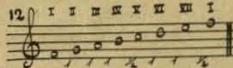
Ahora bien, si formamos una escala sobre el Sol, veremos que ya no resulta diatónica, es decir, ya no tiene sus tonos y semitonos en el mismo orden que la escala de Do:



Hay que alterar ascendentemente el Fa, ponerle un signo, el *sostenido* (#), que indica que la entonación de ese Fa sube un semitono, y que su sonido se acerca al del Sol. Decimos que la *Escala de Sol* se forma con un sostenido en Fa.



Si formamos la escala sobre el Fa, el orden de los tonos y semitonos no corresponde tampoco al de la escala de Do:



Hay que traer el Si hacia el Lá, bajar su entonación, y esto se consigue con el *bemol* (b). La *Escala de Fa* queda con un bemol en la nota Si:



Debemos advertir que cuando los signos de alteración, sostenidos y bemoles, sirven para formar una escala, se escriben cerca de la llave y forman con ella y con el signo del compás la *Armatura*.

*ra*; dichos signos de alteración afectan entonces a todos los sonidos del mismo nombre; pero cuando son alteraciones pasajeras, se colocan a la izquierda de la nota, y afectan sólo a las notas iguales del mismo compás. La acción del sostenido o del bemol, se nulifica dentro de un mismo compás con el *becuadro*.

Ya con estas tres escalas, de Do, de Sol y de Fa, podemos iniciarnos en la práctica de nuestros cantos. Esas escalas corresponden a tonalidades que al mismo tiempo que *vecinas*, son muy sencillas y muy frecuentemente practicadas aun por los músicos más modestos.

Excepcionalmente emplearemos también la escala diatónica *Modo menor*, en la que los tonos y semitonos están en el siguiente orden:



Las escalas menores no tienen armadura propia y adoptan las de las escalas mayores que se consideran *relativas* de ellas, y cuya tónica está una tercera menor arriba de la tónica de la escala menor; la escala de La menor, es relativa de la de Do Mayor; la de Mi menor es relativa de la de Sol Mayor, y la de Re menor es relativa de la de Fa Mayor.

#### Lección 6a.—LOS ACOMPAÑAMIENTOS

Los *acompañamientos*, *armonías* o *acordes*, consisten en la producción simultánea de sonidos. Los más sencillos se obtienen superponiendo a un sonido, dos terceras:



Los acordes que anotamos son, en la tonalidad de Do, los *tonales* o *principales*. Con ellos nos basta para acompañar canciones o coritos -encillos. (Los tocadores de guitarra llaman a estos acordes respectivamente, "primera", "segunda", "tercera"; sería mucho

más justo y lógico llamarlos de 1er. grado, de 5o. grado y de 4o. grado]. Con los acordes tonales formamos, además, las *cadencias*, que son los signos de la puntuación musical. Véase el siguiente ejemplo de *cadencia perfecta* o de punto final:



La *Llave de Fa* (figura de una C al revés), se emplea para escribir los sonidos graves del piano, d-1 armónico, etc., así como para escribir las voces graves de hombre (barítono y bajo). La colocación de las notas en la llave de Fa, resultará la misma que en la llave de Sol, con sólo pensar que las notas bajan a un pentagrama inferior, pasando por una línea auxiliar intermedia. Obsérvese que el Fa grave queda en la 4a. línea.



La audición de los acordes de los grados tonales [19, 59 y 49, que, como ya dijimos, puede obtenerse con el diapasón], será siempre muy útil antes de iniciar la ejecución de un canto; muy útil será también practicar ejercicios de entonación sobre esos acordes, como lo explicaremos más adelante.

#### Lección 7a.—EL RITMO

El *ritmo* es instintivo en el hombre, y hasta en los animales; resulta de la repetición periódica de sonidos, y hasta de ruidos, de determinado valor. Este sentimiento del ritmo es el que nos hace llevar el compás con el pie cuando escuchamos una pieza, o dar palmadas para seguir un baile.

Todo trabajo físico tiene un ritmo, y cuando llegamos a encontrar e-e ritmo, el trabajo se facilita y se abrevia. Siguen un ritmo especial nuestros campesinos al sembrar, al cosechar, al trillar. También los pescadores y los obreros siguen un ritmo en su trabajo. Es conveniente que los niños inventen ritmos para acompañar sus diversas actividades, que así se facilitarán y adquirirán nuevos encantos; la música puede constituir en este sentido un poderoso auxiliar de muchas de las actividades de los niños.

El cultivo de nuestros bailes vernáculos [Jarabes, Huapangos], debe ser objeto de la mayor atención, sobre todo tratándose de niños pequeños, por cuanto que los bailes despiertan intensamente el sentimiento del ritmo. Tan necesario es conservar y cultivar estos bailes en toda su autenticidad de ritmo y de melodía, como huir de los bailes extranjeros, que por no poder ser sentidos sinceramente, se interpretan con frecuencia de modo ridículo y defectuoso.

