



Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Desarrollo Educativo
Área de Educación Artística

**El aprendizaje de la actividad coral infantil
en la educación básica primaria
(Propuesta para los docentes no especialistas en música)**

Tesis

Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Elsa Pineda Robledo

Director de tesis:
Maestro José Antonio Robles Cahero

México, D.F., enero de 2009

**EL APRENDIZAJE DE LA ACTIVIDAD CORAL INFANTIL
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA
(PROPUESTA PARA LOS DOCENTES NO ESPECIALISTAS EN MÚSICA)**

| | |
|--|-------|
| Índice | p. 1 |
| Introducción | p. 4 |
| Capítulo I. La educación artística musical en el sistema de educación básica primaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP) | p. 11 |
| 1.1 La política educativa de la enseñanza artística musical. | p. 11 |
| 1.2 La Educación Artística en el currículum escolar. | p. 26 |
| 1.3 Programas de Educación Artística. | p. 34 |
| 1.4 Antecedentes del Plan de Estudios de 1993: | p. 36 |
| 1.4.1 La Educación Artística en los planes y programas de estudios. | p. 40 |
| 1.4.2 La expresión y apreciación musical en el Programa de Estudios 1993. | p. 49 |
| 1.5 La expresión y apreciación musical como recurso didáctico para la enseñanza de la actividad coral infantil. | p. 55 |
| 1.6 La institucionalización de los concursos escolares de música coral y su seguimiento. | p. 56 |
| Capítulo II. La enseñanza coral infantil en el sistema de educación básica primaria de la SEP | p. 66 |
| 2.1 La actividad coral infantil en las escuelas de educación básica primaria. | |

| | |
|--|-------|
| 2.2 La problemática de la actividad coral infantil: elementos musicales. | p. 73 |
| 2.3 La problemática de la práctica coral infantil: contexto educativo y social. | p. 79 |
| 2.4 La enseñanza de la actividad coral infantil. | p. 86 |
| 2.5 Alcances pedagógicos para la adecuada enseñanza de la práctica coral: la experiencia como recurso didáctico. | p. 97 |

Capítulo III. La experiencia sociocultural en la construcción del conocimiento artístico musical p. 102

| | |
|---|--------|
| 3.1 Experiencia sociocultural, capital cultural y poder simbólico. | p. 102 |
| 3.2 La construcción sociocultural del conocimiento artístico musical. | p.119 |

Capítulo IV. La experiencia artístico-cultural en la construcción y apropiación de las estrategias de enseñanza de la actividad coral infantil p. 139

| | |
|---|--------|
| 4.1 La formación de los docentes para la construcción de los elementos musicales. | p. 139 |
| 4.2 La influencia de los elementos interdisciplinarios artísticos en la construcción de la experiencia musical. | p. 145 |
| 4.3 La construcción de los elementos musicales: estrategias para la enseñanza del canto coral infantil. | p. 149 |

Capítulo V. Propuesta para la enseñanza coral infantil dirigida a los docentes de educación básica primaria no especialistas en música p. 169

| | |
|---------------------|--------|
| 5.1 Fundamentación. | p. 169 |
|---------------------|--------|

| | |
|-----------------------------|--------|
| 5.2 Propósito | p. 173 |
| 5.3 Enfoque. | p. 174 |
| 5.4 Diseño de la propuesta. | p. 176 |
| 5.5 Material didáctico. | p. 184 |
| Bibliografía | p. 191 |

Introducción

El presente trabajo intitulado *El aprendizaje de la actividad coral infantil en la educación básica primaria (Propuesta para los docentes no especialistas en música)* surgió como producto de la intervención educativa para contribuir a mejorar la enseñanza de la práctica coral infantil en la educación básica primaria de las escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La SEP, bajo la idea de conservar la tradición de la cultura musical mexicana y apoyar el cumplimiento constitucional de los actos cívicos, instauró los concursos escolares infantiles *La canción popular mexicana* y la *Interpretación del Himno Nacional Mexicano*, que se efectúan, durante el ciclo escolar oficial, de manera diferente: el primero, por su propia naturaleza, se desarrolla con un repertorio coral flexible, pues la selección de obras y arreglos corales proviene del universo musical popular mexicano tan basto como inusitado, por lo que la dirección coral cuenta con mayor libertad tanto interpretativa como creativa; el segundo, se desarrolla de manera restringida, pues por reglamento no se permiten variaciones creativas tanto en la música como en la interpretación, lo que implica un apego a la formalidad pública en su estudio y ejecución, y como consecuencia restricción oficial para la dirección coral en su actividad creativa.

En ese sentido, el estudio pretende dar respuesta a la demanda educativa de la actividad musical vocal que se desarrolla en los concursos escolares infantiles instituidos por la SEP, ya que la mayoría de los docentes que fungen como directores corales en sus centros educativos no son especialistas en la música, por lo que no cuentan ni con los conocimientos musicales necesarios ni,

como consecuencia, con las herramientas didácticas para ejercer tal función, lo que impacta de manera decisiva en la eficiencia y calidad de la interpretación coral. Sin embargo, los docentes dedicados a la dirección coral y sus coros son evaluados rigurosamente en su desempeño directivo y vocal por especialistas con formación musical que fungen como jurado calificador de dichos concursos.

Su intención primordial fue el diagnóstico, diseño y planeación didáctica de los elementos musicales y corales de este ensamble musical: el ritmo, la dicción, la calidad sonora, el fraseo, la interpretación, los matices, la selección y clasificación de las voces y el cuidado e higiene de la voz; elementos que intervienen en la ejecución de la obra vocal coral a través de la técnica de emisión de la voz impostada-cantada. Consecuentemente, esta propuesta intenta contribuir al diseño didáctico de los elementos musicales, arriba mencionados, para su estudio y ejecución; y está dirigida, principalmente, a los docentes, que son mayoría, directores de coro en las escuelas primarias de la SEP que no son músicos de profesión o que no poseen especialidad musical alguna.

La experiencia de escuchar durante diecisiete años el desempeño vocal de los coros infantiles en estos concursos escolares que inicialmente organizaba la sección de música escolar del INBA, permitieron identificar dos problemas sustanciales: por un lado, la interpretación de la música coral presenta deficiencias en lo relativo a la afinación, el ritmo y la técnica vocal, y por otro lado, la enseñanza de la música coral infantil se realiza sin los elementos didácticos adecuados que los maestros normalistas deberían manejar a pesar de no ser músicos profesionales.

El diagnóstico de esta problemática nos llevó a la necesidad de apoyar a la enseñanza de la actividad coral infantil para contribuir a su mejoramiento y desarrollo, brindándole al docente director de coro un método didáctico cuyo diseño de contenidos de aprendizaje coadyuve a la consecución de los siguientes rubros:

- Favorecer el aprendizaje sistemático por medio de un contenido didáctico de fácil manejo para el docente durante el reducido tiempo de estudio asignado a la actividad coral.
- Ofrecer al director coral el apoyo necesario en el manejo didáctico de los elementos musicales adquiridos a través de su experiencia musical.
- Contribuir a la formación musical básica de los docentes directores de coro para elevar la calidad del aprendizaje de la actividad coral infantil.
- Propiciar que en el aprendizaje la apreciación de los elementos musicales se desarrolle el disfrute de la música coral.

La realización de este estudio trató de explorar y describir la enseñanza de la actividad coral infantil, de tal modo que el diseño de la propuesta se sustentó en el método de la investigación participante, en el que las observaciones y entrevistas permitieron comprender los procesos singulares de la enseñanza de la actividad coral, para lo cual se seleccionaron cinco centros de educación básica primaria del D.F. Asimismo, se abordó la experiencia sociocultural que sustenta al fenómeno sonoro en la construcción de los elementos artísticos que enriquecen la experiencia estética musical.

El capítulo I denominado *La educación artística musical en el sistema de educación básica primaria de la Secretaría de Educación Pública* revisa el panorama general de la situación actual de la educación artística en la escuela primaria, con el objeto de contextualizarla en el currículum escolar como una actividad institucionalizada por los certámenes corales. Los documentos que se revisaron para la argumentación de este apartado corresponden a *la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el Plan y Programa de Estudio 1993 de educación básica primaria y el *Libro para el maestro...*; asimismo, algunas fuentes secundarias que versan sobre el tema de la educación artística.

El capítulo II titulado *La enseñanza coral infantil en el sistema de educación básica primaria de la SEP* describe como los docentes directores de coro enseñan la actividad coral. Este apartado es el resultado del trabajo de observación participante y de las entrevistas de campo. En él se da cuenta de la organización de la actividad coral tanto administrativa como pedagógica. Se problematiza la práctica coral en su contexto educativo y social, y se realiza el análisis comparativo de los modelos de enseñanza, cuyo resultado permitió puntualizar los alcances pedagógicos para el adecuado diseño de los contenidos musicales de la enseñanza coral infantil. Cabe mencionar que este capítulo es una descripción sucinta del proceso educativo coral, por lo que sirvió para esclarecer las necesidades musicales de los docentes, a fin de construir el modelo de aprendizaje de la actividad coral.

El capítulo III denominado *La experiencia sociocultural en la construcción del conocimiento artístico musical* presenta las consideraciones teóricas

pertinentes para contextualizar la temática del enunciado que orientó esta investigación. Se reflexiona sobre las condiciones socioculturales que influyen en el comportamiento colectivo que sustenta a la experiencia de la práctica de la música como base de la construcción social del conocimiento artístico musical. Se expone cómo este proceso forma parte de uno más amplio que abarca a toda la sociedad en su conjunto: la producción y reproducción social, particularmente en lo que se refiere a las condiciones y desenvolvimiento socioculturales, el papel de la experiencia, los hábitos, la constitución del capital cultural y el poder simbólico y su impacto sobre los procesos educativos, específicamente los artístico musicales. Todo ello intenta dar cuenta de las causas socioculturales que sobredeterminan la pedagogía, formal, informal y no formal, que permite construir el conocimiento artístico musical de los docentes que fungen como directores corales en la educación básica primaria de la SEP.

El capítulo IV *La experiencia artístico-cultural en la construcción y apropiación de las estrategias de enseñanza de la actividad coral infantil* constituye una de las partes sustanciales de este trabajo, pues se funda en que la experiencia sociocultural de los docentes (tratada en el capítulo anterior) es el punto medular en la construcción del aprendizaje de los elementos musicales. Las entrevistas llevadas a cabo en los centros educativos seleccionados permitieron explicar cómo los docentes han apropiaron de los elementos artísticos en su formación escolar y sociocultural. Estos elementos están presentes en las estrategias que aplican los docentes durante la actividad coral. Las posturas teóricas psicopedagógicas, musicales y dancísticas fueron la base para explicar

los distintos procesos de adquisición de las habilidades artísticas de los docentes en la práctica coral.

El capítulo V denominado *Propuesta para la enseñanza coral infantil dirigida a los docentes de educación básica primaria no especialistas en la música*, es, asimismo, el resultado final de las observaciones y entrevistas realizadas durante la investigación. En este apartado se diseña una propuesta para la enseñanza coral cuyos contenidos de aprendizaje musical pueden permitir a los docentes directores corales explorar los elementos musicales a partir de la experiencia del fenómeno sonoro en la que influyen las disciplinas artísticas como herramientas estratégicas para la enseñanza coral. La estructura del contenido se diseñó tomando en cuenta los siguientes rubros: Fundamentación, Propósito, Enfoque, Objetivos, Diseño de la propuesta y Material didáctico.

El estudio producto de la investigación expone, en un primer momento, el análisis inicial cuya finalidad es servir de base para futuras investigaciones cuyos alcances pretendan un estudio analítico de mayor profundidad. En este sentido, el trabajo representa sólo un antecedente de la educación artística coral llevada a cabo en algunas de las escuelas públicas del D.F que sirvieron de muestra. De ahí que la investigación realizada arrojó como resultado un documento descriptivo de la actual temática que permite reflexionar sobre los procesos de la enseñanza artística. Asimismo, no pretende subsanar la totalidad de las deficiencias de la enseñanza coral infantil, sino más bien proponer el diseño de contenidos de aprendizaje más acordes con la realidad del aula escolar.

Este trabajo tiene como destinatarios no sólo a los docentes del sistema educativo de la SEP, también puede ser de utilidad para otras personas implicadas

en los aspectos educativos generales, como los especialistas en educación artística, pedagogos, psicólogos de la educación, terapeutas, etcétera, así como a todas aquellas personas que se interesen por la dirección coral.

CAPÍTULO I. La educación artística musical en el sistema de educación básica primaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

1.1. La política educativa de la enseñanza artística musical

Para comprender las políticas educativas neoliberales que rigen la educación artística en el sistema de educación básica primaria es necesario introducirnos en el término *globalización*, que como lo define el *Diccionario de la lengua española* es la “tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales” (p. 1139). Por tanto, adquiere un carácter primordialmente económico (Estefanía, p. 27). Otras opiniones registran la acepción de “estado de desarrollo planetario sin barreras en el que todo está próximo, accesible y donde todo comunica y donde, consecuentemente, las solidaridades y las interdependencias se acrecientan” (*idem*). El Fondo Monetario Internacional (FMI) define el concepto como “la interdependencia económica creciente del conjunto de los países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizadas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada y generalizada de la tecnología” (Estefanía, p. 28). Al margen de estas acepciones, la realidad de la globalización afecta a todos y, desde luego, no es un fenómeno estrictamente económico, sino abarca distintos escenarios, que como concibe Viviane Forrester es “un régimen nuevo de carácter internacional e, incluso, planetario que pretende englobar los sistemas político, económico, sociocultural y educativo en un mundo global, no importando razas ni estratos sociales” (p. 12).

El impacto de dicho concepto abarca todas las políticas neoliberales del ultraliberalismo al servicio de la ideología económica que pretende no convencer, sino simplemente proporcionar a la economía privada megaganancias a breve plazo, no importando el costo social de la explotación obrera-salarial. Adaptarse al sistema global implica sujetarse a sus consecuencias, tales como el desempleo, la explotación, el individualismo, la competencia y la eficacia, consecuencias que la sociedad ha comenzado a vivir en el impacto económico de su poder adquisitivo. Todo lo contrario sucede en el reducido grupo político empresarial y de sus accionistas, quienes son los más beneficiados, ya que los “*business*” transnacionales les permiten obtener capitales de ganancias excesivas, acosta, por supuesto, del empobrecimiento social.

En el ámbito educativo, la globalización tiene su fuerte impacto planetario y para comprender dicho fenómeno es pertinente mencionar los rumbos educativos de Iberoamérica a través de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), donde se observa la necesidad de incorporar y de difundir el progreso tecnológico para la transformación productiva, la democratización política y la equidad social, por medio de reformas en los sistemas educativos de los diferentes países de la región ibérica. De esta manera, la educación y la generación de conocimientos se convierten en parte inseparable de la identidad cultural de los pueblos, vinculada a la ciudadanía moderna, a la democracia y a la competitividad internacional de los países, que hace posible el crecimiento sostenible de la incorporación y de la difusión del progreso técnico.

De acuerdo con tal rumbo, la educación en Iberoamérica comienza a generar reformas, leyes, acuerdos, planes y programas educativos centrados

primordialmente en la educación básica, media y superior, que obedecen a un conjunto de ejes propuestos por el Banco Mundial y coinciden con los objetivos y las acciones definidas por la CEPAL, tales como “la descentralización administrativa, proyectos educativos institucionales, calidad de la educación, equidad, competitividad, privatización y modernización” (Ossenbach, p. 94). Estas tendencias cambian el rumbo educativo de la escuela expansiva a una escuela de competitividad a través del aprendizaje, apoyándose en cuatro vértices de nuevas condiciones: el primero, la crisis de la legitimación de la escuela se genera por la desvinculación y la disfuncionalidad estructural con respecto al contexto socioeconómico; el segundo, la crisis de los paradigmas de la investigación educativa desde los cuales ya no es pertinente la desvinculación de la ciencia, la pedagogía y la educación; el tercero, la demanda de nuevos espacios para el estudio de nuevos avances tecnológicos y, el cuarto como factor decisivo, la introducción de los nuevos contenidos de aprendizaje en el marco del modelo de desarrollo humano, como la nueva política social impulsada a escala global por los organismos internacionales.

Se considera, en un ámbito más amplio, que la política de América Latina se está reestructurando alrededor del valor central del mercado educativo global, olvidando también la construcción de un *sujeto culto, creativo y sensible*, lo que limita la invención, la estética y la ética del individuo. Y es justamente en este contexto donde la educación humanística y artística sufren los fuertes impactos globales.

Mas ¿qué sucede en el ámbito educativo mexicano? La transición económica de México del proteccionismo a la apertura y a la integración más

amplia al mercado global hace suponer que los procesos de la educación necesitan transformarse. No obstante, se parte de una situación en la que el sistema educativo tiene deficiencias de fondo que debieron, al menos, empezar a corregirse antes del fenómeno globalizador.

Uno de los principales problemas del sistema educativo mexicano es su desigualdad y su complejidad existentes entre los distintos niveles educativos —que por más de setenta años ha estado sujeto a constantes tensiones entre logros y fracasos—. “En el periodo de 1989-1994, se puso en marcha una reforma profunda del sistema educativo nacional, que abordó problemas y planteó estrategias a largo plazo en la Ley General de Educación, de 1993, que reglamenta el Artículo 3º constitucional” (*Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, p. 24), dicha reforma señala que el cambio ya se emprendía y que se habían echado cimientos para construir la educación del futuro, pero que todavía hacía falta mucho por hacer y por profundizar.

Aunque cabría reconocer los logros que la educación mexicana ha alcanzado en las últimas décadas, sin por ello olvidar los grandes rezagos que persisten, ya que no se ha alcanzado el nivel de calidad educativa que se pretendía implantar en el país.

Se observa que hubo avances en las reformas de la enseñanza aunque no a la altura de los requerimientos de la economía abierta en correspondencia con los retos de la globalización. “En 1995-2000, se implantó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que apunta hacia reformas integradas, aun cuando no existen objetivos cuantitativos específicos” (*Acuerdo nacional...*, p. 32),

“donde se prevé que la educación para una sociedad global tendría que asentarse en una organización distinta al sistema educativo mexicano, sin que eso implique la descentralización del sistema educativo” (*idem*). Estas reformas parecen abrir la puerta a nuevas posibilidades de organización de un sistema aparentemente más igualitario y de mayor calidad.

Respecto al Plan de Desarrollo Educativo 2001-2006, se enfatizó la transformación del futuro del país, determinada por la evolución de cuatro procesos fundamentales: “ámbito demográfico, ámbito social, ámbito económico y ámbito político” (*Plan de Desarrollo Educativo 2001-2006*, p. 2). Estos cuatro procesos determinan las oportunidades de México para despegar hacia un desarrollo integral, equitativo y sostenible y definen la plataforma de lanzamiento para seguir construyendo el país. Asimismo determinan las limitaciones a superar para satisfacer las necesidades más apremiantes de los mexicanos, en particular las relacionadas con el desarrollo educativo.