El ritmo se siente especialmente en el acompañamiento de las piezas. Véanse estos ejemplos, tomados de los cantos de esta obra:



#### Lección 8a.—LOS CANTOS ESCOLARES

El maestro debe poner un cuidado especial en la selección de los cantos que pretende enseñar a sus alumnos. Dichos cantos deben ser de positivo valor, desde los puntos de vista de la educación y del arte. Las siguientes circunstancias determinan generalmente aquellas cualidades.

a] El asunto debe ser interesante y sugestivo para los alumnos, niños o adultos, adecuado a su edad, y, tanto como sea posible, a la actividad que están desarrollando. La ejecución de un canto debe en todo caso ser oportuna, ya sea porque resulte espontáneamente de alguna actividad escolar, o ya porque se motive con prudencia y talento.

b] Los conceptos y las palabras deben ser perfectamente comprensibles para los alumnos; en caso contrario, se explicarán con amplitud previamente.

c) La música será sencilla, agradable, espontánea, y siempre que sea posible, de autor mexicano. Sus tendencias de fondo y forma, en ningún caso serán extrañas a nuestra vida y costumbres. Los artistas mexicanos estamos ahora empeñados en formar nuestro *nacionalismo musical*, como factor decisivo en nuestra liberación espiritual definitiva, y la escuela rural debe tener una participación eficaz en esta importante obra.

d) La extensión de las melodías no debe exceder los límites de la voz de los alumnos. Pueden considerarse, en términos generales, como límites de la voz de los niños, el *Sf* grave (debajo de la primera línea auxiliar en la llave de Sol), y el *M* agudo (cuarto espacio).

#### Lección 9a. — LOS CONJUNTOS CORALES

El maestro, antes de enseñar un canto mediante la ejecución de frases pequeñas, ya sea de viva voz o con el auxilio de algún instrumento, debe haberlo aprendido perfectamente. Para ello habrá procedido a hacer un estudio concienzudo de la tonalidad del canto y de los intervalos que intervienen en él; de su medida (la que habrá sujetado rigurosamente al compás); de su acompañamiento, etc.

Un conjunto coral, para llenar sus fines educativos y estéticos, debe reunir las siguientes condiciones:

a) Participación de la totalidad de los alumnos durante todo el tiempo que dura la ejecución. El maestro debe cerciorarse de que la ejecución del canto es oportuna y agradable, y debe acostumbrarse a saber apreciar el número de alumnos que cantan. Recuérdese que el niño canta o debe cantar para responder a una inaplazable necesidad fisiológica y de expresión, y no simplemente por responder a una exigencia del horario escolar. Por lo demás, sólo excepcionalmente hay que separar del conjunto a algunos alumnos desentonados, y esto para hacerlos que canten muy suave, y nunca para impedirles que canten.

b) Simultaneidad absoluta en la producción de los sonidos. Puede obtenerse si se acostumbra a los alumnos a seguir el compás, o mejor aún, a que ellos lo lleven con la mano en los primeros estudios.

c) Claridad en la pronunciación de las palabras, la cual se ob-

tiene emitiendo con naturalidad las vocales y exagerando ligeramente las consonantes.

d) Entonación perfecta. La entonación general se asegura haciendo ejercicios previos sobre los acordes de los grados tonales, 1º, 5º y 4º. Cuando la desentonación es pasajera, se corrige generalmente con un simple cambio en la intensidad; con frecuencia el entusiasmo exagerado hace que la voz suba, y la desanimación y la pereza, que baje. Búsquense en consecuencia, los cambios de intensidad necesarios. La intensidad, en términos generales, debe ser moderada; de los matices empleados en música, sólo conviene adoptar en la escuela los intermedios o moderados, el suave (*p*), el medio fuerte (*m. f.*), y el fuerte (*f.*).

#### Lección 10a. — LOS CONJUNTOS INSTRUMENTALES

Es muy frecuente que en los pequeños poblados se organicen agrupaciones musicales con el nombre de *Típicas*. Tales agrupaciones pueden hacer mucho en favor de la cultura musical de la localidad, siempre que estén bien orientadas y que no las guíe un espíritu de explotación o de simiesca imitación de lo que (por inexplicable caricatura del extranjero) se hace en las grandes ciudades.

La orquesta típica, de origen español, aunque necesariamente modificada en los pueblos de Hispanoamérica, sólo debe admitir en su seno los siguientes instrumentos: violín, mandolina, salterio, arpa, guitarra, bandolón, contrabajo.

Queremos dar al compañero maestro rural algunas nociones respecto del modo de tratar estos instrumentos, tanto porque es él quien debe alentar la formación de agrupaciones musicales, como porque toca a él también secundar por todos los medios posibles la campaña nacionalista que se ha emprendido.