La finalidad de la educación del Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006 no es tan sólo la de aumentar las instituciones educativas, sino “se necesitan cambios profundos en la manera de concebir la educación, sus contenidos, sus métodos y sus propósitos” (p. 15). El sistema educativo nacional pretende atender los cambios cualitativos que el México del siglo XXI exige. Por ello, sería necesario que se base en un pensamiento educativo riguroso que se refiera a un proyecto de nación, cuya construcción pretenda impulsar la educación. La construcción de un pensamiento educativo que oriente las políticas públicas no es, por supuesto, una tarea exclusiva del gobierno, sino es una tarea colectiva de docentes y de estudiosos de la educación.

Por lo que respecta al plan vigente, El Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2007-2012, pretende, en su objetivo 12, “promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo” (*Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2007-2012*). Es decir, una educación “integradora de los valores humanos; evaluando gradualmente la operación del modelo en su mayor número de planteles y consolidando la estrategia de enseñanza integral que permita a los alumnos aprovechar efectivamente el aprendizaje y el desarrollo de habilidades” (*idem*). Su política se basa en la estrategia 12.1 que coloca a la comunidad escolar en el centro de los esfuerzos educativos, tal estrategia la fortalecen, por un lado, la participación de la comunidad y, por otro, las autoridades . Para ello “es necesario que los padres de familia, como parte importante de la comunidad educativa, participen con mayor interés en el seguimiento y apoyo a la formación de sus hijos” (*idem*). Mas en los hechos dicha práctica ha ocasionado desencuentros entre los padres de familia y los docentes, ya que los primeros invaden los procesos educativos, a pesar de la prohibición constitucional asentada en el Artículo 67, fracción V, en la que se estipula la abstención de los padres de familia “en la intervención en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos” (*Ley general...*, p. 82).

Por lo que concierne a la currícula, se estipula en la estrategia 12.3 que se “renovará la formación cívica y ética desde la educación básica” (*Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2007-2012*), con la finalidad de consolidar una sociedad verdaderamente democrática. Por otra parte, en la estrategia 12.6 se pretende promover una “educación de la ciencia desde la educación básica [...]”. Se trata de campos prioritarios del conocimiento, con amplio potencial para apoyar el

crecimiento económico, generar mejores empleos y elevar la participación exitosa de México en un mundo altamente competitivo como el que se prefigura en el siglo XXI” (*idem*). De ahí que el Gobierno Federal pondrá especial énfasis en fomentar la enseñanza, difusión y divulgación de la ciencia y de la tecnología en todos los niveles educativos. Mientras en el área artística sólo se pretenden “impulsar mayores oportunidades para los estudiantes en la participación de la educación artística” (*idem*), excluyendo así que la enseñanza artística propicie aprendizaje creativo que se incorpore al eje central del currículum escolar. Pero ¿qué sucede en el sistema educativo básico? Se pretende ofrecer educación a todos los habitantes de México con la finalidad de terminar con el rezago existente que provoca la iniquidad social. Además se pretende evitar el ausentismo en el aula promoviendo becas alimentarias y programas de solidaridad para abatir la pobreza y así expandir la educación básica a todos los estratos pobres, lo que se considera escolarización de masas.

Respecto al magisterio mexicano se repara que las políticas neoliberales educativas no valoran el trabajo del profesor en el aula, ya que cuando se trata de su evaluación a éste se le exigen demasiados requisitos, además no se le remunera con un salario decoroso y, por si fuera poco, el sistema educativo está reduciendo al personal académico del turno vespertino de educación básica con el propósito de cerrar empleos a los profesores del sistema educativo y así concentrar escuelas de tiempo completo en las que el recurso financiero de contratación de docentes está mermado, pues no requieren de nuevas contrataciones, lo que implica que el docente cubre un tiempo completo (turno matutino y vespertino) sin mayor remuneración.

El tratamiento de la evaluación salarial de la nueva política globalizadora restringe cada día más las promociones escalafonarias que permiten al profesor acceder a un nivel económico más solvente. ¿En qué consisten las evaluaciones salariales? El sistema educativo ha creado, a través del programa Carrera Magisterial, una promoción anual a las categorías salariales. Sin embargo, las evaluaciones son poco objetivas, ya que sólo evalúan conocimientos y no el rendimiento o desempeño en el aula, además se debe considerar que el puntaje requerido para la evaluación es cada vez menos alcanzable por parte del profesor, por lo que se benefician unos cuantos profesores que alcanzan el puntaje; mientras se discrimina así a las grandes masas de asalariados.

En síntesis, se supone que ante la globalización, las políticas neoliberales educativas pretenden promover la equidad social, no obstante, provocan el fenómeno contrario llamado desigualdad, generando también la individualidad y la competencia entre los profesores del magisterio, además de no alcanzar una verdadera calidad educativa que prepare al alumno a participar en los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que le permitan comprender no sólo su presente, sino también su futuro, es decir, la construcción de una mejor prospectiva de mayor calidad social.

En el caso que nos ocupa, la educación artística musical, al igual que otras disciplinas del conocimiento, ha sufrido modificaciones ante las políticas educativas neoliberales. Para introducirse en este proceso neoliberal es necesario ubicar a la enseñanza de la música como parte integral de la Ley General de Educación Básica. De acuerdo con esta ley, la educación artística musical tiene relevancia como materia obligatoria de las asignaturas de la educación básica a

partir del año de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921 —periodo gobernado por el entonces presidente de la República Mexicana, general Álvaro Obregón—. En tal ley se establece a la enseñanza musical escolar en una sección específica para organizar y para desarrollar administrativa, técnica y pedagógicamente las actividades conducentes a la impartición de la enseñanza musical en los planteles de nivel básico del territorio nacional. De igual forma, el decreto de contenido educativo emitido por el general Lázaro Cárdenas, presidente de México durante el periodo 1934-1940, en su Artículo 89, fracción I implanta la enseñanza musical escolar, por medio del canto coral, como obligatoria y gratuita, además como parte integrante de la educación a nivel primaria, secundaria y normal impartida por la federación en los estados y en los municipios. Desde entonces y hasta nuestros días, la enseñanza musical escolar es una asignatura obligatoria.

En el transcurso del tiempo y como consecuencia de los cambios sexenales presidenciales se aprecia que las políticas educativas de la enseñanza musical en el nivel básico, tanto en escuelas públicas como privadas, no han podido mejorar las condiciones de dicha asignatura, ya que el sistema educativo ha dado preferencia a las disciplinas científicas, descuidando así las disciplinas artísticas. Por tanto, la educación artística musical continúa con carencias tales como: la falta de profesores especializados, planes y programas de estudios de la disciplina artístico musical sin un impacto educativo óptimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, carencia de presupuesto para equipar salones de música, falta de material didáctico que apoye el proceso de la enseñanza, etcétera.

Por otra parte, aunque se entiende que los propósitos de la educación y de la cultura son “fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, también el aprecio por la historia y por los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país” (*Ley general...*, p. 53) para formar individuos aptos para la economía del futuro prevaleciente (mercado global), cabe hacer la siguiente reflexión oportuna al preguntarse: ¿Cuáles debieran de ser los propósitos fundamentales de la educación nacional en México ante la economía global? Para acercarse a la respuesta es indispensable analizar el sistema educativo mexicano que, como ya se mencionó, en setenta años ha logrado un avance considerable, sin olvidar los rezagos educativos en el nivel básico, incluyendo, desde luego, a la educación artística musical. Es cierto que, en el transcurso de siete décadas, la política educativa ha proporcionado mayores centros educativos (que cuentan con salón de música, pese a que no están equipados con pianos) y personal docente. Mas de la calidad educativa que se imparte no se puede opinar lo mismo. A partir del periodo 1989-1994 se comenzó a realizar una reforma al sistema educativo nacional, pues se abordaron de frente todos los problemas existentes y se formuló un planteamiento estratégico a largo plazo comprendido en la Ley General de Educación, de 1993, que se reglamentó en el Artículo 3º constitucional y que encabezó el entonces presidente de México, Carlos Salinas de Gortari, publicando los nuevos textos de los Artículos 3º y 31 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en el *Diario Oficial* el 13 de julio de 1993, donde se contempla esta ley como un documento de consenso entre todos los sectores sociales interesados en la educación, es asimismo un

documento de compromiso con los principios y con los anhelos educativos que los mexicanos hemos forjado en el curso de nuestra historia y, por tanto, en este nuevo marco jurídico se reconoce y reafirma que el maestro ha sido, es y deberá seguir siendo promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Pero ¿cómo se ha afectado al profesor ante las políticas educativas neoliberales? Se comienzan a implantar evaluaciones que no son únicamente una simple actividad académica, sino —como lo considera Ángel Díaz Barriga— son “una práctica social que ha sido empleada en este siglo [es decir, en el siglo xx] no sólo con el fin de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también para justificar la exclusión” (p. 35).

Indudablemente, la evaluación está asociada al desarrollo del pensamiento neoliberal, beneficiando a los más aptos a través de la competencia en promociones de categorías que proporcionan mayor ingreso salarial. El mecanismo por medio del cual el magisterio impone dicho programa es la Carrera Magisterial, cuyos objetivos generales son “elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores, asimismo refuerza el interés por la actualización y superación permanente de la docencia, promueve el arraigo y la vocación magisterial y apoya a los profesores que prestan sus servicios en zonas de bajo desarrollo, escasa atención educativa y los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención educativa, estimula a los profesores de educación básica y media a obtener mejores logros en su desempeño educativo, así como a mejorar las condiciones de vida laborales y sociales de los docentes” (*Lineamientos generales...*, p. 4). Mientras los objetivos específicos de la Carrera Magisterial se abocan “al aprecio de la actividad del

docente fortaleciendo el aprecio por la función social del docente, motivar a los profesores para que logren un mejor aprovechamiento en sus alumnos, promover el arraigo profesional y laboral de los docentes, reconocer y estimular a los profesores que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo desarrollo y escasa atención educativa y reforzar el interés por la actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, así como la acreditación de cursos de mejoramiento académico” (p. 6). Sin embargo, este programa de evaluación margina a la mayoría de los profesores de enseñanza musical escolar, ya que están obligados a obtener un puntaje de noventa sobre cien para poder concursar con todo el sistema de educación básica (educación inicial, educación preescolar, educación primaria, internados, educación indígena, secundaria general, secundaria técnica, telesecundaria, educación física, educación artística, educación especial, educación extraescolar y centros de formación para el trabajo), además de que dependen del presupuesto anual otorgado al programa.

En relación con el puntaje, los aspectos de evaluación corresponden a los factores de antigüedad (10 puntos), grado académico (15 puntos), preparación profesional (28 puntos), cursos de actualización y superación profesional (17 puntos), desempeño profesional (10 puntos) y aprovechamiento escolar (20 puntos), sumando un puntaje de 100 para concursar en los niveles A, B, C, D, E, los cuales se promueven cada tres o cuatro años dependiendo de la categoría y del presupuesto otorgado. Cabe mencionar que a pesar del objetivo de la Carrera Magisterial, a través de la evaluación, la realidad prevaleciente de la enseñanza educativa artística en las aulas no mejora de manera considerable, ya que el

hecho de que el docente cubra con estos puntos de evaluación no garantiza su desempeño óptima en el aula, sino, al contrario, únicamente responde al cumplimiento de puntaje que garantiza la adquisición de un mejor salario.

¿Cómo podemos concebir el objetivo de la educación artística musical? La finalidad es evidente en el Artículo 7º, fracción I de la Ley General de Educación, de 1993, en el cual se contempla “contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas” (*Ley general...*, p. 148), e implantar de acuerdo con la fracción VIII “la creación artística y proporcionar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y los valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la nación” (p. 97). Por consiguiente, en el planteamiento de estas fracciones, el individuo tendrá una formación artística que le permita contribuir a su desarrollo integral.

El Plan de Desarrollo Educativo 2001-2006 reafirma el objetivo de la educación artística como “fundamental para la educación integral de todas las personas, pues les permite apreciar el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas, propicia el desarrollo de procesos cognoscitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y de síntesis” (*Plan y desarrollo educativo 2001-2006*, p. 9).

No obstante, la realidad es insatisfactoria, ya que durante el ciclo escolar que comprende doscientos días laborales, de cuatro y media horas laborales al día, convertidas en aproximadamente ochocientas horas anuales, sólo se asignan a la educación musical cuatro horas mensuales, esto es, cuarenta y ocho horas

anuales. De este modo, la política educativa neoliberal mexicana no permite alcanzar aún la política educativa europea e, incluso, ni siquiera la de otros países desarrollados de América, como Estados Unidos y Canadá. Como se puede deducir, la política educativa tiende a desaparecer paulatinamente la actividad artística, pues, en primer lugar, no se le proporciona un estudio en hora-tiempo para su mejor calidad; en segunda lugar, no cuenta con mayor presupuesto para contrataciones que responda a la demanda del país —actualmente se cuenta con aproximadamente cuarenta docentes de educación musical primaria, antes pertenecientes a la sección de música escolar del INBA, cuya función es impartir clase de Expresión y Apreciación Musical en todo el D.F.—; en tercer lugar, la currícula en las escuelas, tanto públicas como privadas, da mayor prioridad a las asignaturas de ciencias puras, matemáticas, computación e, incluso, inglés, relegando así la actividad artística musical; en cuarto lugar, las políticas educativas han restringido la formación de docentes que cubran con la expectativa de la educación artística musical a dos instituciones que ofertan la licenciatura de educación musical en todo el distrito federal: el Conservatorio Nacional de Música del INBA y la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Respecto a la currícula de los programas de estudio de la asignatura Educación Artística, se considera en el Plan de Desarrollo Educativo 2001-2006 “la impartición de las actividades artísticas como parte importante del currículum —al igual que la ciencia y las humanidades su presencia a lo largo de la vida escolar es de gran trascendencia, principalmente en la edad temprana, cuando se constituyen las bases para desarrollar el talento artístico—” (p. 9). Así, el Plan contempla como propósito

“fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro” (p. 143). Los contenidos de Educación Artística se organizan para este fin en cuatro áreas de aprendizaje escolar: la expresión corporal, apreciación teatral, expresión y apreciación plástica, y expresión y apreciación musical. Entonces, ahora sí se observa un desarrollo integral “de la percepción, de la sensibilidad, de la imaginación y de la creatividad que el alumno aplica para resolver y para apreciar nuevas experiencias estéticas” (*Educación Artística. Primaria*, p. 9).

El caso particular de la currícula de la educación artística musical se enfoca al estudio del canto coral infantil y al estudio de un instrumento de viento (flauta dulce). El contenido de los temas de aprendizaje está vinculado con el estudio del sonido, con la expresión rítmica corporal, con la ejecución instrumental y con la apreciación de obras musicales.

Desafortunadamente no se ha establecido un programa de educación artística musical acorde a la realidad de los docentes y de los alumnos lo que repercute incluso en el siguiente nivel, pues en el caso de la educación básica secundaria se han realizado reformas al plan de estudio, cuyo programa responde a una secuencia ambiciosa de conocimientos que no tienen eco, debido a la falta de sensibilidad y de estudio musical que se tuvo que adquirir en el nivel básico primaria.

Por otra parte, en algunas escuelas de educación básica, tanto públicas como privadas, se ha pretendido integrar el currículum bajo el enfoque de una educación “por el arte”, es decir, por medio de talleres integrar diferentes actividades artísticas para que, como considera Read, “el arte como base de la

educación propicie una educación estética para las sociedades democráticas, ya que es la única forma en que es posible desarrollar, al mismo tiempo, la conciencia y la reciprocidad social del individuo” (Terigi, p. 27). Por tanto, una educación que integra al arte no se limita tan sólo al estudio de algunas disciplinas artísticas, sino que abarca todos los medios de expresión individual que integren la educación de los sentidos sobre la conciencia, la inteligencia y el juicio del individuo. De acuerdo con el panorama expuesto, la Educación Artística en México tenderá paulatinamente a desaparecer y a privatizarse para orientarse a las nuevas pautas del comportamiento económico del mercado global, por consiguiente ante este régimen, la Educación Artística, en especial la educación artística musical, podría recobrar a través de sus docentes la identidad cultural que como país nos identifica para fomentar en los niños el aprecio hacia todas las manifestaciones artísticas de su país y del mundo, para forjar en la nueva infancia mexicana la sensibilidad que le permita autorreconocerse y sensibilizarse a pesar del sistema económico global planetario.

1.2. La Educación Artística en el currículum escolar

Tratar el lugar que ocupa la asignatura Educación Artística en el currículum escolar implica enfocar a la escuela como una institución pública, cuya visión fomenta una relación, como la considera Small, “[...] de consumo [en la que] una comunidad compra para beneficio de sus miembros” (p. 185), entablado de este modo una vinculación con “proveedores de esa mercancía, lo que implica monopolismo; [además] quienes la reciben no tienen otra alternativa que aceptar lo que se les ofrece” (*idem*); de esta manera, la institución educativa delimita las

metas y las formas organizativas y, a su vez, desarrolla las acciones necesarias para que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos accedan a los saberes y a las experiencias culturales que considera socialmente relevantes para la formación del individuo. En este contexto, la disciplina artística ha comenzado a formar parte del currículum escolar, a pesar de no tener un fuerte impacto debido a sus diferentes enfoques, tales como el relacionado con la creatividad y la expresividad —que se considera resta formalidad al currículum escolar en comparación con las ciencias y con las humanidades—; otra orientación concibe a la disciplina artística como un lujo o, más duramente, un saber inútil; pensamiento que a juicio de Socías Batet sostiene el prejuicio de que el arte “es un adorno del espíritu y, por tanto, un conocimiento superfluo” (Terigi, p. 27).

La primer postura permite contextualizar a la Educación Artística a partir de su creatividad y expresividad, cuyo propósito es promover en el currículum la resolución de problemas de manera divergente, orientada a la expresividad, a la imaginación, al talento y a la genialidad. Mas para Guilford, una persona que se educa en el proceso creativo está “dotada de iniciativa, plena de recursos y de confianza, lista para enfrentar problemas personales, interpersonales o de cualquier otra índole. La creatividad se asocia así a la capacidad de resolver problemas, y aparece como la clave de la educación en su sentido más amplio” (Terigi, p. 22). De acuerdo con lo anterior, “la creatividad [sería] una meta de cualquier propuesta institucional capaz de convertir la educación general en una educación para la generalización, adiestrando a los individuos a ser más imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos” (Terigi, p. 23), es

decir, no únicamente comprende un pensamiento divergente, sino crítico, reflexivo e, incluso, cognitivo, considerado para Eisner como “el desarrollo de formas de pensamiento sutiles y complejos” (p. 57). No se olvide que entre las tareas que plantean las artes está la de observar sutilezas entre las relaciones cualitativas, concebir posibilidades imaginativas e interpretar significados que la obra de arte conlleva en sí. De aquí la importancia de incluir en el currículum escolar la Educación Artística como una visión de la experiencia humana, como un medio de activar la sensibilidad en la contemplación de la fantasía y de la emoción, pues el arte responde a una dimensión vital de la experiencia humana y, en una propuesta educativa a la que nada de lo humano le es ajeno, constituye un componente de las oportunidades formativas que habrá de ofrecer la escuela con el propósito de comprender y de comunicar a otros las ideas y las experiencias vividas por medio del arte.

Por otra parte, uno de los propósitos de la Educación Artística, según Juan Acha, “es guiar los hábitos estéticos del niño; los ampliará y corregirá. En pocas palabras, reeducar su sensibilidad o gusto, [por lo que] le enseña a identificar los valores estéticos de cada uno de los reinos de la naturaleza, así como a diferenciar los de su cultura estética nacional y los de las principales culturas de la humanidad, tanto en su vida cotidiana como en sus artes. Esto es, se le darán a conocer las diferentes versiones culturales” (p. 54) con la finalidad de que tome conciencia acerca de los valores estéticos, en el afán de construir una posición crítica dialéctica de nuestra propia vida a partir de la experiencia estética.

Otro de los enfoques de la Educación Artística en el currículum escolar se ha remitido a tres criterios pedagógicos: residual, dominante y emergente. El

primero se relaciona, como lo asigna Juan Acha, a un “trabajo artístico simple. Esto implica ver a las actividades sensoriales o técnicas dentro de una vinculación de materiales, herramientas y procedimientos específicos de cada género artístico; restringiéndose a las normas académicas de tipo mimético” (p. 15), lo que implica técnicas de imitación sensoriales y su aplicación sin una formación educativa estética de mayor alcance, pues lo importante es comprender el uso de la técnica como un “hacer” que trasciende más allá del dominio de la propia disciplina lo que en Expresión y Apreciación Musical sería seguir un método de enseñanza musical para la ejecución instrumental (flauta dulce y voz) sin compenetrarse en la interpretación musical entendida como un lenguaje expresivo. El segundo criterio vincula las operaciones sensitivas y racionales, lo que se denomina *interdisciplina*, en otras palabras, “búsqueda del equilibrio entre la teoría y la práctica o, lo que es igual, el taller y el aula escolar” (Juan Acha, p. 17). Es relevante mencionar que la educación artística musical en el aula se impulsó en una fuerte teoría de la música, cuyo impacto proporcionó gran peso a los conceptos musicales del solfeo (lectura de notas) y de la historia de la música basada en la memorización de fechas y acontecimientos, sin conseguir vincular las teorías con la práctica artística que contribuyera al trabajo intelectual como toma de conciencia de las operaciones y procedimientos manuales (métodos), relacionados a un soporte teórico para alcanzar el nivel de apreciación musical, entendida como el nivel intelectual donde es posible retener, comprender, analizar e intelectualizar la construcción del sonido dentro de un lenguaje de amplias posibilidades de expresión. En el tercer y último criterio, “la educación artística [está] vinculada [con] la expresión verbal y crítica de sus experiencias” (p. 18). Conforman este

enfoque el concepto de arte integral que no sólo incluye el dominio de lo manual o corporal de los materiales, técnicas y procedimientos artísticos, sino incorpora el entrenamiento sensorial auditivo y visual. En este punto la educación artística musical pretende, a través de la experimentación de la exploración del sonido, sensibilizar lo auditivo (como la construcción del pensamiento teórico musical) y de manera integral lo corporal (en la construcción rítmica del movimiento creativo). Tanto lo auditivo como lo corporal se exploran y se viven diario en el ámbito de la sensibilidad, de tal manera que la construcción estética de los sujetos se complementa y se intensifica a partir de su enriquecido bagaje de experiencias cotidianas e intelectuales en la que el cuerpo se comprende como una posibilidad de expresión.

Los enfoques enunciados permiten reflexionar acerca de los criterios que han sido retomados en la práctica educativa artística, y en este punto es justamente donde se cuestiona ¿cuál es la orientación artística predominante en el quehacer artístico escolar? Por supuesto, responde al currículum escolar establecido en planes y en programas de estudio vigentes. Sin embargo, los criterios de los docentes de arte en la práctica van más allá de lo institucional, aunque, en algunos casos, han retomado aspectos de los enfoques institucionales para enriquecer el *quehacer artístico* de la práctica educativa.

Comprender el lugar que ocupa la Educación Artística en el currículum escolar conlleva al concepto de *educación artística*; definición que Juan Acha considera como un “proceso educativo y artístico que cambia según el contexto del tiempo y de la cultura” (p. 12). Tal definición depende de cómo se entienda, por separado, la realidad de la educación y la de lo artístico.

Entonces es preciso definir el concepto de *educación*: “proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos, y es esto lo que justamente fomentan las artes” (Eisner, p. 19). Como se observa, en el comentario de esta cita se vincula la educación al arte, pues el quehacer de las artes “no sólo es una manera de crear actuaciones y productos, es una manera de crear nuestras ideas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura” (*idem*). De este modo, el objetivo de la educación es transformar lo privado en algo público, es un proceso fundamental, tanto en el arte como en la ciencia.

Por otro lado, referirse al concepto de *currículum* es vislumbrar un medio a través del cual la sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa su “saber público” como un saber que debe ser transmitido a todos. En el currículum se recogen los saberes y los conocimientos que cuentan con legitimación social, y se confirman por haber sido objeto de selección, lo que propicia un currículum lineal y progresivo, como una marcha sin tropiezos de las metas educativas que no da cabida a negociaciones, aunque provoque inconsistencias en su impacto educativo, entre ellas las derivadas de no integrar de manera recurrente a la creatividad como una posibilidad en la resolución de problemas y, por consiguiente, excluir así a la actividad artística. De ahí que el enfoque curricular debería considerar el adecuado seguimiento del aprendizaje como “un camino no lineal que permite vislumbrar los detalles, obstáculos y sorpresas que se generan en la construcción del conocimiento educativo, tanto en las asignaturas racionales como en las humanísticas y artísticas.

Una definición de la teoría curricular que se considera relevante, tanto en el enfoque como en el manejo de la enseñanza de la Educación Artística, es la del teórico Lawrence Stenhouse, quien concibe al currículum como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (Stephen Kemmis, p. 27). Esta definición concibe un *punte* entre los principios y la práctica educativa. Pero Stenhouse problematiza al currículum cuando desde la práctica se cuenta con otra posibilidad de abordar los contenidos teóricos, ya que la teoría educativa surge de la práctica. Este matiz le da una dimensión distinta a la Educación Artística, pues la práctica creativa, entendida la creación como la facultad humana que debe ser educada, posibilita el acercamiento al conocimiento como el “proceso de un resultado en el que intervienen un nutrido acopio de conocimientos múltiples y una fuerte fantasía, una sólida conciencia y un rico inconsciente” (Juan Acha, p. 39), que la vincula con otras posturas epistemológicas (teorías del conocimiento) y ontológicas (la construcción de los saberes que se encuentran organizados y divididos en diferentes ciencias, pero que se pueden relacionar sobre un fundamento común) de ver el hecho educativo en el currículum escolar.

Tratar las definiciones del currículum implica contextualizarlas bajo una orientación educativa que responda al estudio del cambio histórico y social. Entonces, el lugar que ocupa actualmente la Educación Artística depende del análisis del contexto educativo en el sistema social. Hasta hoy, el currículum se clasifica en áreas: científica, humanística y artística, y entre la ciencia y el arte hay una marcada separación, que es una contraposición entre los hechos y los

sentimientos, lo cuantitativo y lo cualitativo, el análisis y la síntesis, lo concreto y lo abstracto, la verdad y la belleza. Como se observa, las clasificaciones constituyen valoraciones de un cierto racionalismo que da prioridad al conocimiento cuantitativo; mientras limita a la Educación Artística al considerarla una asignatura que se aboca a los sentimientos, a lo cualitativo, a la síntesis, a lo abstracto, a la belleza y, sobre todo, a la creatividad, a la sensibilidad y a la expresividad, que se cree no se relacionan con el resto de los programas de estudio de las restantes asignaturas y tan sólo se justifican en la medida en que el conocimiento artístico se vincula con la razón. Es así como la primacía de las asignaturas consideradas “rationales” relega a las artes a un lugar secundario dentro del currículum, pues la tradición escolar es predominantemente racionalista, por lo que se requiere un esfuerzo considerable para dejar esta tradición y para construir respuestas que no contesten a argumentos institucionales. Tal esfuerzo no sólo convocaría a un nuevo diseño del currículum, sino a una nueva política educativa que dé un vuelco a la educación vivida en los centros educativos. Es importante decir que a pesar de las políticas educativas curriculares, el currículum presenta un problema más en la práctica de la enseñanza artística, ya que ningún diseñador del currículum ha tratado explícitamente cómo enseñar la actividad artística de manera más acertada, pues pese a la importancia que los planteamientos curriculares tienen al lograr que las intenciones políticas se plasmen en la praxis de la enseñanza artística, el proceso de elaboración del currículum no toma en cuenta todos los factores socioculturales que subyacen en el impacto educativo.

Para abordar el currículum de Educación Artística se requiere de un nuevo lenguaje que atienda las características de los contenidos de arte, en este

contexto los objetivos de aprendizaje tendrían que dirigirse hacia ciertas habilidades necesarias para el desarrollo de la expresión, para la construcción de nuevos conocimientos y para el desenvolvimiento de todo el complejo proceso cultural. En la elaboración de este nuevo lenguaje se acuña el concepto de *objetivo expresivo*, “como aquel que no describe la conducta que debe mostrar un estudiante ni el producto que va a realizar” (Eisner, p. 142); a diferencia del *objetivo educativo*, el cual pretende “describir una forma de conducta del estudiante con la especificidad suficiente para que, en el caso de que se mostrara, pueda escribirse y reconocerse con fiabilidad” (*idem*). Además, el fin del objetivo educativo es apuntar al desarrollo de ciertas habilidades necesarias para la expresión, por lo tanto el currículum oscila entre lo educativo y lo expresivo. “Lo educativo intenta que los estudiantes adquieran un repertorio de habilidades que hacen posible la expresión; lo intencionalmente expresivo anima a los alumnos a ampliar y a explorar sus ideas, imágenes y sentimientos recurriendo a su repertorio de habilidades” (p. 143). Entonces, dichos objetivos se complementan como una herramienta en la planeación del currículum, que contribuyen a enfrentar al estudiante al aprendizaje del arte.

1.3. Programas de Educación Artística

Los programas de educación básica han otorgado a la Educación Artística un lugar importante en el proceso de formación integral educativa. Así, en el programa a nivel primaria de 1961 se planteó “pensar en el tipo de mexicano que [habríamos] de preparar en nuestros planteles: un mexicano a quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades [...]” (Hernández, p. 270)

Es hasta la reforma de 1972-1975 que se planificó la educación en áreas de conocimiento y se asignó como área imprescindible la Educación Artística en el currículum escolar, por lo tanto en el programa operante de 1972 se entabló la relación del niño con los lenguajes artísticos. Ya para 1980, se observó en el programa “una concepción del arte integrado e interdisciplinario, la cual plantea que el arte es una actividad que debe ser integrada a la vida diaria” (Morton, p. 75), y sus objetivos fueron “desarrollar los instrumentos básicos de percepción, sensibilidad, comunicación, comprensión, expresión y creación —la creatividad a partir de la curiosidad, y la imaginación por medio de la recreación—, así como descubrir el arte en la vida diaria y desarrollar un arte que la enriquezca, [asimismo] establecer relaciones entre algunas técnicas especiales y la espontaneidad creadora de los educandos, además conocer diversas manifestaciones del arte mexicano para valorarlo y preservarlo [y] participar en experiencias de educación artística” (*idem*). Los programas de educación básica a nivel primaria adquirieron en 1993 características que los distinguen de los anteriores, ya que ofrecen al docente la posibilidad de elegir las actividades que se adapten a su plan de trabajo y a los procesos de aprendizaje grupal específicos, pues parten del supuesto de que la Educación Artística cumple realmente su función cuando dentro y fuera del salón de clases el docente tiene la oportunidad de participar con espontaneidad en situaciones que estimulen su percepción, sensibilidad, curiosidad y creatividad en relación con las formas artísticas.

El currículum vigente de Educación Artística busca establecer una relación educativa más equilibrada, por ello los programas sugieren actividades específicas de expresión y de apreciación artísticas, ubicándolas de acuerdo al nivel de

desarrollo que los niños tienen que alcanzar al concluir un curso o grado escolar. Sin embargo, en la práctica los docentes continúan confrontándose con las carencias de recursos, con las contradicciones del currículum, además sobrecargado, en cuyos “contenidos [hay] una escasa continuidad para que los niños logren avances en el desarrollo de una interpretación privada e imaginativa que los oriente hacia la proyección y expresión a través de los materiales de las distintas disciplinas artísticas” (Morton, p. 122).

Los programas de estudio han ofrecido alternativas pedagógicas basadas en las artes, las cuales han buscado vincularse con las asignaturas restantes del currículum, pero se ha dejado a un lado el aspecto teórico-práctico de las artes, ya que más allá de las simples actividades artísticas está “todo un universo específico de cada una de las artes, para cuyo manejo el docente requiere tener presente, por lo menos, una de las tantas experiencias estético-afectiva que pueda recrear y generalizar con su grupo” (p. 78), lo que implicaría una preparación profesional que acredite al docente de arte no como un artista, sino como un educador del lenguaje artístico. En este contexto, los programas de fortalecimiento del magisterio deben de considerar una oferta educativa de cursos y talleres que propicien la comprensión, exploración, experimentación y recreación de los elementos artísticos indispensables para el fortalecimiento educativo integral de la enseñanza de las actividades artísticas.

1.4. Antecedentes del Plan de Estudios 1993

El Plan y Programas de Estudios 1993 es resultado de un prolongado proceso de diagnóstico y de evaluación que se realizaba desde 1989 dentro del Plan Nacional

de Desarrollo 1989-1994, en el que se identificaban los principales problemas educativos del país. El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 estableció como prioridad la renovación de los contenidos y de los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de los maestros, así como la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica. En 1990 se elaboraron los planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, y en 1992, al establecerse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la SEP inició la última etapa de la transformación de los planes y de los programas de estudios siguiendo dos orientaciones: la primera consistió en “realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos” (*Plan y programas de estudios 1993*, p. 12), lo que implicó un cambio curricular preparatorio para la otra orientación.; se tomó especial atención a la enseñanza “de la lectura y la escritura, a la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente” (*idem*). La segunda orientación estuvo enfocada a “organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para su aplicación en septiembre de 1993” (*idem*). El Plan y Programas de Estudios 1993 tiene como propósito *organizar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos educativos básicos* para asegurar que los educandos “adquieran y desarrollen habilidades intelectuales: (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y la selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad), que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana; [además] adquieran conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos

naturales, en particular los relacionados con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y [con] el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y de la geografía de México, [asimismo] se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y de sus deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad racional [y, por supuesto], desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo" (p. 13). De acuerdo con lo anterior, los contenidos educativos básicos serían el medio fundamental para que los educandos alcancen el objetivo de una formación integral —planteada en el Artículo 3° constitucional—, lo que les permitiría aprender permanentemente con eficacia e iniciativa en la práctica cotidiana. Mas en la práctica educativa únicamente tiene prioridad adquirir y desarrollar habilidades intelectuales y adquirir conocimientos fundamentales, pero si se considerara que a la escuela se le encomiendan múltiples tareas educativas —no sólo la enseñanza del conocimiento, sino otras funciones socioculturales—, entonces la Educación Artística cobraría la misma importancia que el resto de las asignaturas del currículum. Y en este enfoque del currículum integrado, la noción de educación artística se vincula con los currículos de otras asignaturas. Esta concepción descrita y conocida como *artes integradas* se utiliza para reforzar la enseñanza educativa del estudiante. El currículum de las artes integradas permite comprender y articular los contenidos de distintas áreas del conocimiento, “ayuda a los estudiantes a ver la conexión entre el significado biológico y otros significados de carácter artístico y no artístico” (Eisner, p. 63), además de la resolución de problemas que aborda desde varias disciplinas.

Por otra parte, la organización del Plan de Estudios se distribuye en asignaturas con determinadas horas anuales y sus correspondientes horas semanales aplicables desde el primer grado escolar hasta el sexto. La asignatura que aparece en primer lugar es Español, en segundo Matemáticas, en tercero Ciencias Naturales, Historia, Educación Cívica y Geografía y en cuarto Educación Artística y Educación Física. Como se observa, la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, de la escritura y de la expresión oral; mientras el Plan asigna a la Educación Artística un escaso tiempo de cuarenta horas anuales, es decir, una hora semanal, y esto siempre y cuando se cuente con profesor especializado en alguna de las áreas artísticas, de lo contrario no se imparte la asignatura, al menos que el docente frente a grupo (profesor normalista) la lleve a cabo como una actividad complementaria, aunque la realidad prevaleciente por parte de los docentes es la falta de impartición de dicha actividad artística, ya que no cuentan con los recursos, la preparación y el tiempo necesario. Es oportuno comentar que algunas participaciones artísticas se llevan a cabo para los certámenes escolares de poesía y de música coral, junto a las participaciones de los eventos cívicos y sociales. Por lo que se refiere a la actividad coral, ésta es una actividad *extracurricular obligatoria* cuando se prepara el repertorio musical para participar en los concursos, es una actividad medular a desarrollar, a pesar de no contar con infraestructura, además del escaso tiempo que el profesor frente a grupo le dedica a su estudio, sin olvidar que generalmente el docente no cuenta con una formación para su enseñanza, ni cuenta con métodos para la enseñanza coral infantil.

1.4.1. La Educación Artística en los planes y programas de estudios

Para abordar el impacto de la Educación Artística en los planes y programas de estudios es oportuno contextualizar su institucionalización, considerada como la actividad humana sujeta a la habituación, “lo que significa que la acción de la que se trate se puede volver a ejecutar” (Luckmann, p. 74). Los procesos de habituación anteceden a toda institución en la que se tipifican acciones habituales entabladas entre un determinado grupo social, lo que implica la tipificación individual y su consecuente acción. Además, de esta manera se controla el comportamiento humano, al establecer pautas definidas llamadas mecanismos de control social. La institución controla la vida del individuo a través de la habituación a la realidad objetiva que concibe, cuya “historia antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera, y existirá después de su muerte”(p. 82). “Las instituciones están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no: no puede hacerlas desaparecer a voluntad. Resisten a todo intento de cambio; ejercen un poder de coacción” (*idem*). En este contexto, la escuela juega un papel relevante, pues es una institución educativa. “La escuela ha existido siempre y en todas partes; no sólo se justifica su existencia en los centros educativos, sino que su universalidad y eternidad la hacen tan *natural* como la vida misma” (Varela, p. 13). La institucionalidad de la escuela se vivencia en el espacio llamado *salón de clase*, ya que ahí se tipifica la actividad escolar por medio del control de los roles y de las normas. La escuela es algo más que su “entidad física, es un entorno —un contexto— para una formación moral, como lo reflejan términos de la índole de

sociedad escolar y cultura escolar” (Lundgren, p. 24),; aunque cabe decir que la escuela no siempre es el ámbito donde se genera la mejor educación.