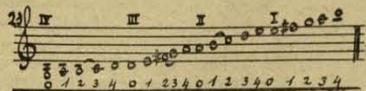
Sólo a guisa de información y como simple elemento de cultura, diremos que el banjo es instrumento de origen africano, y por tanto, índice de una cultura muy inferior a la que nosotros como indios con orgullo ostentamos; ha sido adoptado por el pueblo norteamericano para la música de jazz. Nosotros debemos proscribir el banjo, por ilógico e innecesario, de nuestras agrupaciones musicales. Diremos asimismo, que el saxofón es instrumento que en las grandes agrupaciones orquestales puede prestar valiosos servicios por representar un timbre especial; pero lejos de esa fun-

ción, y sobre todo, en las típicas, resulta tan ilógico como desagradable; valen mil veces más una flauta o un clarinete, que son instrumentos ya incorporados a nuestra cultura artística. El arpa, el salterio y el bandolón, son, por desgracia, poco cultivados en la actualidad: constituyen excelentes guías de melodía el segundo, y de armonía el tercero.

El *Violín*. Es el instrumento de cuerda de más ilustre a boiengo. Para él se creó la literatura musical más completa y valiosa. Su mecanismo es harto difícil, pero como instrumento melódico es insustituible, y esto explica su popularidad. Estriba su dificultad principal en el manejo del arco. El violín se afinó así:



Para dar los tonos en el violín, se colocan los dedos a distancia de tres o cuatro cm.; en los semitonos, los dedos se colocan juntos:



Los números romanos indican la cuerda; los árabes, el dedo que pisa la cuerda, según la siguiente equivalencia convencional: 1 es el dedo índice; 2 el cordial; 3, el anular; 4 el meñique.

La *Mandolina*. Se afinó del mismo modo que el violín; los diversos sonidos se obtienen con los mismos dedos y en la misma forma que en aquel instrumento. Pero en la mandolina están marcados los trastes que, al menos de un modo aproximado, dan los sonidos ya entonados. Tratándose de este instrumento, precisa ensayar el *tremolo* que con una pluma de goma produce la mano derecha. El *tremolo* en la mandolina, como la *vibración* (ondulación) de la mano izquierda en el violín, debe ser parejo y continuado.

La *Guitarra*. Es un instrumento autónomo en el que se puede ejecutar piezas con todo y acompañamiento; sin embargo, se le usa más frecuentemente para hacer armonías. La guitarra se afinó así:



En realidad, los sonidos que produce están una 8a. abajo; pero convencionalmente, los acompañamientos de la guitarra se escriben en llave de Sol.

De acuerdo con nuestros propósitos, harto modestos, el acompañante de guitarra puede conformarse con conocer nuestros tres tonos principales:



Las figuras de la pauta inferior representan el diapasón de la guitarra. Los círculos abiertos son las pisadas de los bajos; los llenos, las notas superiores del acorde. Los círculos en la ceja indican cuerda suelta. Las posiciones marcadas (1) (2) son equivalentes.

En la "segunda" (ejemplo 23, tono del 5º grado), aparece un Fa para formar el acorde de *Séptima de Dominante* que es más cadencial que el acorde de 5º grado; por la misma razón aparece en el tono del 5º grado, ejemplo 24, un Do.

Tratándose de un pueblo como el nuestro, altamente musical, espero que estas sugerencias serán bastante útiles, si no suficientes para el fin que me propongo. Respecto del *arreglo* de las piezas, harlo hace la intuición de ese mismo pueblo que sabe sacar, de los papeles para piano, la voz melódica (pauta en llave de Sol) para violines, mandolinas, salterios, etc.; y del renglón en llave de Fa, los acompañamientos. Si deseo recomendar una vez más que se elijan siempre obras de nuestros maestros mexicanos que tan hermosos modelos han dejado en todos los géneros: díganlo si no, los Valses de Juventino Rosas, de Abundio Martínez, de José de J. Martínez; las Danzas de Flourduy y de Villanueva; las Mazurcas de Ponce, etc.

Deseo recordar al maestro rural, ya para concluir, que debe aprovechar todas las oportunidades que se le presenten para ampliar su cultura musical y la de sus alumnos, mejor dicho, la de su localidad. La audición de buena música (ejecuciones de alguna Banda, de coros en la Iglesia, y hasta algunas transmisiones de radio) constituyen excelente medio de educación musical. En este último sentido, aconsejamos al maestro la mayor prudencia: las audiciones de radio, además de que no se preparan con un criterio precisamente cultural, abundan en timbres tan desagradables como extraños al lenguaje musical.

Ojalá que los cantos que acompañan a estas breves Lecciones puedan ser un feliz comienzo de nuestra nueva producción artística; ojalá que los compositores mexicanos (¿por qué no han de ser los mismos maestros rurales?) dediquen su energía creadora a escribir los verdaderos cantos del pueblo para el pueblo.



## 1º Los Trigales.

**Allegro**  $\frac{2}{4}$

Quando llue-ve, los tri-ga-les nos pro-me-ten  
dul-ce paz; que-ha-brá pan en los he-ga-res  
yen la tie-rra di-cha ha-brá Pe-ro el tri-go  
me-ce-si-ta ser-ei-da-do con a-ñón.  
Si no cui-das tus a-mo-res de do-ler se  
mo-ri-rán. Cuando tra-





### 7 Mi Jacalito.

*Allegro*

*me* Al líbre ri-lla de una vi-to, que a k-gr can-ta sin desun-sar, se al-zar qu

*cresc*

Ho-so mi ja-ca-li-to ba-jo la san-bra de un o-co-tal. To-do la

*cresc*

di-cha que yo he so-ña-do, en mi ca-si-ta lo-gré en con-trar: dul-ces a-

*dim*

fec-tos, vi-da tran-qui-la, des-can-sea le-gr, ter-nu-ra y pax. Es muy hu-

*pp*

mit-de mi ja-ca-li-to; mas ni-uen él la co-mo-di-dad y la lim-

*mf*

pie-sa: has-ta bo-ni-to con mi tra-ba-jo lo pu-se ya. Pe-ro en

*cresc*

can-to del ja-ca-li-to en u-nos o-jos ne-gros es-tá: la tri-que-

ni-ta de mis a-mo-res me a-guar-da siem-pre con tier-no a-fán.

### 8 ¡Arriba, Corazones!

*Marcial*

Al-tas las frentes de no-bler-gu-llo por el pro-gre-so con se-lu-cha-d, Los hom-bres to-dos han com-pren-di-do que fuer-zas so-fo les de la u-nión,

que nues-tro pe-ño un nue-vo mun-do pa-ra los hom-bres pue-da for-jar, y en la cog-uis-ta de sus i-dea-les lle-van por le-ma, eco-po-ra-ción.

La sea-ca-ba-ran las di-sen-so-nes can-ta los hom-bres fra-ter-ni-dad; La vi-vas dulce, la vi-da es bue-na; pe-ro pre-ci-so no des-can-sar.

las ti-ra-ri-as que al pue-blo don-a-bi-ten-ti-vo la li-ber-tad! Son pre-de-lan-te ya los que ven-gan co-mun-le-pa-do la fe-de-jad.

9 Los Sembradores.

*Allegro*

Va re-gan-do la si-mien-ta cruel sur-cul sem-ba-der, yen la  
 tie-rra de su fren-te, se-cun-do ca-e el su-der. Va son-  
 han-do luz la es-cue-la, las al-mas bue-nas, a mor-; el que  
 ce-se-cha an-he-la - de-be sem-brar con-fer- Sem-bra  
 do-res de es-pe-ran-za, sem-brá do-res de lu-zién y sem-  
 brad, que só-lo se al-can-za la di-cha con fe ya-mor.

10 Trigueñita de mi Vida.

*Andante*

Tri-gue-ñi-ta de mi vi-da, te ven-ga de-cir a-diós -; es muy triste la pa-  
 ti-da cuando se de-ja un a-mor - No me vi des-tri-ga-ñi-la, que yo no te ol-vi-da-  
 ré: voy a con-se-guir los tie-rras, ya ca-sar-me vol-ve-re. Tri-gue-ñi-ta de mi  
*f più meso*  
 ré: Tú no com-pren-dés cuán tristes viví au-sen-to, y sin quien mi-re por  
 u-no en tie-rra ex-tra-ña y cruel. No me vi des-tri-ga-ñi-la, que yo no te ol-vi-da-  
*dim.* *Fin.*  
 ré: voy a con-se-guir los tie-rras ya ca-sar-me vol-ve-re. Tu no com-

## 11 = Ausencia.

Moderato cresc.

Si au-son-tres ley de ti, si au-son-te es-tás de mí, yo ya no  
 pue-do mis an-gus-tias so-poner. Que no me ol-vi-des, no;  
 que no te ol-vi-de yo, aun-que pre-ten-dan nue-stras al-mas se-pa-rar.  
 Re-ral-ca de la au-sen-cia no me-a par-ta de tí; ¿có-mo pue-do  
 al-mas se-pa-rar de tí? ¿có-mo pue-do, mi-o, co-mo pue-do  
 si... *dim.* Yo me suen-to mo-rir si me ha-ta-a morir, yo no pue-do vi-uir.

## 12 = El Cenzontle.

Andante

Cuan do el cen-zont-le que con su can-to a-tru-llar,  
 de-ja lo, vi-da mí-a, ¿cua-cabe de can-tar...? de-ja lo, vi-da  
 mí-a, ¿cua-cabe de can-tar. Y son las dos, vi-da mí-a,  
 y no sales a ver-me yo qui-si-ra de-cir-te lo que su-fro por  
 tí... Y son las dos, vi-da mí-a, ya tu re-ja no sa-les,  
 ¿cuan-to te dice a por-verte yes-tar cerca de tí!