La institucionalización de la Educación Artística en el currículum se inserta a través de la Ley General de Educación, de 1993, cuyo Artículo 7, fracción I contempla como propósito “*contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas*” (*Ley general...*, p. 148) e implanta de acuerdo con la fracción VII “la creación artística y [establece] proporcionar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y los valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación” (*Ley general...* p. 97), por lo tanto el Estado, según el Artículo 9, “alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal” (Palacios, p. 69) por medio de las autoridades educativas federales y locales, y específicamente se ocupará, de acuerdo con el capítulo II, Artículo 14, de “fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones” (*idem*).

En el Plan de Desarrollo Educativo 2001-2006 es relevante considerar que la Educación Artística ha comenzado a tener una organización más específica en su planeación educativa, ya que pretende vincular el desarrollo intelectual, afectivo y cultural del niño (Palacios, p. 72), lo que posibilita un fortalecimiento a la enseñanza de la expresión y apreciación artística dentro del aula. Además considera que “la educación básica ofrece a los futuros ciudadanos el bagaje intelectual, afectivo y cultural que necesitan para la convivencia social” (Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 16). Por otra parte, concibe a la Educación Artística como “fundamental para la educación integral de todas las personas,

pues les permite apreciar el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas, propicia el desarrollo de procesos cognoscitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y de síntesis. En el currículo, la Educación Artística debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística, su presencia a lo largo de la vida escolar es de gran trascendencia, principalmente en la edad temprana, cuando se construyen las bases para desarrollar el talento artístico” (p 9). Mas la Educación Artística requiere “mayor especificidad en sus contenidos, mayor calidad y una más amplia cobertura, debido a que la escuela constituye el espacio privilegiado para el descubrimiento y el ejercicio de las bellas artes” (Palacios, p. 74). El nuevo entorno de la sociedad del conocimiento “brinda oportunidades extraordinarias para innovaciones orientadas al desarrollo de nuevas modalidades educativas más adecuadas a las condiciones sociales, económicas y culturales de los distintos grupos de población y con niveles más elevados de aprendizaje, dentro de una concepción de educación integral que abarque la formación de la afectividad, la expresión artística, la interacción social y el ejercicio de los diferentes tipos de inteligencia” (*idem*).

La línea de acción para el fortalecimiento de la educación básica consiste en fortalecer el papel de la Educación Artística en el currículo, reconociendo su valor en la formación de individuos críticos, reflexivos y tolerantes, mediante las siguientes acciones: “desarrollar la capacidad de apreciación y expresión artísticas del alumno, mediante el conocimiento y la utilización de diversas formas y recursos de las artes, promover el acercamiento de las escuelas a diversas manifestaciones artísticas y culturales con el fin de

ampliar la visión y los horizontes culturales de los alumnos y maestros, concentrar acciones y esfuerzos con otras organizaciones e instituciones vinculadas con la promoción de las artes y la cultura” (pp. 76-77). Como parte de las metas y de las acciones a desarrollar dentro del sistema básico se pretende “revisar y actualizar los planes y programas de la Educación Artística en la enseñanza primaria, secundaria y normal, seleccionar y producir —a partir de 2002— materiales para integrar paquetes didácticos en apoyo a la Educación Artística en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y la educación normal” (p. 77). El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 tiene como objetivo número 12 promover “la educación integral de las personas en todo el sistema educativo”, con la finalidad de “lograr que todos los mexicanos tengan acceso a la participación y disfrute de las manifestaciones artísticas y del patrimonio cultural, histórico y artístico del país como parte de su pleno desarrollo como seres humanos” (Programa Nacional de Educación 2007-2012). Por ello concibe que “la educación para ser completa debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte” (Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2007-2012).” Para impulsar este enfoque integral se adoptan estrategias que fortalezcan la “enseñanza y divulgación del arte y la cultura en el sistema educativo. Para ello será necesario complementar las estrategias, prolongar el horario de permanencia de niños y jóvenes en las escuelas de tiempo completo” (Programa Nacional de Educación 2007-2012). De tal manera “que la formación de los niños y jóvenes adquiera una dimensión humanística, es decir,

que sea integradora de los valores humanos, evaluando gradualmente la operación del modelo en un mayor número de planteles y consolidando la estrategia de enseñanza integral que permita a los alumnos aprovechar efectivamente el aprendizaje y el desarrollo de habilidades” (*idem*). Cabe mencionar que dicha estrategia de incremento de horas ha provocado desencuentros por parte de alumnos y docentes, ya que se propicia agotamiento intelectual, afectivo y emocional, aunado a una inadecuada infraestructura que hace inoperable la realización de diversas estrategias de trabajo artístico y, por consiguiente, no tienen impacto en el proceso educativo.

La enseñanza artística es de gran trascendencia a lo largo de la vida escolar, principalmente en la edad temprana cuando se constituyen las bases para desarrollar el talento artístico. De aquí que el Plan y Programa de Estudios 1993 contemplaba como propósito “fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro. Igualmente se propone contribuir que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de esas manifestaciones”(p. 143) Así, hoy la Educación Artística es promotora del desarrollo “de la percepción, sensibilidad, imaginación y creatividad artística de los alumnos” (*Libro para el maestro...*, p. 9).

En cuanto a la organización de los contenidos de la Educación Artística, éstos se dividen en cuatro áreas: Expresión y Apreciación Musical, Expresión Corporal y Danza, Expresión y Apreciación Teatral y Expresión y Apreciación Plástica. Las denominaciones de las áreas enfatizan los propósitos fundamentales de la asignatura Educación Artística: expresión y apreciación. La expresión

enriquece la experiencia estética por medio del baile, el canto, la ejecución de un instrumento como la flauta, la actuación y el dibujo. La apreciación se entiende como la capacidad de desarrollar por parte de las personas el sentido de observar, de escuchar, de disfrutar y de analizar acerca de las manifestaciones artísticas.

Por lo que se refiere a la expresión corporal y danza, se pretende desarrollar en los alumnos “el placer por el movimiento, que se traduce en la comunicación de emociones, a través del uso creativo del cuerpo. Los objetos, los sonidos y la música son apoyos importantes para estimular el lenguaje corporal” (p. 13). Para la expresión y apreciación teatral se pretende “conocer y comunicar sus vivencias, pensamientos y fantasías por medio de su cuerpo y su voz, en un espacio y tiempo ficticio” (*idem*). En cuanto a la plástica se promueve “el trabajo con formas, colores, texturas y proporciones por medio del dibujo, la pintura, el modelado y la elaboración de objetos” (*idem*), y por último, en la música se pretende “promover la adquisición de elementos que permitan a los alumnos reconocer y valorar su entorno sonoro y comunicar por medio de juegos musicales sentimientos y maneras propias de percibir el mundo musical” (*idem*). Estas áreas comparten en común la expresión y la apreciación a partir del uso del cuerpo como recurso de exploración expresiva, lo que constituye, en otras palabras, emplear “materiales que el medio ofrece de manera natural y gratuita o a bajo costo” (p.19). Desde esta visión: el cuerpo como recurso de exploración expresiva, las áreas de apreciación y expresión artísticas organizan sus contenidos de aprendizaje que se incorporan en el currículum. Por otra parte, la interdisciplinariedad de la expresión y de la apreciación artística permite en el alumno y en el docente incursionar en ámbitos que van más allá de lo establecido

en el programa de estudios de educación básica primaria, lo que constituye una experiencia artística inacabada que permite conceptualizar, explorar, imaginar y recrear desde la visión integradora de los lenguajes artísticos. Por otro lado, uno de los textos que aborda las actividades artísticas a realizar en el aula escolar del nivel básico primaria es el *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria* (editado en el 2000), que institucionaliza el seguimiento de los contenidos a desarrollar y cuyos propósitos son “fomentar el gusto por las manifestaciones artísticas a partir del conocimiento lúdico de las formas y recursos que éstas utilizan; estimular la percepción, la sensibilidad y la imaginación a través de actividades artísticas en las que descubran, exploren y experimenten sus posibilidades expresivas utilizando materiales, movimientos y sonidos; desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión artística, por medio del contacto, la práctica y la apreciación de manifestaciones artísticas; promover el desarrollo de habilidades del pensamiento tales como la observación, el análisis, la interpretación y la representación; fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo que debe ser apreciado y preservado” (pp. 8-9). Cabe mencionar que dichos propósitos contribuyen a enriquecer la formación integral del niño. Sin embargo, la realidad observada en los centros educativos no responde aún a tales objetivos, ya que se requiere que cada práctica artística (plástica, danza, teatro y música) desarrolle su propio lenguaje artístico a nivel básico.

En el *Libro para el maestro* se señala la función del docente como] “clave para generar el ambiente propicio para la imaginación y la creatividad en la actividad artística” (p. 14). Se parte del supuesto de que el profesor ha tenido

algún contacto con el arte por medio de la influencia sociocultural en la que se ha construido un bagaje de experiencias significativas con relación a las manifestaciones artísticas, que de alguna manera se retoman para la enseñanza dentro del aula, incluso se dice que “no es necesario que el maestro sea un especialista en arte. Basta con que participe en las actividades, que las disfrute junto con sus alumnos y esté dispuesto a buscar los elementos que le permitan orientarlos adecuadamente” (*idem*). Esta visión manifiesta que la disciplina artística continúa considerándose una actividad recreativa que no requiere de especialidad para su impartición e, incluso, que se “distingue por la flexibilidad en sus contenidos y actividades” (p.17).

En el caso de la expresión y apreciación musical se ha sostenido que “la enseñanza de la música en la escuela es labor de músicos profesionales o docentes con una formación especializada en este ramo [...], pero esto no quiere decir que los demás, [es decir, los profesores no especializados], no tengan un sentido musical” (p. 172). También se ha sostenido que, por encima de habilidades musicales especiales, “la cualidad más importante que requiere el maestro que enseña música es la capacidad de observar y de escuchar las conductas musicales de los niños, y esta cualidad está al alcance de cualquier docente” (p. 173), ya que, en los hechos, “los ejercicios y las actividades [...] dependen más del entusiasmo y de la práctica [del docente no especializado] que de conocimientos especializados” (*idem*). De lo anterior se desprende una postura flexible en cuanto a quién y cómo se puede llevar a cabo la enseñanza musical. No obstante, para conseguir enseñar es necesario preparar continuamente al docente no especializado por medio de cursos y de talleres que le permitan

conocer, experimentar y explorar el lenguaje artístico musical, en específico el coral, con la finalidad de desarrollar su sensibilidad y su creatividad y así enriquecer su trabajo dentro del aula. De lo contrario se continuará impartiendo una formación no sólida de los elementos musicales, lo que obstaculiza alcanzar un resultado artístico de mayor calidad que los concursos corales demandan. En general, la Educación Artística en el currículum escolar responde a la premiación de la calidad de los certámenes escolares y no a la formación de la experiencia estética que permita al educando la adquisición de la sensibilidad ante las manifestaciones del arte. Otro texto oficial de apoyo a la Educación Artística es la *Antología de Educación Artística*, editada también en el 2000, cuyo propósito es preparar al maestro para la evaluación de la preparación profesional del programa nacional de Carrera Magisterial. En dicha antología se "facilita la búsqueda de la información que venían realizando los docentes para la presentación de la evaluación correspondiente, concentrando en un sólo documento lecturas relacionadas con los conocimientos específicos de las diferentes expresiones artísticas que se contemplan en la asignatura, así como también algunas propuestas didácticas" (*Antología de Educación Artística*, p. 2).

Sobre la evaluación de los aprendizajes de la Educación Artística, se involucran todos los elementos cualitativos de la personalidad del niño. Para poder valorar sus progresos es necesario "considerar los conocimientos previos en relación con las manifestaciones artísticas" (*Libro para el maestro...*, p. 22), con el objetivo de diagnosticar el proceso de desarrollo del niño ante el arte. De ahí que el contexto sociocultural de su entorno influya en la experiencia de las actividades artísticas llevadas a cabo en el aula. Los momentos de la evaluación artística

atenderán a diferentes momentos del proceso educativo, cuya finalidad es reconstruir las experiencias estéticas que el niño adquiere de manera continua.

1.4.2. La expresión y apreciación musical en el Programa de Estudios 1993

Definir el concepto de programa de estudios es describir un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje previamente determinados. El programa implica la selección de los objetivos de aprendizaje, la secuencia óptima en que se deberán realizar los métodos de enseñanza, los recursos pedagógicos que se consideran eficientes para ello y las formas de evaluación del aprendizaje. El programa de expresión y apreciación musical en la escuela primaria pretende enseñar el fenómeno sonoro a partir de las capacidades adquiridas del alumno. Se considera el quehacer musical como “la posibilidad de abordar nuevas experiencias y ámbitos diferentes de la realidad cotidiana de los niños, además de ser un medio para que ellos exploren aspectos pertenecientes a su necesidad de expresión y de interpretación del mundo que los rodea” (p. 169). Así, el área de expresión musical pretende hacer explícita la relación que existe entre “las vivencias sonoras y musicales de los niños y el mundo sonoro en el que ellos se desenvuelven, desarrollando su sensibilidad y propiciando que se expresen a través de los sonidos” (*idem*).

Los aspectos de la educación musical no se abocan solamente al estudio de un instrumento musical (entre ellos la voz) o del solfeo (lectura de las notas musicales), sino parte de la curiosidad por el fenómeno sonoro con el que el niño

se relaciona, esto es, la manera en que explora auditivamente el sonido y su comprensión, tanto emocional como intelectual del mismo.

Los objetivos de aprendizaje de un programa de estudios dependerán de la investigación previa realizada sobre el alumno, tal indagación permite identificar “las carencias y necesidades de la propuesta educativa, con la finalidad de establecer la situación actual de los educandos y comparar esa situación con las pautas aceptables” (Tyler, p. 14). Al estudiar las necesidades de los estudiantes, aparecen ciertos *datos comunes* que crean, de alguna manera, la necesidad de abordar los objetivos del programa de estudio con mayor especificidad, pues los objetivos de aprendizaje modifican la conducta humana. En este caso, la Educación Artística transforma la personalidad al desarrollar “la capacidad de pensar metafóricamente, [al desarrollar el] ver para apreciar la totalidad del mundo y [al] desarrollar el lenguaje como una expresividad de comunicación de los lenguajes artísticos”.(Elliot, *El arte...*, p. 30).

La Educación Artística contribuye al fuerte impacto formativo de la personalidad del infante a través del conocimiento, de las actividades y de los valores. Los “valores sugieren objetivos en el sentido de que señalan los tipos de pautas de conducta, es decir, los tipos de valores e ideales, los hábitos y las prácticas” (p. 38). Es lo que considera Tyler como los filtros, entendidos como la selección razonable de los objetivos permisibles que los alumnos han de desarrollar según el programa de estudios. El programa de estudios de la Educación Artística desarrolla habilidades actitudinales, esto es, aprendizaje que “permite distinguir qué cambios pueden esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje, [entre ellos], la atención, la

concentración, el análisis y la interpretación; [además] les da la posibilidad de conocer y manejar su cuerpo, autorreconocerse a sí mismos, así como la disciplina y la cooperación dentro del grupo” (*Libro para el maestro...*, p. 7). Para desarrollar estas habilidades del pensamiento se requiere fomentar en el alumno “el gusto por las manifestaciones artísticas, estimular la percepción, la sensibilidad y la imaginación, desarrollar la creatividad, utilizando materiales, movimientos y sonidos, [también] desarrollar la capacidad de expresión artística [...], así como fomentar el aprecio por las obras artísticas del patrimonio cultural” (p. 9).

En el caso de expresión y apreciación musical se promueve “la adquisición de elementos que permitan a los alumnos reconocer y valorar su entorno sonoro y comunicar por medio de juegos musicales sentimientos y maneras de expresarse” (p. 12).

Los contenidos de aprendizaje de la expresión y apreciación musical se distribuyen para su estudio en seis años escolares, lo que implica la dosificación sistemática de los contenidos temáticos. Por otra parte se desarrollan en dos rubros: el teórico y el práctico. El primero tiene como objetivo centrarse en el estudio del sonido a través de la exploración del mismo, así como la exploración de las características del sonido por medio de la pulsación del ritmo y de la expresión corporal. En el contexto práctico se observa la ejecución instrumental de la flauta dulce —repertorio que abarca melodías o canciones de fácil ejecución—, así como la práctica de la entonación de cantos de la lírica infantil y de los cantos patrios (“Toque de bandera”, “Himno Nacional Mexicano”), cuyos ejercicios propician la memorización de intervalos melódicos, aunado a la dicción y a la afinación, recursos indispensables para la ejecución vocal.

Las actividades del programa deben responder al desarrollo que los educandos alcanzan en cada grado escolar, mas algunas actividades no pueden corresponder a un grado determinado, sino que el profesor las desarrolla a lo largo de la primaria. Por otra parte, las actividades deberán responder a las actividades del conjunto de asignaturas del Plan de Estudios; por ejemplo deben corresponderse las actividades de expresión y apreciación teatral con las de Español, así como las de música y de expresión corporal con las de Educación Física. De ahí que la expresión y apreciación musical se vincula no sólo con las disciplinas artísticas, sino con las restantes materias del currículum —en otras palabras, esto es la aplicación de las artes integradas.

El “programa —como antes se dijo— sugiere actividades muy diversas tanto de apreciación como de expresión para que el profesor las seleccione y combine con gran flexibilidad, sin ajustarse a contenidos obligados, ni a secuencias preestablecidas” (*Plan y programas de estudio 1993*, p. 143), pues parte del supuesto de que la Educación Artística —en cualquiera de sus áreas— cumple sus funciones en la escuela cuando se manifiesta con espontaneidad en situaciones que estimulan la percepción y la sensibilidad. En cuanto a la percepción, se estimula al educando desde un punto de vista analítico; mientras la sensibilidad se enfoca en “la manera de percibir las cosas, no es el simple hecho de reconocerlas” (Elliot, *El arte...*, p. 22), sino de otorgarles un valor que vinculado a la imaginación como pensamiento propicie la creación de las imágenes de lo posible, ampliando la visión y sentir individual a un disfrute cultural colectivo.