### 13. Adios para Siempre.

Aire de Danza

Adios para siem-pre. mi-tad de mi vi-da, un al-ma tan

só-lo te-ní-a-mos los dos; mas hoy es pre-ci-so

que se-al ma-di-vi-da la a-mi-ga pa-la-bra de un úl-ti-mo a-

diós. Con la-zos e-ter-nos nos he-mos un-i-do, en va-nos del

ti-no nos hiere a los dos; las al-mas que se a-man

no tie-nen al-vi-do; no tie-nen au-sen-cia, no tie-nen a-diós!

## NUEVA COLECCION DE CANTOS Y JUEGOS

(SERIE A.)

PARA JARDINES DE NIÑOS Y ESCUELAS PRIMARIAS (3a. Edición)

**POR EL PROF. HUGO CONZATTI**

(Del Conservatorio N. de México).

La obra contiene los siguientes cantos:

1. El Payaso.

*Allegro*  
Yo ten-go un pa-ya-si-to que es muy gra-

2. El Vendedor de Periódicos

*Allegro*  
No tí-cas del dí-a sa-ber sin tar-

3. Las Japonésitas.

*Allegro*  
Soy le-na lin-da ja-po-né-si-ta

4. Los Soldaditos.

*Marchal*  
So-mos nos-o-tros los sol-da-din-tos

5. La Navidad.

*Allegro*  
En el no-se-bre de un per-ta-li-to

6. La Huelga.

*Allegro*  
La vi-does va im-po-si-ble en

7. La Piñata.

*Allegro*  
De fru-tas y deli-cias has-ta re-ver por

8. Barcarola.

*Moderato*  
El sol trae las nu-bes es-con-de su lum-bre, de

9. Himno a la Bandera.

*Marchal*  
Glo-ri-o-sa ban-de-ra, ra-li-quia sa-

10. Himno a la Patria.

*Crucifacio*  
A la pa-tria glo-ri-o-sa can-te mos cam-til

## COLECCIONES DE COROS ESCOLARES DEL MAESTRO HUGO CONZATTI.

### NUEVA COLECCION DE CANTOS Y JUEGOS (SERIE A).

Para Jardines de Niños y Escuelas Primarias [Tercera Edición].  
Comprende los siguientes cantos:

- |                               |                        |
|-------------------------------|------------------------|
| 1.—El Payasito.               | 6.—La Huelga.          |
| 2.—El Vendedor de Periódicos. | 7.—La Piñata.          |
| 3.—Las Japonesitas.           | 8.—Barcarola.          |
| 4.—Los Soldaditos.            | 9.—Himno a la Bandera. |
| 5.—La Navidad.                | 19.—Himno a la Patria. |

PRECIO DE LA NUEVA COLECCION DE CANTOS Y JUEGOS SERIE A, \$ 2.00

### CANTOS Y JUEGOS PARA EL HOGAR Y LA ESCUELA (SERIE B).

Veinte composiciones para niños, entre las que figuran Coros, Himnos, Juegos Musicales, Cuadros Escénicos, etc.

- |                              |                                       |
|------------------------------|---------------------------------------|
| 1.—La Gotita de Agua.        | 11.—El Cuento de la Abuelita.         |
| 2.—Canción de Cuna.          | 12.—El Arroyito.                      |
| 3.—Coro de Cupidos.          | 13.—La Orquesta.                      |
| 4.—El Carpinterito.          | 14.—Himno al Arbol.                   |
| 5.—Los Pastorcitos.          | 15.—La Gota de Agua y la Gota de Vino |
| 6.—Los Herreros.             | 16.—La Canción del Mar.               |
| 7.—El Día de la Patria.      | 17.—Himno a la Ciencia.               |
| 8.—Historia de un Panecillo. | 18.—Himno al Trabajo.                 |
| 9.—El Pajarito Salvado.      | 19.—Van pasando las Horas . . .       |
| 10.—Los Bomberos.            | 20.—Las Estaciones.                   |

PRECIO DE LA OBRA CANTOS Y JUEGOS PARA EL HOGAR Y LA ESCUELA, \$ 3.00

### SEIS CANCIONES MEXICANAS

Seleccionadas y Arregladas especialmente para Escuelas.  
[SEGUNDA EDICION]

- |                  |                  |                      |
|------------------|------------------|----------------------|
| 1.—El Carretero. | 2.—El Pirú.      | 3.—Cuatro Palomitas. |
| 4.—Yo ya me voy. | 5.—El Cenizotle. | 6.—La Partida.       |

PRECIO DE LA COLECCION, \$ 2.00

### PATRIA

Colección de Himnos para las principales Fiestas del Calendario Escolar  
Por el Prof. HUGO CONZATTI [Del Conservatorio N. de México]  
Con la colaboración del Lic. ADAN SANTA ANNA.