Como la aplicación del programa permite seleccionar actividades de aprendizaje de manera espontánea por parte del docente, esto conlleva a “determinar los tipos de experiencia que cuenten con mayores probabilidades de fructificar en objetivos educacionales dados, así como establecer situaciones que susciten o promuevan en los estudiantes los tipos de experiencia de aprendizaje que se desean” (Tyler, p. 67). En estas actividades se deben incorporar enfoques de educación estética que, aunque no se encuentren presentes como fines educativos curriculares, permitan la percepción y la experiencia estética con el fin de detenerse en la reflexión de los valores estéticos y de sus categorías y así “ir más allá de la creación de la belleza de los objetos [... al construir] una autoconsciencia estética como parte de una autodeterminación estética y artística que permita comprender, reflexionar y analizar una parte de la realidad” (Juan Acha, p. 22).

Los recursos didácticos utilizados en el programa de expresión y apreciación musical son la exploración auditiva de dos elementos indispensables: ritmo y melodía. Para el primer caso se requiere de audiciones de imitación rítmica que permitan al alumno la exploración de la coordinación fina y gruesa; para el segundo caso se pretende que, por medio de la emisión del sonido cantado entonado, el niño explore las relaciones interválicas de afinación. Los materiales didácticos de apoyo para la práctica cotidiana del maestro son grabaciones realizadas por la SEP, entre las que destaca *Disfruta y aprende música, música para la escuela primaria*, que cuenta con un amplio repertorio de cintas para la práctica del canto. Asimismo se cuenta con los videos *Cien años de lírica en México* (realizado entre 1995-1996), *Bartolo y la música* y *Los animales*, todos

ellos enriquecen el quehacer musical en el aula escolar, *Disfruta y aprende música para la escuela primaria*, integrado por veinte audiocintas de canciones infantiles de la lírica popular mexicana, desde *Cri-cri* hasta propuestas musicales de diversas culturas. y una metodología para la formación de grupos corales. Material distribuido en cien mil escuelas de educación pública. Cabe advertir que si bien este material es un apoyo para la enseñanza, “su contribución en el trabajo de contenidos artísticos aún no se ha documentado” (Morton, p. 81).

El programa de estudio de la expresión y apreciación musical desarrolla habilidades cognitivas distinguibles por lo cambios en los educandos sujetos a un proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las habilidades está “la atención, la concentración, el análisis y la interpretación; [por otra parte] les da la posibilidad de conocer el sonido a través del manejo de su cuerpo, autorreconocerse, así como la disciplina y la cooperación dentro del grupo” (*Libro para el maestro...*, p. 7). Para desarrollar estas habilidades del pensamiento se requiere fomentar en el alumno “el gusto por las manifestaciones artísticas, estimular la percepción, la sensibilidad y la imaginación, desarrollar la creatividad utilizando materiales, movimientos y sonidos, [también] desarrollar la capacidad de expresión artística [...], así como fomentar el aprecio por las obras artísticas del patrimonio cultural”(p. 9). Entonces, si el docente es el facilitador del conocimiento musical, debe concebirse a éste como “capaz de apreciar, disfrutar y experimentar, es decir, una persona musical” (p.172) que propicie la experiencia estética del fenómeno sonoro.

1.5. La expresión y apreciación musical como recurso didáctico para la enseñanza de la actividad coral infantil

Los elementos expresivos retomados del programa de expresión y apreciación musical y empleados para la enseñanza de la actividad coral infantil son aquellos relacionados con el canto, pues en el programa de expresión y apreciación musical se estipulan contenidos que fungen para el estudio de la actividad coral, tales como: “la apreciación y práctica de rondas y cantos infantiles” (*Plan y programas de estudio 1993*, p. 145); “la identificación de acento en poemas y canciones” (*idem*); “la creación de cantos utilizando melodías de canciones conocidas” (p. 147); “interpretación de los cantos y juegos tradicionales”, y la “organización de la presentación de un grupo coral o instrumental” (p. 150). Dichos contenidos permiten enriquecer la práctica coral comprendida no sólo como la posibilidad de emisión del sonido, sino como la integración de varios elementos musicales a desarrollar, entre ellos: ritmo, armonía, entonación, dicción y técnica vocal indispensables para la interpretación vocal. De ahí que la exploración de las cualidades del fenómeno sonoro: (intensidad, timbre, altura y duración) se retoman en la aplicación de la voz, utilizada como una herramienta natural y espontánea que produce una amplia gama de vocalizaciones de tonos altos y bajos indispensables para la entonación melódica.

Las actividades de la expresión y apreciación musical que sirven de enlace para la actividad coral son aquéllas que desarrollan aspectos de la percepción auditiva, es decir, generar “una actitud de oídos despiertos que escuchen con atención” (*Libro para el maestro...*, p. 186), en la medida que esto se desarrolla es posible escuchar la afinación y la emisión del sonido cantado impostado durante la

práctica de ejecución coral. Por lo que respecta al juego de la voz “se sugieren ejercicios para explorar las posibilidades sonoras de la voz humana” (*idem*) propiciando la impostación de la emisión del sonido cantado. En el caso del juego rítmico se busca “explorar la sincronización del movimiento corporal con un estímulo sonoro” (*idem*) para así familiarizar al niño con dos elementos musicales: el pulso y el ritmo indispensables para la interpretación de la obra vocal en la que el juego de creación sonora contempla “la improvisación y experimentación del sonido aunado en las experiencias en las que el niño ordena y registra tanto sus propias creaciones sonoras como las de otros” (p.202). En este contexto de contenidos y de actividades de la expresión y apreciación musical, la actividad coral fortalece su seguimiento educativo llevado a cabo en la práctica del ensamble coral.

1.6. La institucionalización de los concursos escolares de música coral y su seguimiento

De acuerdo con la Ley General de Educación, la educación artística musical ha sido asignatura obligatorio en la educación básica —desde la creación de la SEP, en 1921—. Tal ley establece que las actividades conducentes a la impartición de la enseñanza musical se organicen y se desarrollen administrativa, técnica y pedagógicamente en los planteles de nivel básico del territorio nacional. Durante el periodo 1934-1940, se instituye en el Artículo 89, fracción I la enseñanza musical escolar, *por medio del canto coral*, como obligatoria y gratuita en los niveles primaria, secundaria y normal de los estados y municipios de la Federación. Actualmente, la actividad coral se institucionaliza por medio de los concursos

escolares realizados en los centros de educación básica (primaria y secundaria) de la SEP y ellos son: el Concurso del “Himno Nacional Mexicano” y el Concurso de la Canción Popular Mexicana —las leyes que los institucionalizan se mencionan más adelante. A pesar de que la actividad coral infantil a nivel primaria se institucionaliza en las leyes, en los hechos es una actividad *extracurricular obligatoria*, cuyo único propósito es habilitar por medio del docente director del coro a los educandos para participar en los concursos escolares realizados durante el ciclo escolar en búsqueda del reconocimiento a la participación artística de cada coro escolar y sobre todo en búsqueda de la premiación por el óptimo desempeño, olvidando que dicha actividad surge con la finalidad de sensibilizar al escolar por medio del gusto por el canto y de sus múltiples recursos expresivos, asimismo para desarrollar valores educativos y éticos. El área Expresión y Apreciación Musical retoma el canto coral como *habilidad medular a desarrollar*, ya que en los hechos no tiene el carácter de enseñanza formal. Por otra parte, la experiencia educativa de la actividad coral tiene como intención propiciar una tradición coral infantil en la educación del sistema mexicano, pese a que no cuenta con una infraestructura formal (salón de música, piano, métodos y capacitación profesional a los docentes que fungen como directores de coro) para su adecuado seguimiento.

La práctica coral infantil en el Sistema de Educación Básica primaria surge aproximadamente desde 1960. Cabe mencionar que su trayectoria respondió a eventos escolares que apoyaban las actividades educativas relacionadas a las festividades cívicas y sociales del entorno educativo. Dicha tradición coral tuvo su

impacto educativo en las escuelas privadas, las cuales contaban con una tradición musical de mayor estructuración y seguimiento; a diferencias de las escuelas públicas. Es relevante mencionar que actualmente dicha tradición coral se lleva a cabo en ambos sectores y la institucionaliza la SEP a partir de los dos certámenes escolares ya mencionados. que se realizan durante el ciclo escolar. Estos concursos enfatizan el nacionalismo por medio de los símbolos patrios y el rescate de la música popular mexicana a través de sus géneros.

Por lo que respecta al Concurso del “Himno Nacional Mexicano”, éste se institucionaliza en cumplimiento de los Artículos 46 y 54 de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional, así como en cumplimiento del decreto que declara oficial el “Himno Nacional Mexicano” en el Artículo 44 publicado en el año 1942 en el *Diario Oficial de la Federación*.

Estableciendo en el Artículo 2° “la prohibición estricta a la alteración de la letra y de la música“. Así como su obligatoriedad precisada en el Artículo 3°. En cuanto a su “interpretación de canto y música, el 'Himno Nacional' es obligatorio en escuelas de toda índole: primarias, secundarias, técnicas y normales, tanto oficiales como particulares” (*Diario Oficial de la Federación*, p. 132); además la SEP, según el Artículo 44 capítulo cuatro, discutirá las normas reglamentarias para su ejecución en estos establecimientos y su “enseñanza en todos los planteles de educación básica. Cada año, de acuerdo con el Artículo 46° del capítulo quinto, las autoridades educativas “convocarán a un concurso de coros infantiles sobre la interpretación del “Himno Nacional [Mexicano]”, donde participen los alumnos de enseñanza elemental y secundaria del Sistema Educativo Nacional”. En el caso de su ejecución, con base al Artículo 4°, el “Himno Nacional Mexicano“ sólo podrá

tocarse en actos oficiales solemnes, en festividades de carácter patriótico y en los casos a que se refiere el Artículo 6° del Reglamento de Ceremonial Militar, en el que se establece su “ejecución en todas las ceremonias cívico-oficial en que tenga que ejecutarse y cuyo acto revista carácter militar”. El caso particular de la “ejecución durante solemnidades cívicas en que grandes conjuntos corales escolares o civiles tengan que entonar el “Himno Nacional [Mexicano]”, se suprimirán las bandas de guerra a fin de que sobresalgan las voces humanas y su ejecución sólo se acompañará con bandas de música”(*Diario Oficial de la Federación*). En los casos en que el “Himno Nacional Mexicano” se ejecute total o parcialmente en actos solemnes de carácter oficial, cívico, cultural, escolar o deportivo, y para rendir honores tanto a la bandera nacional como al presidente de la República, “se ejecutará la música del coro de la primera estrofa y se terminará con la repetición de la del coro” (*Diario Oficial de la Federación*).

En el ámbito escolar, el seguimiento del “Himno Nacional Mexicano” queda asentado en los concursos escolares que desde 1982 lo interpretan en cumplimiento de “los Artículos 46 y 54 de la Ley sobre las características y el uso del Escudo, la Bandera y el Himno Nacional. Apegada a tal ley, la SEP, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas y dependencias de la Administración Pública Federal competentes, convoca a las escuelas primarias y secundarias del país a participar en el concurso de la Interpretación del Himno Nacional”, que se realiza de acuerdo con las siguientes bases aquí resumidas (Convocatoria del XXV Concurso...):

PRIMERA: De los participantes

Podrán participar coros constituidos por alumnos de las escuelas primarias y secundarias oficiales y particulares. En el grupo de escuelas primarias, se incluye a las escuelas primarias indígenas y los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Las categorías de participación se conformarán en la categoría A: escuelas primarias con profesor especializado en música, y en la categoría B: escuelas sin profesor especializado en música.

SEGUNDA: De la versión del “Himno Nacional Mexicano”

El coro entonará la versión del Himno Nacional que establece la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional, del 8 de febrero de 1984, atendiendo a lo señalado en los Artículos 38, 39, 57 y 58.

TERCERA: De las formas de interpretación

Los coros participantes podrán hacer su interpretación *A capella*, acompañada con piano, o acompañada de música grabada o *pista*, y en caso de utilizar pista, ésta deberá estar apegada a la versión oficial que establece la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional.

CUARTA: De los aspectos a evaluar

La escala estimativa para la calificación de los grupos corales concursantes en la interpretación del Himno Nacional consta de los siguientes rangos a evaluar por parte del jurado calificador y su falló es inapetente: matiz, dicción, texto, ritmo, entonación, calidad sonora y acompañamiento.

QUINTA: De la inscripción de los coros

En cada entidad, la inscripción de los coros se hará en la Dirección de Educación correspondiente al nivel. En el Distrito Federal, la inscripción se hará en las unidades administrativas que indique la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

SEXTA: De las etapas y fechas del concurso

El concurso se sujetará a cuatro etapas cuyas fechas abarcan del mes de marzo hasta finales de junio de cada ciclo escolar.

SÉPTIMA: De los ganadores

En cada nivel serán premiados cuatro coros como máximo: para el caso de escuelas primarias: el primer lugar de cada categoría. No habrá empate en ninguna de las etapas.

OCTAVA: De los jurados

En cada una de las etapas, excepto en la etapa de Entidad Federativa,- se integrará un jurado designado por las autoridades educativas correspondientes, mismo que seleccionará al coro triunfador de cada una de ellas.

NOVENA: De los premios

En el caso del Distrito Federal, los premios para los coros en la etapa de entidad serán:

- A) Participación en la ceremonia oficial del 16 de septiembre.
- B) Trofeo para la escuela.
- C) Diplomas para la escuela y el director del coro.
- D) Colección de discos compactos de música clásica o mexicana para la escuela.

DÉCIMA: De las fechas de entrega de los premios

La premiación de los coros triunfadores en las entidades federativas se llevará a cabo durante la ceremonia para conmemorar el aniversario del inicio de la lucha por la independencia de México, que se realizará en la capital de cada entidad. En el Distrito Federal, los premios serán entregados por el presidente de los Estados Unidos Mexicanos, en la ceremonia que se realizará el 16 de septiembre, ante el Monumento de la Independencia, en la ciudad de México, con motivo de la conmemoración del CXCVII aniversario del inicio de la lucha por la Independencia de México. En esta ceremonia, los coros presentes interpretarán el Himno Nacional, dirigido por uno de los directores de dichos coros.

La cuarta base, la de los elementos a evaluar (matiz, dicción, texto, ritmo, entonación, calidad sonora y acompañamiento), exige un estudio riguroso de los elementos musicales de la partitura original que no siempre alcanza un resultado artístico óptimo por parte del ensamble coral.

El otro concurso escolar, el de la Canción Popular Mexicana, se realiza desde 1997 y tiene como propósito “contribuir al fortalecimiento de la identidad a

través de la preservación de la canción popular mexicana, así como fomentar el desarrollo y apreciación de las actividades artístico culturales entre el alumnado”, (Convocatoria del VIII Encuentro Coral de la Canción Popular Mexicana) con fundamento en el “Artículo 3°, segundo párrafo de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y en el Artículo 7°, fracciones I, II y VII de la Ley General de Educación”. En cumplimiento a tales artículos, la SEP, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas y dependencias de la administración pública federal, convocan a las escuelas primarias y secundarias del país a participar en los concursos de interpretación musical. Las bases del concurso estipulan (Convocatoria del 8° Encuentro Coral de la Canción Popular Mexicana):

PRIMER PUNTO: participación de los grupos corales de las escuelas primarias y secundarias oficiales y particulares incorporadas, de participación social, internados y anexos a las Normales. Con las siguientes categorías: (A) Escuelas que cuentan con profesor especialista de música y (B) Escuelas que no cuentan con profesor especialista en música. El número de participantes es mínimo 29 y máximo 40. El tiempo de la interpretación musical es de 5 minutos.

SEGUNDO PUNTO: fechas del concurso: para la primer etapa, aproximadamente durante octubre y para la final del certamen, en noviembre, a través de la Dirección General en Cooperación de Servicios Educativos, quien coordina esta etapa final para elegir el 1°, 2° y 3er lugar de cada categoría por

nivel educativo. La premiación de esta etapa se realiza en el Palacio de Bellas Artes.

TERCER PUNTO: interpretación musical de los coros participantes en alguno de los géneros musicales: canción, corrido y son. El acompañamiento puede ser por pista, piano, orquesta o *a capella*. El vestuario, utilería y escenografía utilizados por los coros será acorde al contenido de la canción a interpretar. Sin que esto influya en la calificación del jurado ya que se evalúa la calidad coral.

CUARTO PUNTO: evaluación de cuatro aspectos: 1) afinación fiel de la línea melódica elegida, así como la afinación precisa de los intervalos de la melodía apegada a la versión original. 2) cuadratura, adecuación entre la interpretación de la melodía y la métrica obligada por el esquema rítmico de la melodía y/o su acompañamiento instrumental. 3) dicción, entendida como la pronunciación clara y cuidadosa de las sílabas contenidas en las palabras del texto de la canción a interpretar. 4) temática, seleccionada acorde al contexto de la cultura local, regional o nacional apegada a los principios de nacionalismo, contenidos en los Planes y Programas de Estudio 1993.

QUINTO PUNTO: etapa final del concurso, en la que se presentan los coros ganadores de la etapa anterior y concursan por el 1er, 2° y 3er lugar por categoría en cada nivel educativo.

SEXTO PUNTO: los premios: La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal entregará a las escuelas de los coros ganadores del 1er lugar una placa metálica por categoría y nivel educativo; un paquete de libros para las escuelas de los coros ganadores del 1, 2° y 3er lugar por categoría y nivel educativo, una medalla a cada uno de los alumnos y al director del coro de los grupos ganadores del 1°, 2° y 3er lugar presentes en la ceremonia de premiación y, diplomas a todas las escuelas participantes.

La interpretación de este concurso resulta más flexible en cuanto a que los elementos musicales a estudiar dependen del repertorio seleccionado libremente por el director del coro, pues tal selección libre permite no sólo escoger las canciones más convenientes de acuerdo con las facultades del coro y el tiempo disponible para la preparación, sino atreverse a recrear una propuesta propia de la música mexicana a través de las múltiples posibilidades que abren sus diversos géneros en concurso.

Capítulo II. La enseñanza coral infantil en el sistema de educación básica primaria de la SEP

2.1. La actividad coral infantil en las escuelas de educación básica primaria

Para describir la *organización* y el *seguimiento* de la actividad coral infantil llevada a cabo en los centros educativos públicos del nivel básico primaria fue necesario realizar el trabajo de campo basado metodológicamente en la realización de entrevistas y de observaciones en cinco escuelas públicas de educación primaria. Las escuelas se seleccionaron en la zona sur del Distrito Federal por razones previas de experiencia, proximidad y contacto personal de la que suscribe en los turnos matutino y vespertino, con el propósito de mirar con detenimiento la diversidad del contexto educativo y social para enriquecer el análisis de las observaciones.