La Obra contiene los siguientes Cantos: 1. HIMNO AL ARBOL.—  
2. CANTO A LA MADRE.—3. HIMNO AL MAESTRO.—4. CANTO  
DEL NIÑO.—5. HIMNO A LOS HEROES.—6. HIMNO A LA REVOLUCION.—7. HIMNO A LA RAZA.

PRECIO DE LA COLECCION PATRIA, \$ 1.00

Pedidos al Autor, enviando Giros o Vales Postales.—Por reembolso \$ 0.50 cts. de exceso en  
cualquier pedido.—APARTADO 2699. MEXICO, D. F.



ANEXO 5

PARTITURAS DE LA SECCIÓN DE MÚSICA ESCOLAR

LOS SEMBRADORES POR HUGO  
CONZATI

Allegro

*mf* Va re-gan-do la si-mien-te en el sur-coel la-bra-dor, y en la

*crsc.* tie-rra, de su fren-te fe-cun-do ca-e el su-dor *f* Va sem-

bran-do luz la Es-cue-la, las al-mas bue-nas, a mor-; el que

*crsc.* co-se-char an-te la *mf* de-be sem-brar con fer-vo-r. Sem-br-

do-res de es-pe-ran-za, sem-bran-do-res de i-lu-sión: sem-bran-

que só-lo sea la can-za la di-cha, con-fe-ya-mos

# El Recreo

**Allegro assia**

En la ho-ra del re - cre-o va-mo

**Allegro assia**

*f*

This system contains the first two staves of the piece. The top staff is a vocal line in 2/4 time, starting with a whole rest followed by a melodic phrase. The bottom staff is a piano accompaniment in 2/4 time, featuring a rhythmic pattern of chords and eighth notes. A dynamic marking of *f* is present in the piano part.

8

1. 2.

nos lue-go a ju - gar — pa ra en - trar con gran - de - se o nue - va men - te a tra - ba jar — En la

1. 2.

This system contains the next two staves. The vocal line continues with a melodic phrase that includes a first and second ending. The piano accompaniment continues with a similar rhythmic pattern. The first ending is marked with '1.' and the second with '2.'.

**Andante Marcial**

jar nues - tro cuer - po ne - ce - si - ta e - jer - ci - cio sin ce - sar — con el

**Andante Marcial**

This system contains the final two staves. The vocal line continues with a melodic phrase. The piano accompaniment features a more spacious, march-like texture. The tempo and mood are indicated by the marking **Andante Marcial**.

1.

jue-go bien se a-gi-ta y lle-ga lue-go el bie-nes tar nues-tro

2. **Tempo primo**

2.

tar Es la ho-ra del re-cre-o va-mos-nos lue-go a ju-gar pa-ra en

**Tempo primo**

*rall* **ff**

trar con gran de-se-o nue-va-men-te a tra-ba-jar ¡A ju-gar! A ju-gar!

*rall* **ff**

# El Recreo

Tiple solista

**Allegro assia**

3

En la ho - ra del re - cre - o va - mo -

8

nos lue - go a ju - gar pa ra en - trar con gran - de - se o nue - va

12

1. 2.

mente a tra - ba jar En la jar nues - tro

**Andante Marcial**

cuer-po ne-ce - si - ta e - jer - ci - cio sin ce - sar con el jue-go bien se a

1. 2.

gi - ta y lle - ga lue-go el bie - nes tar nues - tro tar Es la

**Tempo primo**

ho - ra del re - cre - o va - mos - nos lue - go a ju - gar pa - ra en

*rall* *ff*

trar con gran de - se - o nue - va - men - te a tra - ba - jar ¡A ju - gar! A ju - gar!

# El Recreo

Piano

**Allegro assia**

The first system of music is in 2/4 time. The right hand starts with a series of chords, marked with a forte 'f' dynamic. The left hand begins with a whole rest, indicated by a '7' below the staff, followed by a rhythmic accompaniment of eighth notes.

The second system continues the piece. It features a variety of chordal textures and rhythmic patterns in both hands, maintaining the 2/4 time signature.

The third system shows further development of the musical themes. The right hand has some longer note values, and the left hand continues its steady accompaniment.

The fourth system includes a first and second ending. The first ending leads back to an earlier part of the piece, while the second ending concludes the section. The piece ends with a double bar line and a common time signature change to 3/4.

**Andante Marcial**

The fifth system is in 3/4 time and marked 'Andante Marcial'. It features a more spacious feel with larger intervals and a different rhythmic character compared to the first section.

Piano

The first system of music consists of two staves. The upper staff (treble clef) features a series of chords and moving lines, including a half note chord in the first measure and a quarter note chord in the second. The lower staff (bass clef) provides a rhythmic accompaniment with eighth and quarter notes, including a prominent bass line starting with a half note in the first measure.

The second system begins with two first and second endings. The first ending (marked '1.') leads to a repeat sign, and the second ending (marked '2.') leads to a new section. This new section is marked 'Tempo primo' and changes to a 2/4 time signature. The upper staff features a melodic line with eighth notes, while the lower staff continues with a steady accompaniment.

The third system continues the piano accompaniment. The upper staff features a series of chords and moving lines, including a half note chord in the first measure and a quarter note chord in the second. The lower staff provides a rhythmic accompaniment with eighth and quarter notes, including a prominent bass line starting with a half note in the first measure.

The fourth system continues the piano accompaniment. The upper staff features a series of chords and moving lines, including a half note chord in the first measure and a quarter note chord in the second. The lower staff provides a rhythmic accompaniment with eighth and quarter notes, including a prominent bass line starting with a half note in the first measure.

The fifth system concludes the piece. It begins with a 'rall' (rallentando) section, indicated by a hairpin and the word 'rall'. The tempo then changes to 'ff' (fortissimo), indicated by a hairpin and the word 'ff'. The system ends with a final chord in the upper staff and a final bass line in the lower staff.

# Las Campanitas

Daniel R. Cruz



*mf dolce*

6

O - id que a - le-gre la cam - pa

*f rit...*

11

ni ta de nues- tra es cuela se oye so - nar con su onda de o-ro que el al ma a

*rall*

16

1. 2. *Fin*

gi-ta ya nos in vi-ta presto a estu- diar O - id que a llen os de

20

ju-bi - lo y opti mis-mo en pos del bien y de la ver - dad bus-que-mos

25

si-em-pre con patrio - tis-mo de nues tros sue-ños la rea - li - dad

29

1. 2.

lle-nos de O - id que a le-gre la cam pa ni-ta de nues-tra es cuela se oye so -

1. 2. *al* *rall*

34

nar con su onda de o-ro que el al ma a - gi - ta ya nos in

38

vi-ta presto a estu - diar O - id que a llen - os de

*Fin*



Piano

# Las Campanitas

Daniel R. Cruz

Musical notation for measures 1-5. The piece is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The first system includes a section sign (§) and the dynamic marking *mf dolce*. The melody in the right hand features eighth-note patterns and sustained chords, while the left hand provides a rhythmic accompaniment with eighth notes and chords.

Musical notation for measures 6-11. Measure 6 is marked with a '6'. The dynamic marking *f rit...* is present. The right hand continues with eighth-note patterns and sustained chords, while the left hand features a more active bass line with eighth notes and chords.

Musical notation for measures 12-16. Measure 12 is marked with a '12'. The dynamic marking *rall* is present. The right hand features a series of eighth-note chords, while the left hand continues with eighth-note accompaniment.

Musical notation for measures 17-18. Measure 17 is marked with a '17'. A first ending bracket labeled '1.' spans measures 17 and 18. The right hand has eighth-note chords, and the left hand has eighth-note accompaniment.

Musical notation for measures 19-23. Measure 19 is marked with a '19'. A second ending bracket labeled '2.' spans measures 19 and 20. The right hand features eighth-note chords, and the left hand has eighth-note accompaniment.

24

Musical score for measures 24-28. The piece is in G major (one sharp) and 3/4 time. Measure 24 starts with a treble clef and a bass clef. The right hand plays a series of chords and eighth notes, while the left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Measure 25 features a key signature change to F major (one flat). Measure 26 has a key signature change to D minor (two flats). Measure 27 has a key signature change to G major (one sharp). Measure 28 ends with a long, sustained chord in the right hand.

29

Musical score for measures 29-32. Measure 29 begins with a first ending bracket. Measure 30 has a second ending bracket and the marking *al*. Measure 31 contains a repeat sign. Measure 32 ends with a fermata over a chord in the right hand.

33

Musical score for measures 33-37. Measure 33 starts with a treble clef and a bass clef. The right hand plays a series of chords and eighth notes, while the left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Measure 34 features a long, sustained chord in the right hand. Measure 35 has a key signature change to D minor (two flats). Measure 36 has a key signature change to G major (one sharp). Measure 37 ends with a long, sustained chord in the right hand.

38

Musical score for measures 38-42. Measure 38 starts with a treble clef and a bass clef. The right hand plays a series of chords and eighth notes, while the left hand plays a steady eighth-note accompaniment. Measure 39 features a long, sustained chord in the right hand. Measure 40 has a key signature change to D minor (two flats). Measure 41 has a key signature change to G major (one sharp). Measure 42 ends with a final chord in the right hand.

# Los Barandales

Daniel R. Cruz

The first system of musical notation consists of two staves, a treble clef on top and a bass clef on the bottom. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 3/4. The music features a series of chords and single notes, with a repeat sign at the end of the system.