La nomenclatura para la organización y análisis correspondiente se hizo asignando una letra para cada una de las escuelas seleccionadas, quedando de la siguiente manera:

- 1- **Escuela “Celerino Cano Palacios” (A):** turno matutino, ubicada en la esquina de Viaducto y Doctor Vértiz sin número, Delegación Cuauhtémoc.
- 2- **Escuela “Humberto Esparza” (B):** turno vespertino, ubicada en Mártires de Río Blanco número 40, Delegación Xochimilco.
- 3- **Escuela “Martín de la Cruz” (C):** turno matutino, ubicada en la Avenida de la Carreta FOVISSSTE-Coapa, Delegación Coyoacán.

4- **Escuela “Rey Tizoc” (D):** turno matutino, ubicada en la colonia Huichapan, Delegación Xochimilco.

5- **Escuela “Herminia Ordoñez” (E):** turno vespertino, ubicada en la Delegación Xochimilco.

A partir de las observaciones llevadas a cabo en dichos centros educativos se describe a continuación lo concerniente a la *organización* de la actividad coral infantil:

Los docentes saben que la actividad coral se organiza a partir de las convocatorias de los concursos corales, por ello comentan sobre lo difícil que es mantener la continuidad del trabajo coral durante todo el ciclo escolar, pues no cuentan con condiciones para su seguimiento. Así el docente A dice: “Realmente no tenemos el tiempo suficiente para trabajar el coro durante el ciclo escolar. Los contenidos de aprendizaje son demasiado densos y no los podría desarrollar, saturaría mi carga de trabajo”. Al respecto, el docente B expresa: “Me gusta dirigir el coro de la escuela, por eso lo formo con mi grupo escolar, así puedo buscar un tiempo para estudiar la canción mexicana sin atrasarme en los temas del programa de estudio”. El resto de los docentes, C, D y E, consideran que la práctica coral es abrumadora e, incluso, que resta tiempo a las otras actividades frente a grupo.

Pese a la falta de condiciones, los directores corales afirman que la actividad coral no sólo se propicia en el ensamble coral que representará a la escuela durante los concursos escolares, sino que se emplea como recurso

didáctico lúdico, espontáneo y creativo para apoyar las actividades de los otros contenidos de aprendizaje. De ahí que el docente C comenta: “Encuentro una diferencia entre las canciones de los concursos y las que selecciono para alguna actividad escolar. En la primera me siento con limitaciones para escoger y organizar el estudio de las canciones a concursar. En la segunda me percibo con mayor libertad; puedo jugar con los niños e inventar actividades que acompañen al canto. Cada grupo escolar participa en las ceremonias cívicas y sociales llevadas a cabo según el calendario escolar, por tal razón, la actividad coral se realiza independientemente de los concursos escolares, además los niños cantan sin ninguna preparación rigurosa musical, lo que permite en ellos la espontaneidad e, incluso, la creatividad”.

La planeación de la actividad coral infantil se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar en una reunión o junta técnica en la que se establecen dos participaciones obligatorias de acuerdo con las convocatorias de los concursos corales: Canción Popular Mexicana y La Interpretación del “Himno Nacional Mexicano”. La designación del director coral se hace tomando en cuenta dos criterios: El primero corresponde a los docentes con experiencia como directores corales y el segundo sin tomar en cuenta las aptitudes ni la experiencia del docente se implanta de manera obligatoria. Como es de notar, ambos criterios no responden a una óptima designación del docente, ya que el director coral asignado no cuenta con la formación profesional del músico que le permitiría desarrollar los elementos musicales a evaluar ni tampoco cubre las expectativas del caso para llevar a su coro a concursar, así sólo se limita a buscar el reconocimiento por su participación soslayando la calidad de la interpretación y, sobre todo, la recreación artística.

Ante tal circunstancia debe elegirse, al menos, a un docente con capacidad auditiva que le permita distinguir, en primera instancia, las voces desafinadas, entre otros elementos a desarrollar.

Por otro lado, la designación de la dirección coral para los certámenes ha propiciado en los docentes normalistas interés por lograr un resultado exitoso que otorgue representación y prestigio al centro educativo. Al respecto, los docentes A, B, C y E coinciden en que ser el director coral tiene dos repercusiones: una, ser visto como el docente del arte por lo que todas las expectativas para obtener un premio en el concurso recaen en su trabajo, y otra, se adquiere cierto estatus ante las autoridades educativas (director del plantel, inspector y jefe de sector). Como se repara, la actividad coral trae algunas ventajas para el docente y de aquí el interés de algunos docentes por continuar realizando la actividad coral durante varios ciclos escolares. Asimismo, hay otros beneficios para los directores de los coros: permisos para realizar actividades personales fuera de la escuela; una aula de mayor calidad para su grupo escolar; participar en las decisiones escolares; respeto y prestigio ante los padres de familia, etcétera.

Sin embargo, en otros centros educativos la designación de la dirección coral da lugar a la situación contraria, ya que dicha actividad se le asigna obligatoriamente al docente, lo que propicia un ambiente tenso que disminuye el desempeño o éxito artístico. Al respecto, el director B expresa: “Considero importante que todos los docentes participen, aunque sólo sea una vez, como directores corales, pues esto les permitiría comprender y participar en la actividad de manera directa. Es una buena experiencia para que comprendan el trabajo de sus compañeros y no sólo los critiquen. Sobre esta opinión se advierte que la

participación obligatoria no se aplica a todos los docentes, pues muchos carecen del interés necesario para llevar a cabo la actividad. Mas imponer esta obligación demerita la participación y la experiencia artísticas del docente y, en consecuencia, de los niños.

En lo que concierne al *seguimiento* de la actividad coral infantil, en primer lugar se seleccionan las voces que integrarán el coro. El docente forma el coro con base a dos criterios: en el primero seleccionar las voces mejor afinadas del centro educativo y en el segundo las selecciona de su propio grupo a cargo, lo que conlleva a que pocas voces afinen. No obstante, algunos docentes piensan que el segundo criterio es más conveniente, ya que evita problemas relacionados con el seguimiento del entrenamiento vocal. Al respecto, el docente B argumenta:

—”Prefiero trabajar con mi grupo porque así me evito lidiar con los otros maestros, pues les molesta que sus alumnos interrumpen sus lecciones por asistir a los ensayos del coro. Para ello, organizo los contenidos temáticos del programa y así cuento con un poco más de tiempo para enseñarles la canción con la que participarán”.

Esta preferencia establece un criterio práctico para el estudio de la canción a interpretar y no toma en cuenta que el posible éxito del ensamble coral se debe a la buena selección de las voces que garanticen la afinación y la calidad sonora del coro.

Una vez formado el coro, la enseñanza coral infantil se lleva a cabo en dos periodos que corresponden a los dos certámenes de los concursos corales:

Canción Popular Mexicana e Interpretación del “Himno Nacional Mexicano”. Para participar en estos eventos, el director coral organiza la práctica coral de uno a dos meses antes esto es, realizarla en alrededor de diez sesiones de entrenamiento vocal y musical de la obra a interpretar. El tiempo asignado a cada sesión es de media a una hora, es decir, de cinco a diez horas. Aunado al tiempo tan reducido destinado a la práctica coral, el horario establecido ha sido después del recreo: a las once del día; inconveniente para el adecuado aprovechamiento intelectual y físico del niño, ya que se encuentra agotado para el entrenamiento vocal.

Los espacios asignados a la actividad coral en las escuelas muestreadas en general son tres: el salón de usos múltiples, el salón del docente director coral y el patio de la escuela. El primero posibilita un mejor seguimiento acústico, ya que la sonoridad permite al corista y director coral distinguir con claridad las voces ensambladas e, incluso, se puede trabajar mejor la coreografía que acompañe al repertorio coral. El segundo limita considerablemente los movimientos corporales y disminuye la acústica debido a su tamaño más reducido y al mobiliario que allí se encuentra. El último espacio es el más inadecuado en cuanto a que su débil acústica merma el trabajo vocal, ya que disminuye la agudeza del oído que atiende a las indicaciones musicales del director coral, mas la mayor amplitud del espacio abierto permite hacer movimientos corporales grandes destinados para la coreografía. Para favorecer el aspecto acústico del sonido cantado entonado es recomendable asignar un espacio cuyas condiciones físicas propaguen y transmitan adecuadamente la producción de los sonidos entonados.

La práctica coral infantil busca dosificar el aprendizaje sistemático de los elementos musicales (melodía, ritmo y entonación) vinculando la memorización

de la letra de la canción con la melodía. Los recursos didácticos varían de un docente a otro. Por lo general se emplea la imitación y repetición auditivas como recursos para memorizar la canción. El material de apoyo técnico que utilizan los docentes consiste en una grabadora y un C.D. o cassette, con pistas que contienen la letra de la canción, lo que facilita la imitación melódica de los coristas. Una vez aprendida la canción, el director coral ensaya usando sólo la pista instrumental, ya que se prohíbe cantar en los concursos corales con pistas que incluyan la voz. Si el tiempo lo permite, se trabaja una coreografía que anime la actividad coral, así como la escenografía correspondiente al repertorio seleccionado.

Terminada la etapa de enseñanza y de montaje de la obra vocal se está en condiciones de asistir al evento donde se llevará a cabo el concurso de música coral. En este primer momento, de hecho, culmina el trabajo del director coral e inicia inmediatamente la etapa de aprendizaje en la que el coro se confronta con otros coros escolares durante la competencia. El concurso se organiza a partir del sorteo de los coros que se dividen en dos categorías: A con directores corales músicos de profesión y B con directores normalistas que no son especialistas en la música. Posteriormente, el comité de jurados asignados para el evento elige a un ganador de cada categoría. El comité de jurados está integrado, en su mayoría, por autoridades educativas y, en una minoría, por especialistas en música coral, lo que ha generado conflictos tanto en la premiación, como en la organización institucional, sobre todo por la falta de presupuesto para contratar a músicos profesionales que integren el jurado.

Una vez concluida la participación en los certámenes corales, se suspende la enseñanza de la actividad coral, por lo que el trabajo coral logrado no continúa

desarrollándose, ya sea para perfeccionar o ya sea para subsanar sus deficiencias musicales. También es necesario notar que la presión que ejerce la competencia en sí misma no sólo se aleja considerablemente de los fines educativos, sino que genera actitudes poco éticas por parte de los directores y los coristas, entre ellas descalificación del trabajo de los otros coros; diferenciación económica y social del turno matutino con el vespertino, afán protagónico, falta de solidaridad y de compañerismo.

Sin embargo y a pesar de las limitaciones administrativas y metodológicas de la actividad coral, los docentes han sistematizado la enseñanza coral a partir de su *experiencia* didáctica. De ahí que se observa un seguimiento planeado y sistematizado, pero carente del manejo acertado de los elementos musicales debido a la falta de capacitación para el desempeño de la actividad. La insistencia por parte de la SEP por propiciar una tradición coral en las escuelas primarias ha creado desencuentros educativos en la experiencia estética del lenguaje sonoro que debería desarrollar sensibilidad, aprecio y gusto por la música vocal.

2.2. La problemática de la actividad coral infantil: elementos musicales

La problemática de la actividad coral en el sistema de educación básica primaria de las escuelas públicas se encuentra en la calidad artística de su enseñanza musical.

He tenido la posibilidad de escuchar, por mi experiencia docente, durante diecisiete años el desempeño vocal de los coros infantiles participantes en los concursos escolares que promueve la SEP, observando dos problemas medulares: el primero relativo a la *interpretación* de la música coral infantil, en la que se

presentan deficiencias de afinación, del ritmo y de técnica vocal. El segundo se refiere a la *enseñanza* de la música coral infantil que se realiza sin los elementos didácticos adecuados para los maestros normalistas que no son músicos de profesión.

En cuanto al problema de la *interpretación* de la música coral infantil se detectan, como ya se apuntó, tres aspectos problemáticos o deficiencias: la afinación, el ritmo y la técnica vocal.

- Afinación del ensamble coral. En este punto se presenta una recurrente heterofonía (voces que no logran una homogeneidad en la precisión de la afinación interválica a entonar), debida a la inadecuada selección de las voces tanto femeninas como masculinas del ensamble vocal; además de la falta de entrenamiento auditivo que facilite al director coral seleccionar las voces mejor afinación o con más posibilidades de ello.
- Ritmo. En la interpretación del repertorio coral se manifiesta un desfase entre el acompañamiento pianístico y la voz entonada-cantada. Este problema se ubica en la falta de la vivencia del movimiento corporal a través del ritmo de la música, lo que desvincula la parte cadenciosa y armoniosa entre la música y el cuerpo. Otra de las causas del desfase rítmico se debe a la acústica de los escenarios, pues la reverberación de las voces obstaculiza la audición del acompañamiento musical, junto con la escasa técnica de dirección coral que permitiría a los coristas atender las indicaciones del director

coral, lo que ayudaría a no desfasarse del acompañamiento a pesar de las condiciones acústicas.

- Técnica de emisión del sonido entonado cantado. Se imita un tipo de sonoridad que quizás el conductor del coro considera adecuado y agradable. Es relevante mencionar que la imitación del sonido puede producir una emisión de sonido gutural, entubado, engolado, liso o apretado, es decir, un sonido viciado que ocasiona incomodidad al cantar e, incluso, una inadecuada afinación en el canto melódico.

Hay elementos musicales derivados de los tres principales problemas medulares que también son evaluados por la escala estimativa del jurado calificador de los grupos corales concursantes. Éstos son: matiz, Dicción, texto, entonación, calidad sonora y acompañamiento.

- Matiz. Se refiere a “los diferentes grados de intensidad por los que pueden pasar los sonidos” (Moncada, p. 125) y se representan por medio de palabras o signos gráficos que los sustituyen. Por lo general las palabras o términos que representan a los matices se abrevian y son de dos clases: uniformes y graduales. Los primeros se representan por las letras *ff* (muy fuerte), *f* (fuerte), *mf* (medio fuerte), *p* (suave), *pp* (muy suave); y los segundos se representan por las palabras *cresc* (aumentando gradualmente la intensidad) y *dim* (disminuyendo gradualmente la intensidad). Para que el jurado califique este elemento musical, se deberá atender a las diferentes indicaciones que la partitura señala, además de las

intenciones que hace el coro para diferenciar lo fuerte de lo quedo, utilizando como recurso de la técnica vocal la intensidad sonora. Uno de los elementos que favorece el uso de los matices en lo fuerte es el acento, cuya definición es considerada como “la intensión dada de manera especial a cada nota, para hacer resaltar su importancia tonal, rítmica o expresiva” (p.129), es un signo que se coloca encima o debajo de una nota que se debe atacar, para luego continuar con la intensión que lleva la frase de que se trate. Para evaluar el acento, el coro debe distinguir el acento en la sílaba correspondiente a resaltar. La dificultad de la ejecución de los matices se debe a una deficiente de la técnica de la emisión del sonido que impide graduar las intensidades del sonido. De ahí que la técnica vocal sea el medio para subsanar dicho elemento interpretativo.

- **Dicción.** Manera de articular y pronunciar las palabras con claridad a pesar de la entonación interválica (entonación de una nota a otra). El coro deberá emitir los sonidos entonados cantados con apoyo de la técnica vocal, con la finalidad de realizar de manera natural el mecanismo del canto y del habla, lo que propicia una nítida y fluida emisión del sonido cantado y articulado por medio de consonantes y vocales. Cabe mencionar que la dicción de la interpretación del “Himno Nacional Mexicano” se dificulta debido al cambio de paso de voz (registro de la voz que abarca lo grave y lo agudo), ya que las escalas a entonar presentan esta dificultad.
- **Texto.** Todo aquello escrito por el autor. El escritor pretende describir por medio de las estrofas del “Himno Nacional Mexicano” el contexto patriótico de guerra para combatir al enemigo. Por tanto, el “Himno Nacional

Mexicano” contiene palabras rebuscadas o de poca familiaridad para los coristas. La razón por la cual se exige calificar el texto como parte medular de la composición musical se debe a las deformidades en su contenido, como evitar que se diga aprestar en lugar de aprestad; de la paz del arcángel divino por de la paz el arcángel divino, etcétera. Por lo que respecta a la Canción Mexicana, su texto contiene a un enriquecido vocablo que aunado a la dificultad rítmica puede cambiar el significado de las palabras originales. De ahí que el aprender la letra requiera de una estrategia didáctica específica para su estudio, a fin de evitar equivocaciones en las palabras del discurso poético.

- Entonación. Entendida como la afinación tonal de una determinada escala musical que requiere de una emisión con técnica-vocal que facilite la entonación interválica de la melodía de la composición. Uno de los problemas de la entonación es la falta de entrenamiento auditivo que desarrolle en el corista una referencia interválica del sonido. La entonación es uno de los elementos fundamentales para la ejecución coral, por ello, los coros escolares deben ocuparse de practicar una entonación precisa a pesar de las dificultades de las escalas cromáticas y de los intervalos de difícil entonación que componen la melodía.
- Calidad sonora. Se refiere a la manera en que las voces se ensamblan para producir una misma calidad sonora, es decir, la textura del sonido derivada de la técnica vocal. Se busca favorecer la producción *natural* del sonido con la finalidad de que todas las voces del coro suenen al unísono, también se busca lograr un *sonido redondo*. Cabe decir que algunos directores corales

prefieren la sonoridad redonda; mientras otros lisa e, incluso, engolada. La forma de evaluar este elemento musical depende del gusto estético del jurado, por lo que dará prioridad a aquella que considere adecuada. Este rubro es el resultado de la afinación y de la técnica vocal que colocan correctamente el sonido cantado-impostado para producir una sonoridad precisa.

- Acompañamiento. Funge como apoyo musical durante la interpretación de una obra coral. En el caso del “Himno Nacional Mexicano” y de la Canción Popular Mexicana se permite el acoplamiento *a capella* (voces sin acompañamiento instrumental), con piano o con pista de música orquestal, ya sea en C.D., o ya sea en cassette. El aspecto a calificar es el concerniente a que la entonación melódica del coro respete el tiempo del acompañamiento instrumental, de tal manera que no hayan desfasamientos entre ambos que alteren el equilibrio del tiempo musical.

El manejo de los elementos musicales por el director coral determina la calidad sonora del ensamble coral, así el resultado podrá ser más óptimo si quien lo conduce cuenta con el conocimiento musical especializado. La problemática de la actividad coral infantil se agudiza cuando el director coral no especializado carece de herramientas didácticas y metodológicas para desarrollar los elementos musicales básicos para la interpretación coral.

2.3. La problemática de la práctica coral infantil: contexto educativo y social

Para abordar los problemas educativos y sociales inherentes a la actividad coral infantil fue necesario hacer observaciones que permitieran analizar las dificultades presentes en la práctica coral dentro de su contexto social en el que los agentes educativos actúan. Se observa durante el proceso una problemática concerniente a la formación de valores éticos, lo que conlleva a problematizar la enseñanza coral infantil en el ámbito social. Aludir a lo social implica que la enseñanza coral se vincula además con la formación de actitudes y de valores que, no obstante, siempre han estado presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula escolar, aunque sea de manera implícita u oculta, pues se integra al currículum el objetivo de formar un ciudadano apto para la vida social. La Educación Artística ha contribuido a formar la personalidad del infante a través del conocimiento y de las actividades artística, así como de los valores éticos comprendidos como “valores educativos que sugieren objetivos en el sentido de que señalan los tipos de pautas de conducta, esto es, los tipos de valores e ideales, los hábitos y las prácticas” (Eisner, *El arte...* p. 38). De ahí que el proceso de enseñanza artística tengan un fuerte impacto en la formación de valores no sólo estéticos, sino también éticos y culturales.