9

Los ba-ran - da-les del puen te se ciem-bran cuan do yo pa-so Mo re-na

The second system of musical notation continues from the first. It features a vocal line in the treble clef with lyrics and a piano accompaniment in the bass clef. The lyrics are: "Los ba-ran - da-les del puen te se ciem-bran cuan do yo pa-so Mo re-na".

17

mí - a da me un a - bra - zo

The third system of musical notation continues the vocal line and piano accompaniment. The lyrics are: "mí - a da me un a - bra - zo".

25

The fourth system of musical notation continues the piano accompaniment. It features a series of chords and single notes, with a repeat sign at the end of the system.

31

The fifth system of musical notation continues the piano accompaniment. It features a series of chords and single notes, with a repeat sign at the end of the system.

# El Metate

Daniel R. Cruz

**Allegro**

In-di-ta del pa-lia-ca-te que por a-gua al ri-o vas  
El me-ta te es más ce-lo-so que tu ma-ri-do Mi-guel

9

la es cla-vi-tud del me-ta-te ¿has-ta cuan-do de-ja  
tras de no dar-te re-po-so quie-re que sue-ñes con

17

rás?  
él

Ay ay ay ay ay ay ay

27

Ay ay ay ay ay ay ay

La es-cla-vi-tud del me-

ta - te ¿has - ta cuan - do de - ja

The image shows a musical score for piano and voice. It consists of five measures. The piano part is written in G major (one sharp) and 4/4 time. The voice part has lyrics in Spanish. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line in the left hand and chords in the right hand. The lyrics are: 'ta - te ¿has - ta cuan - do de - ja'. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

# El Metate

Piano

Daniel R. Cruz

**Allegro**

In-di-ta del pa-lia-ca te que por a-gua al ri-o vas  
El me-tate es más ce-lo-so que tu ma-ri-do Mi-guel

9

la es cla-yi-tud del me-ta-te ¿has-ta  
tras de no dar-te re-po-so que-re

15

cuando de-ja-rás  
que sue-ñes con él

23

Ay ay ay ay ay ay ay  
Ay ay ay ay ay ay ay

31

La es-cla-yi-tud del me-ta-te ¿has-ta cuan-do de-ja

# El Pollito

Los compases A,B y C se repiten según la letra

Son michoacano tomado por el Profesor J. A Palacios, del Instituto de Acción Social, de la Huerta. Mich.

## EL POLLITO

¿Qué le mandan al pollito?  
Yo le mando un guarachito.  
Bonito estará el pollito  
enguarachadito,  
con su vihuela....  
¡Ora sí que retumba el suelo!

¿Qué le mandan al pollito?  
Yo le mando un sombrerito.  
Bonito estará el pollito  
enguarachadito,  
ensombreradito,  
con su vihuela....  
¡Ora sí que retumba el suelo!

¿Qué le mandan al pollito?  
Yo le mando camiseta  
Bonito estará el pollito  
enguarachadito,  
ensombreradito,  
encamisadito,  
con su vihuela....  
¡Ora sí que retumba el suelo!

¿Qué le mandan al pollito?  
Yo le mando un machetito  
Bonito estará el pollito  
enguarachadito,  
ensombreradito,  
encamisadito,  
enmachetadito,  
con su vihuela....  
¡Ora sí que retumba el suelo!

¿Qué le mandan al pollito?  
Yo le mando un pañuelito  
Bonito estará el pollito  
enguarachadito,  
ensombreradito,  
encamisadito,  
enmachetadito,  
enpañoladito,  
con su vihuela....  
¡Ora sí que retumba el suelo!

¿Qué le mandan al pollito?  
Yo le mando un zapatito  
Bonito estará el pollito  
enguarachadito,  
ensombreradito,  
encamisadito,  
enmachetadito,  
enpañoladito,  
enzapatadito,  
con su vihuela....  
¡Ora sí que retumba el suelo!

¿Qué le mandan al pollito?  
Yo le mando su polluela  
Bonito estará el pollito  
enguarachadito,  
ensombreradito,  
encamisadito,  
enmachetadito,  
enpañoladito,  
enzapatadito,  
empollueladito,  
con su vihuela....  
¡Ora sí que retumba el suelo!

¿Qué le mandan al pollito?  
Yo le mando una casita  
Bonito estará el pollito  
enguarachadito,  
ensombreradito,  
encamisadito,  
enmachetadito,  
enpañoladito,  
enzapatadito,  
empollueladito,  
encaseladito,  
con su vihuela....  
¡Ora sí que retumba el suelo!

¿Qué le mandan al pollito?  
Ora que no le mando nada.  
Ya tiene guaraches,  
ya tiene sombrero,  
ya tiene camisa,  
ya tiene machete,  
ya tiene pañuelo,  
ya tiene zapatos,  
ya tiene polluela,  
ya tiene su casa  
¡Ora sí que retumba el suelo!  
¡Kikiriki!..