La actividad coral infantil enfocada a los certámenes escolares busca preservar la música mexicana por medio del Concurso de la Canción Mexicana y fortalecer la identidad nacional de los símbolos patrios a través de la ejecución interpretativa del “Himno Nacional Mexicano”, con el propósito de “labrar una parte fundamental de la identidad nacional y del sentimiento de pertenencia a una patria” (Ley General..., p. 21).

Para abordar los valores educativos que la actividad coral desarrolla es necesario contemplar, en primer instancia, la cotidianidad escolar en la que los sujetos educativos imprimen sus acciones y discursos, lo que *implica interpretar las experiencias subjetivas de los mismos*. La vida cotidiana se define, según Agnes Heller, como “la vida de todo hombre; cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo” (Heller, p. 39). Otra visión más amplia la concibe como “la vida de lo social en movimiento, en la que los actores son observables en sus prácticas, desde las individuales hasta las más amplias y generales sometidas a la construcción de los grandes dispositivos sociales” (Balandier, p. 21). En la cotidianeidad, el sujeto internaliza costumbres, tradiciones, normas, saberes, habilidades y valores que lo determinan como un ser de un espacio y de un tiempo concreto. Por su parte, la escuela media la adquisición de valores orientados al bien común, al desarrollo armónico y pleno de la persona, así como a la práctica de los derechos humanos (libertad, justicia, equidad, respeto, etcétera); al mismo tiempo busca erradicar los antivalores (discriminación, autoritarismo, segregación, maltrato, etcétera). Los valores se pueden definir como la “creencia duradera de un específico modo de conducta de carácter personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado opuesto o contradictorio” (Escarnéz, p. 114). Estos valores se adquieren a través del aprendizaje continuo de actitudes significativas, cuya información y experiencia novedosas constituirán la formación de nuevos valores.

Ya que los valores cambian, es oportuno enunciar cuáles son los valores educativos que la SEP pretende alcanzar a través de la Ley General de Educación. En ella estipula “fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el

aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país” (Ley General..., p. 51).

Mas la repetición de la entonación melódica del “Himno Nacional Mexicano” por los coristas no fortalece ni mucho menos garantiza la adquisición de la identidad nacional, ya que no se desarrollan aptitudes y valores significativos. Contradictoriamente a lo que se espera, la interpretación del “Himno Nacional Mexicano” genera a los coristas indiferencia y desinterés ante la rigurosidad de su música y texto. Es a partir de la experiencia con sentido que las actitudes se van reorganizando o se encamina hacia una experiencia significativa que, en este caso, garantice el aprecio y respeto por la entonación del “Himno Nacional Mexicano”. Además, como se verá en los siguientes diálogos, los concursos han propiciado pautas de diferenciación sociales...

Si la escuela pretende crear valores, es necesario que las actitudes sean dinámicas, esto es, que se construyan, se enseñen y se modifiquen. Entonces, la escuela como institución social tendría una dinámica propia que generaría pautas hacia la adquisición de nuevos valores. En este sentido, la educación artística contribuiría a la formación de valores artísticos, culturales y éticos que formarían un individuo sensible, reflexivo y analítico.

A continuación, los diálogos de dos casos en los que se manifiestan una serie de valores y antivalores más sociales que educativos, en torno a la participación de la actividad coral:

Caso1

A la reunión asisten el director de la escuela, el director coral, los padres de familia y los coristas, en ella dicen:

EL DIRECTOR CORAL B: Estamos reunidos para definir el vestuario de los niños, ya que deberán concursar el día lunes. Se les pide traer el uniforme completo y un distintivo que los docentes les vamos a dar.

MADRE DE FAMILIA: Maestra, cómo le hacemos porque nuestros niños no tienen el uniforme.

DIRECTOR DEL PLANTEL: Además tienen que traer una cooperación de cinco pesos para el microbús.

PADRE DE FAMILIA: Yo no puedo comprar el suéter. No tengo dinero.

MAESTRA: Por eso estamos reunidos. ¿Quién puede cumplir con el uniforme y con el dinero? —La docente cuenta y dice— Son pocos.

PADRE DE FAMILIA: Lo que podemos hacer es pedir los suéteres a otros alumnos del plantel y tomamos del fondo el dinero para el transporte.

MADRE DE FAMILIA: Yo puedo comprar listón para peinar a las niñas. Sólo hay que recordarles que se bañen.

EL DIRECTOR: Me parece que si trabajamos de esta manera, lograremos que nuestros niños puedan ir presentables al concurso.

MADRE DE FAMILIA: Hay que avisarles a los padres faltantes que traigan a sus niños, luego no vienen porque no tienen para el pasaje.

DIRECTOR: Si no tienen para el pasaje, completamos del dinero de la cooperativa o haber de dónde sacamos el dinero. Además, el inspector aseguró que no faltarán los niños al concurso.

Como se ve, la solidaridad y la cooperación entre los agentes educativos y los padres de familia permiten encontrar soluciones y llevar a cabo la participación coral en el certamen. De esta manera, la participación y la responsabilidad se hacen presentes como actitudes que facilitan el proceso educativo.

Caso 2

Los coros representantes de las escuelas públicas y privadas de la zona sur de la delegación de Xochimilco se encuentran formados a la entrada del Teatro “Carlos Pellicer”. Se comienza a percibir un ambiente de nerviosismo y de confrontación. Los padres de familia a pesar de informarles que no podrán entrar al recinto debido al reducido espacio, hacen caso omiso y acompañan a sus hijos hasta la puerta del teatro.

Los organizadores del evento, a través de edecanes, comienzan a formar a los grupos corales por categoría A y categoría B. Se le asigna una edecán a cada coro. Al mismo tiempo, los padres de familia que miran los vestuarios de los coros particulares comentan:

PADRE DE FAMILIA: ¡Ya vieron que vestuarios tan caros! Seguro y van a ganar. Nos hubieran dicho y hubiéramos hecho un esfuerzo por traer a nuestros niños mejor vestidos.

MADRE DE FAMILIA: Por eso yo dije que les ponía el listón blanco a las niñas. Deja y le pregunto a la maestra si era obligatorio traer un vestuario tan caro —se acerca al director coral— Maestra, ¿verdad que no era obligatorio comprar un vestuario tan bonito como los coros de las escuelas particulares?

MAESTRA: Claro que no, lo que califican es la calidad del ensamble coral; al menos es lo que creo.

PADRE DE FAMILIA: Ya ve como nos ven por ser diferentes.

Ya los coros concursantes se encuentran sentados en el teatro esperando su participación. Por tratarse del concurso de la Canción Popular Mexicana se permite aplaudir al concluir la interpretación de cada ensamble coral. Los coristas de la escuela pública que están por concursar comienzan a presionarse al comparar la participación de las escuelas particulares que se acompañan de músicos contratados para tal fin. Algunos niños expresan

NIÑOS: Cantan bien padre, ¿ya vistes los instrumentos que traen?

NIÑAS: Pero y qué. Verdad maestra que nosotros podemos hacerlo mejor.

MAESTRA: Recuerden que esto es una participación escolar.

NIÑA: Es un concurso y los coros de escuela particular nos van a ganar.

MAESTRA: Pongan atención que ya van a pasar.

Cuando el maestro de ceremonia anuncia la participación de la Escuela “Humberto Esparza Villareal”, los niños se levantan muy nerviosos y titubean al subir al podium. La directora coral los acomoda sin importar el desorden de estaturas, pues lo que importa es la organización de las voces. Se hace el silencio y los coristas comienzan a cantar “Mi ciudad es chinampa en un lago escondido”. Al terminar reciben aplausos emotivos, ya que la participación realmente fue expresiva. Al bajar los niños del podium, escuchan los siguientes comentarios ajenos a su desempeño coral de parte de niños participantes de escuelas particulares:

NIÑOS: ¿Ya vieron que mal vestidos?

NIÑAS: A mi me gusto como cantaron.

NIÑAS: ¡Cómo crees! No les ayuda su vestuario, además no traen músicos en vivo.

PADRES DE FAMILIA: No creo que gane este coro, no tienen presencia, vienen mal vestidos.

Este diálogo revela como la participación coral en los certámenes escolares ha propiciado una competitividad que va más allá del fin educativo. Lamentablemente, la discriminación de clase de las escuelas privadas a las escuelas públicas, tanto en la categoría A como en la B, afecta a los padres de familia y a los coristas, ya que están muy al pendiente de los comentarios derivados de su condición social y se olvidan de apreciar el concurso como un ejercicio musical educativo. De ahí que las autoridades educativas deben reestructurar el enfoque de los concursos escolares para que, en los hechos, sea

una participación de encuentros corales que propicie una verdadera tradición coral encaminada al intercambio artístico y cultural de los sectores educativos.

Si la educación pretende educar en valores, debe considerar que parte de la adquisición de los mismos se vivencia en los centros educativos. Y es justamente en este espacio donde se reafirman o se adquieren las actitudes y los valores. Por tanto es deseable que los agentes educativos (autoridades, maestros y alumnos) manifiesten en su comportamiento actitudes éticas basadas en su experiencia solidaria, compañerismo, y tolerancia, esta última conlleva a respetar la diversidad de los individuos. En la medida en que se reconozca al otro, estaremos autorreconociéndonos como individuos.

2.4. La enseñanza de la actividad coral infantil

A partir de las observaciones llevadas a cabo en los centros educativos se describen, tanto el modelo de enseñanza de la SEP como las propuestas de enseñanza coral infantil surgidas de la práctica de los docentes que fungen como directores corales. Para tratar el modelo de la SEP, se parte del *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria* que dosifica, a manera de *recomendaciones*, los pasos para el estudio de la obra vocal, debido a la carencia de diseños pedagógicos para la enseñanza coral infantil por parte de la institución. En cuanto a las propuestas surgidas de la práctica del docente director coral, se utilizan entrevistas que registran su abordaje y estrategias.

Para saber cómo los docentes enseñan la práctica coral infantil se les pregunta: ¿qué es el canto? A lo que responden:

DIRECTOR CORAL A: es la actividad por medio de la cual los niños se expresan y se comunican con mayor espontaneidad.

DIRECTOR CORAL B: es la expresión de muchas habilidades (sonido y palabras) que los niños comunican con el apoyo de técnicas o recursos musicales.

DIRECTOR CORAL C: es aquella manifestación artística cultural que permite potencializar en los niños sus sentimientos y así expresarlos por medio de las palabras.

DIRECTOR CORAL D: es todo aquel enriquecimiento y manejo de sonidos que permiten al niño expresarse utilizando las palabras.

DIRECTOR CORAL E: es un recurso natural que todos podemos desarrollar para expresar por medio de los cantos nuestros sentimientos.

Antes de comentar las respuestas, se anota como referencia una de tantas definiciones de lo que es el canto: “arte de unir los sonidos más bellos de la voz a la articulación de la palabra” (Giuseppe, p. 23).

Las respuestas se pueden agrupar en dos apartados: en el primero, el canto se asocia a la facultad de expresar y comunicar sentimientos de manera espontánea . En el segundo, el canto responde a un recurso natural, el sonido emitido por el aparato fonador humano sustentado en la técnica musical. De tal manera que el primero alude al concepto de expresión artística musical; mientras el segundo enfatiza el elemento primordial de la música , el sonido, y la técnica musical para la emisión del sonido cantado-entonado.

Resulta interesante detenernos en cada una de las respuestas, pues ellas reflejan las experiencias personales de cada director que, obviamente, influyen en su quehacer.

El director coral A considera al canto como “la *actividad* por medio de la cual los niños se expresan y se comunican con mayor espontaneidad”. Este profesor, con veinte años de experiencia en educación primaria, no ha tomado cursos de música, y en su concepto el canto es restringe a sólo una actividad, actividad que desarrolla la comunicación espontánea.

El director coral B comenta que el canto es “la expresión de muchas habilidades (sonido y palabras) que los niños comunican con el apoyo de técnicas o recursos musicales”. Este profesor, con quince años de experiencia en educación primaria, ha tomado cursos de introducción a la música. En su concepto hace referencia a la facultad de expresar el lenguaje de la voz cantada sustentado por una técnica o, bien, por recursos musicales como los lúdicos que permiten un enriquecimiento en el proceso educativo artístico. En otro momento de la entrevista agrega que la habilidad de cantar responde a un “recorrido paulatino de los aspectos de respiración, entonación y vocalización que el niño adquiere para la integración de su trabajo coral”. Como se ve, esta respuesta se acerca a una noción más elaborada consecuencia de los cursos de música tomados.

Para el director coral C, el canto es “aquella manifestación artística cultural que potencializa sus sentimientos, vivencias y emociones a través de la palabras que son acompañadas por la música”. Este profesor, con veinticinco años de experiencia en la educación primaria, hizo estudios en la Normal Superior relacionados con la historia y es también profesor de esta disciplina en una

secundaria pública. Llama la atención que vincula el arte con la cultura; lo que permite ver que distingue que la cultura se manifiesta en diversos ámbitos: social, educativo, científico, etcétera, y cada ámbito determina al sujeto por medio de sus propios patrones culturales. Para el director coral D, el canto es “todo aquel enriquecimiento y manejo de sonidos que permite al niño expresarse”. Este profesor, con diecinueve años de servicio en la docencia en educación primaria, ha realizado algunos cursos de artes plásticas durante su formación escolar, por ello distingue con claridad en su concepto que el sonido es el elemento del lenguaje vocal y a partir de él se enriquece la diversidad de recreaciones del sonido, pues, por analogía, en el ámbito de la pintura sería el color.

Además, en otro momento de la entrevista, relaciona a la música con las artes plásticas al decir: “enriquecimiento de sonido refiere al color como la posibilidad de combinar ambos conceptos en una textura auditiva y plástica, lo que propicia un lenguaje expresivo.

Para el director coral E, el canto es “un recurso natural que todos podemos desarrollar para expresar por medio de los cantos nuestros sentimientos”. Este docente con trece años de experiencia en educación básica, refiere el concepto del músico húngaro Zoltan Kodaly: “recurso natural más accesible al ser humano llamado la voz humana, por medio del cual todos podemos expresar nuestras aptitudes. Este recurso queda abierto no sólo a los privilegiados sino también a la gran masa” (Szonyi, p. 13).

Una segunda entrevista inquiriere cómo enseñan el canto coral los directores corales. La mayoría reconoce que de entrada sigue las recomendaciones sugeridas en el *Libro del Maestro...* en el afán de proporcionar a los coristas una

enseñanza más específica de la música, mas incorpora, en la medida de sus posibilidades, sus propias estrategias didácticas desarrolladas a través de su quehacer docente.

A continuación se describe sucintamente el modelo implantado por la SEP para la enseñanza de la obra vocal.

MODELO DE ENSEÑANZA CORAL INFANTIL DE LA SEP

- .Recomendable conocer de memoria la letra y la música.
- Cuidar que el contenido de la canción sea adecuada a los intereses, la madurez y la edad del corista. Revisar el texto para señalar las palabras desconocidas y buscar su significado.
- Entonar las canciones un poco más agudo del tono que al director coral le resulte cómodo, pues los niños tienen la voz más aguda que los adultos.
- Cantar completa la canción por primera vez para que los niños la oigan.
- Enseñar la canción por frases, cantando repetidas veces la misma frase hasta que la aprenda e ir uniéndolas hasta completar la canción.
- Si la canción acompaña a un juego o tiene movimientos o mímica, el maestro deberá también participar.
- Tratar de integrar onomatopeyas, sonidos corporales, así como instrumentos de percusión. Proponer distintos modos de abordar la canción en cuanto a su letra y ritmo. Relacionar el contenido de las canciones con temas de otras asignaturas y generar otras actividades creativas relacionadas con el canto (*Libro para...*, p. 217).

Estos pasos se deben enfocar al estudio de los elementos musicales: melodía, texto y ritmo, por medio de la memorización y de la imitación. Cabe mencionar que seguir algunas de estos pasos requiere de destrezas del conocimiento del solfeo, como entonar la canción más aguda del tono real, que el docente no especializado en música no posee, ya que implica un manejo auditivo de las tonalidades.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje empleadas, éstas *se basan únicamente* en la utilización del cuerpo comprendido como un medio de expresión, aunado a la emisión de sonidos onomatopéyicos que permiten acompañar la rítmica y métrica de la melodía, pues el modelo no cuenta con diversidad de sugerencias didácticas para alcanzar los contenidos de los elementos musicales. Por lo anterior, se observa que el modelo funciona más como una serie de pautas de orientación sobre el estudio del aprendizaje de la obra vocal.

PROPUESTA DE ENSEÑANZA SURGIDA DE LA PRÁCTICA DE LOS DIRECTORES CORALES

El objetivo de presentar de manera resumida las estrategias didácticas surgidas en la práctica de los directores corales es evidenciar que el modelo de enseñanza de la SEP es insuficiente para tal quehacer educativo. La propuesta aquí reunida las comparten, en su mayoría, los cinco directores corales entrevistados y buscan complementar, en los hechos y pese a sus deficiencias técnicas, el modelo de enseñanza del canto coral infantil.

PROPUESTA DE ENSEÑANZA CORAL INFANTIL

- Las voces seleccionadas se agrupan por género y por estaturas.
- Se acomoda al ensamble, ya sea de manera semicircular o ya sea en bloque.
- Se realizan ejercicios de respiración para relajar la tensión y para concentrar la atención de los coristas.
- Se les explica el texto de la canción.
- Se les familiariza con el género musical escuchando varias veces la canción a estudiar.
- Se comienza el estudio de la canción por medio de la imitación auditiva, para eso se canta varias veces. Al mismo tiempo se va aprendiendo el texto por fragmentos.
- Se da prioridad a memorizar el estribillo o la parte de la canción en que entra todo el coro, posteriormente se estudian las estrofas.
- Se les familiariza primero con el acompañamiento de la melodía de manera conjunta, después se aprende la melodía frase por frase hasta memorizarla completa. Cuando son canciones fáciles se pone a los coristas a que hagan el acompañamiento con palmadas. Así marcan el tiempo y el compás con palmadas y comienzan a acompañar la letra de la canción.
- Utilizan partes del cuerpo para cada sección del texto, es de buen efecto ya que los niños distinguen las secciones musicales y así aprenden rápido.
- Con movimientos corporales se hacen algunos trazos coreográficos.

- Cuando presentan dificultad para entonar sonidos agudos, se les asigna un acompañamiento corporal, de tal manera que no se concentren en la dificultad de la afinación del tono.
- Al terminar el estudio de la canción, se repite ininidad de veces con la finalidad de comenzar a interpretarla.

Como se ve, los directores corales sistematizan los contenidos de aprendizaje dando un seguimiento ordenado. Aunque las estrategias para llevarlo a cabo varían de un docente a otro. Y es justamente en esta diferenciación de abordaje en la que se analiza la adquisición de recursos didácticos. En este sentido, los directores corales aplican la memorización del texto que conlleva al aprendizaje de la melodía, sistematizan el estudio del texto y de la melodía a partir de secciones que van de lo más simple a lo más compleja, esto es el estudio por secciones musicales en las que las estrofas y los coros se hacen presente para distinguir los giros melódicos de las armonías, a fin de distinguir la estructura de la forma musical de la canción a ejecutar. Por lo que respecta a las herramientas o estrategias para el aprendizaje de los textos por parte de los docentes se observa el uso de las partes del cuerpo que apoyan la noción del pulso de la canción.

En una tercera entrevista se pregunta a los docentes qué recursos didácticos utilizan para que los coristas aprendan con mayor eficiencia y rapidez. En respuesta dicen:

DIRECTOR CORAL A: parto de experiencias conocidas como expresar las canciones retomando sus propios sentimientos, también uso partes corporales para guiar el aprendizaje de los elementos musicales.

Como se nota, el docente retoma las experiencias vividas por los coristas para enriquecer la expresión artística.

El director coral B dice: les indico a los coristas que canten suave y que respiren mucho para que el sonido tenga apoyo y, por tanto, la afinación sea correcta. Al menos esto me funciona... Lo aprendí en los cursos de música que he tomado y en mi práctica como cantante coral en la iglesia.

Este docente emplea algunos aspectos fundamentales de la técnica de emisión del sonido cantado aprendidos en los cursos de música, así como en su experiencia directa con el fenómeno sonoro que la dotan de más recursos.

El director coral C expresa: siempre que estudiamos el Himno Nacional o la canción Mexicana procuro que los niños comprendan el contenido de la canción, sobre todo su significado, por eso les cuento acerca de la historia del Himno Nacional o, bien, analizamos con atención lo que dice la letra de la canción mexicana. Busco información en la Internet y selecciono la que considero les atraerá para memorizar con menos dificultad el texto, además busco el significado de las palabras poco usuales en el diccionario y luego se las explico, así pueden tener presentes las palabras difíciles, sobre todo las del “Himno Nacional Mexicano”.

El docente afirma, en otro momento de la entrevista, que esta herramienta didáctica (narración que enfatiza el significado de la canción como antecedente o análisis del contenido de la canción a estudiar) “le ha funcionado en todos los

casos, pues los niños escenifican mejor la canción; de hecho es lo que realizamos en las ceremonias de los días lunes. En las ceremonias, los niños exponen el tema de la fecha a conmemorar, después se realiza algún número artístico, ya sea poesía coral, ya sea una escenificación o ya sea una canción. Así realizo mi clase coral: explico la canción, recitamos la letra, escenificamos la letra y cantamos. Es como preparar una ceremonia especial para el día lunes.

El director coral D dice: me es familiar el lenguaje de la pintura que asocio con el de la música. Por ejemplo, para explicar sobre la expresividad del texto les digo que imaginen un color oscuro o claro, según sea el caso. Esto es un buen recurso para lograr una sonoridad diferente. Cuando selecciono las voces pienso en colores muy claros para los sonidos muy chillones y los colores oscuros para las voces roncadas.

El docente distingue los matices de las voces y las tesituras a partir del color, pues como continúa diciendo en otro momento de la entrevista: en los cursos de asesoría musical de los concursos escolares nos han hablado acerca de los matices musicales y de su importancia, mas realmente me parece difícil enseñar a los niños estos símbolos, por lo que asignamos un color que asociamos subjetivamente con cada símbolo, lo que considero ilustra mejor lo fuerte y lo quedo. Estos símbolos de color los coloco arriba del texto de la canción y de acuerdo con ellos se leen las indicaciones. Me parece que esta estrategia divierte a los niños.

La aportación de esta estrategia didáctica es una representación simbólica de mayor alcance, ya que a través del color dramatiza el efecto sonoro; a

diferencias de los símbolos musicales que manejan letras y formas geométricas más difíciles de captar.

El director coral E comenta: para desarrollar mi clase empleo el movimiento corporal. Siento la música a través del movimiento. Es como bailar en una fiesta; sólo te dejas llevar por el ritmo. Cuando pongo una canción siempre les indico lo fuerte, o lo agudo, lo largo o lo corto. Les enseño a moverse y hasta algunos pasos de baile con la pista que selecciono. Procuro trabajar con música muy rítmica y alegre. Los problemas rítmicos que tengo con los niños los resuelvo con percusiones corporales. Como se ve, el docente tiene un mejor manejo del elemento musical ritmo, así utiliza el cuerpo como un medio que garantiza la vivencia directa del ritmo y asegura una mayor precisión de la coordinación motora gruesa.

En general, los directores corales desarrollan el canto coral retomando algunas sugerencias del *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*, cuya guía de aprendizaje permite dosificar la enseñanza de los elementos musicales. Además recurren a las estrategias didácticas que han construido en su formación profesional y en su práctica educativa. La experiencia, como se ve, juega un papel importantísimo para resolver problemas pedagógicos no considerados por el modelo educativo institucional. La experiencia, resultado de la formación profesional y/o de la práctica, genera nuevas maneras de abordar el proceso de enseñanza; así por ejemplo se tratan los elementos musicales empleando recursos de otras disciplinas artísticas como la plástica, el teatro y la danza a través de la expresión corporal, la literatura por medio de la narración o análisis del texto y otras. También retoman experiencias significativas

provenientes del entorno cotidiano en el que el fenómeno sonoro está presente. Sin embargo, hasta hoy no se ha considerado su experiencia para sistematizar las estrategias empleadas en el desarrollo de cada contenido de aprendizaje de la obra coral. Por tanto, es recomendable diseñar un modelo que considere las estrategias didácticas surgidas de la experiencia, así como las dificultades todavía no resueltas.

2.5. Alcance pedagógico para la adecuada enseñanza de la práctica coral: la experiencia como recurso didáctico

A partir de las observaciones derivadas de indagar cuáles son los modelos de enseñanza, cómo y qué estrategias didácticas aplican los docentes directores corales durante el proceso de enseñanza coral infantil surge la inquietud de esbozar algunos alcances pedagógico que toman en cuenta la experiencia de la práctica cotidiana y sobre todo la experiencia de la práctica significativa del proceso de interacción escolar y sociocultural en la que los docentes se desarrollan.

La finalidad de proponer algunos postulados pedagógicos para el diseño de un adecuado método de enseñanza coral infantil es la de contribuir a la adquisición del aprendizaje de los elementos musicales que conlleve al objetivo de “desarrollar en el docente la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo ante una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll). De ahí que la construcción del aprendizaje sea un proceso de elaboración constante en el cual el docente selecciona, organiza y transforma el conocimiento adquirido en sus experiencias previas en nuevos abordajes de los

contenido, es decir, amplía lo aprendido en una reestructuración de nuevos significados acorde a sus necesidades educativas. El diseño de una adecuada propuesta para la enseñanza coral infantil tratará los elementos musicales dosificando el conocimiento por etapas en las que los directores corales explorarán, procesarán y comprenderán los contenidos temáticos del aprendizaje musical a partir de lo conceptual vinculado a la práctica. Por tanto, el director coral tendrá la libertad de utilizar diferentes recursos didácticos para abordar la enseñanza de su ensamble coral. Es relevante señalar que el proceso de la enseñanza artística debe orientarse a aculturar a los docentes por medio de sus prácticas cotidianas y sociales, en las que la cultura toma relevancia como el medio que propicia la vivencia de la experiencia artística.

El aprendizaje por parte del docente se debe enfocar por medio del descubrimiento significativo comprendido como “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimientos mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas” (Díaz-Barriga, p. 39). De ahí que la información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva. Entonces la adquisición del conocimiento de los elementos musicales se enriquece con la experiencia previa y con la exploración que el diseño pedagógico propone. Esto implica una experiencia previa cuya reestructuración conceptual permite potencializar los recursos didácticos en un impacto pedagógico de mayor alcance.

Las condiciones para lograr un aprendizaje significativo por parte de los docentes directores corales se enfatiza en la estructura y organización del diseño de los contenidos temáticos de la propuesta para la enseñanza coral, en los que se ubican cuatro fases presentadas en módulos para su estudio:

1) FASE INICIAL DEL APRENDIZAJE DE LOS ELEMENTOS MUSICALES

Módulo I. Introducción a la voz: en esta etapa se presenta de manera global y concreta información, conceptos y términos que constituyen el conocimiento del cuerpo fónico que posibilita la emisión del sonido cantado-impostado.

2) FASE INTERMEDIA DEL APRENDIZAJE DE LOS ELEMENTOS MUSICALES

Módulo II. Preparación para cantar: se busca relacionar los elementos musicales para configurar relaciones cognitivas y dar otras aplicaciones a ese conocimiento. El conocimiento tiene un carácter más práctico, pues, por ejemplo, se pueden utilizar analogías para relacionarlo. En esta etapa se explora el recurso de la emisión del sonido cantado-impostado. Además, el contenido de aprendizaje de la primera etapa se vincula con la experimentación de los elementos musicales a partir de la expresión de la entonación vocal.

3) FASE FINAL DEL APRENDIZAJE DE LOS ELEMENTOS MUSICALES

Módulo III. Preparación para la dirección coral: en esta fase los conocimientos abordados en las etapas anteriores se integran de manera más elaborada dentro del proceso cognitivo. La claridad y ejecución de los conceptos comienzan a realizarse de manera más fluida. Así se continúa explorando por medio de la expresión corporal, como la actividad que permite la fluidez del cuerpo en la precisión de la marcación del ritmo. Práctica útil también para la expresividad del director coral.

4) FASE DE LA ENSEÑANZA DE LA ACTIVIDAD CORAL

Módulo IV. La práctica coral: en esta fase se vincula el resultado de las fases anteriores relacionadas al aprendizaje de los elementos musicales. Hay una

mayor integración, comprensión y dominio de los elementos musicales: voz, ritmo, afinación y técnica vocal: aunados a la dirección coral. En esta fase, el docente diseña y aplica las estrategias didácticas pertinentes para su ensamble vocal, apoyándose de las sugeridas en la propuesta para la enseñanza coral de la SEP.

A partir de la exploración de los módulos sugeridos para la enseñanza coral, se pretende en el plano pedagógico proporcionar al docente la motivación en el logro del aprendizaje significativo. Es decir, *estimular la voluntad de aprender*. A medida que el docente procesa el aprendizaje de los elementos musicales de manera lúdica y creativa, las metas de dichos contenidos se ajustarán a las necesidades escolares. Es pertinente definir que la meta es “todo aquello que el docente pretende alcanzar con sus alumnos y se define entre la discrepancia de la situación actual (donde estoy y lo que tengo) y la ideal (dónde quiero estar y lo que se quiere lograr)” (Díaz- Barriga, p. 17). En la primera meta, el docente director coral reflexiona acerca de los aprendizajes que explora en la propuesta para la enseñanza musical, ubica sus alcances y limitaciones. En la segunda meta, el docente se percibe en un plano de apreciar la actividad coral en sí misma, Es decir, el docente busca a través del canto expresar sus ideas artísticas cuya creatividad abre una gama de posibilidades didácticas para lograr una interpretación vocal acorde a las necesidades escolares.

Es oportuno considerar que los alcances pedagógicos para un adecuado diseño de la enseñanza coral tome en consideración a la experiencia como el eje rector del diseño, cuyos alcances den prioridad a las experiencias significativas de los docentes, que no sólo se limita a las prácticas escolares, sino abarca las experiencias cotidianas del entorno sociocultural en el que las manifestaciones

artísticas se hacen presentes como formadoras de conocimientos artísticos De ahí la importancia de adecuar los contenidos de aprendizaje de la enseñanza coral en módulos que permitan identificar y familiarizar los conocimientos a partir de los referentes artísticos del contexto social en el que el docente se encuentra contextualizado.

Capítulo III. La experiencia sociocultural en la construcción del conocimiento artístico musical

Es necesario exponer en este capítulo las consideraciones teóricas pertinentes para contextualizar la temática del enunciado que ha orientado el presente trabajo. Por lo que a continuación se harán algunas reflexiones teóricas sobre las condiciones socioculturales que influyen en el comportamiento colectivo que sustenta a la experiencia de la práctica de la música como base de la construcción social del conocimiento artístico musical.

3.1. La experiencia sociocultural, capital cultural y poder simbólico

Se parte, como referencia contextual, de los argumentos generalizantes que se realizan en el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. En este informe, sobre desarrollo humano que publica todos los años el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD, por sus siglas en inglés), se define al desarrollo humano como un proceso que debe asumir realmente la libertad de sus beneficiarios para llevar a cabo actividades a las que les atribuyan valor. Tal definición implica la posibilidad de una elección múltiple, más allá de los convencionalismos, que permita a personas y grupos de diferentes culturas hacerlo por sí mismos (Comisión Mundial..., p. 15).

Este planteamiento destaca un concepto fundamental, la diversidad cultural, pues desempeña un papel insoslayable en la existencia social, ya que no solo tiene como sustrato la promoción del desarrollo económico, sino también la relación con otros objetivos: medio ambientales, de preservación de valores, de protección social, etcétera; factores culturales que tienen incidencia en la vida

social, a lo que se le puede denominar “la dimensión del desarrollo cultural”. Sin embargo, para comprender este fenómeno es necesario referirse al individuo como gestor propio y objeto último del desarrollo humano, en el que la fuerza de trabajo cualificada, educada, nutrida, sana y motivada es el mejor capital de una sociedad (p. 17).

Y es aquí donde la cultura establece el vínculo colectivo: las personas trabajan juntas, cooperan e interactúan de múltiples maneras; la cultura las vincula y permite el desarrollo personal. A su vez, define también las relaciones con la naturaleza y el medio ambiente y le da sentido a todas las formas de desarrollo humano. En este discernimiento la cultura es el medio y el objeto del desarrollo, de la relación de la existencia humana en todas sus expresiones y matices.

Pero la cultura también es un flujo en constante modificación que manifiesta la historia, las costumbres, las instituciones, los conflictos sociales, etcétera, tanto como la configuración del poder político y económico, de tal forma que puede atribuírsele un papel constitutivo y creativo en el desenvolvimiento sociocultural.

Sin embargo, la cultura no es única. La mayoría de los países presentan un fenómeno multicultural, multiétnico, incluso multinacional, es decir, cuentan con una multiplicidad de lenguas, religiones, modos de vida, etcétera, tal y como sucede en nuestro país, particularmente en el ámbito de la dinámica cultural y del cambio social, lo que influye directamente en el desenvolvimiento educativo.

En ese sentido la coexistencia humana debe partir de un principio básico: el respeto y la tolerancia hacia los demás, diferentes o no, con el fin de establecer la convivencia social para el desarrollo humano y cultural, pues la hegemonía y subordinación cultural lo obstaculizan, con presupuestos que se fundan en una

falta de evidencia científica, como la raza, la etnia o la nacionalidad, artificios discursivos para sostenerlas.

La libertad cultural se asume, entonces, como colectiva y respetuosa de los otros, de los demás eventos culturales, como el derecho a seguir o adoptar el modo de vida que se desea, condición misma de la realización de la libertad individual que incluye obligaciones inherentes al ejercicio de los derechos y responsabilidades que garanticen la libertad en todos los ámbitos colectivos, para con ello estimular la creatividad, la experimentación y la diversidad, fundamentos del desarrollo humano. Diversidad de la sociedad multicultural que la hace innovadora, dinámica y perdurable, teniendo a la libertad como elemento esencial de la cultura y su desarrollo, en particular para elegir los valores, creencias y formas de vida de la existencia a la que se aspira.

No obstante, y a partir de ello, debe especificarse a la cultura como “el conjunto de actividades y productos materiales y espirituales que distinguen a una sociedad determinada de otra” (Colombres, comp., p. 21), con el apremio de que toda manifestación cultural es la consecuencia de una dinámica social específica que responde a necesidades colectivas; es la respuesta de un grupo social a la satisfacción de las necesidades, de diversa índole, de toda colectividad humana. En este sentido, la cultura es un proceso colectivo de creación y recreación de la herencia acumulada de las anteriores generaciones, como un acervo de elementos dinámicos, transferidos de un grupo humano a otro, aceptados, reinterpretados, refuncionalizados y resemantizados por los diversos grupos sociales (*idem*).

Por lo tanto, la cultura es la síntesis dinámica que asume la realidad histórica, material y espiritual de una sociedad, tanto en la conciencia individual como colectiva, que inmiscuye las relaciones del ser humano con la naturaleza tanto como con las suyas propias (p. 18).

Sin embargo, la cultura debe resolverse autocríticamente, en la medida en que es una parcela común del patrimonio de la humanidad, para permitirse rescatar, defender y fortalecer la identidad de los grupos humanos, a través de los elementos más conscientes de las comunidades que activen la creación colectiva de su propia cultura actual y contemporánea (*idem*).

De esta forma, los procesos de la dinámica sociocultural identitaria se ven imbuidos de la participación, individual y colectiva, libre y consciente de los portadores de los significados culturales que persisten en los fenómenos particulares de las expresiones simbólicas a lo largo de la historia sociocultural (Barth).

Con todo, estos quehaceres culturales, en su especificidad, se remiten necesariamente a su origen artístico, en tanto fenómenos creativos, por lo que debe ubicárseles desde la perspectiva filosófico-antropológica como producto de las expresiones intelectuales (en su sentido más laxo) a la satisfacción de las necesidades materiales, desde su simbolismo cultural (Eliade).

Consecuentemente, en su compleja profundidad, como fenómenos lúdicos, estos quehaceres culturales están cargados de contenidos simbólicos, lo que nos remite a la experiencia sociocultural, a cómo se produce y construye socialmente.

Para abordar la conceptualización de la experiencia sociocultural es necesario considerar, en primera instancia, cómo se desarrolla la producción y reproducción de la sociedad en general desde el ámbito cultural, es decir, la reproducción sociocultural en la que está inmersa y de la que depende íntimamente a través de los nexos específicamente culturales, para después, en segunda instancia, asumir un acercamiento de cómo se desenvuelve y concreta la experiencia sociocultural y su influencia y determinación sobre los fenómenos artísticos y particularmente musicales.

La reproducción social se lleva a cabo en diversos medios sociales en los que opera de manera diferente según la singularidad de cada uno de los mismos: el medio genético, en donde nacen los miembros con los cuales se reproducirá la sociedad; el medio de maduración, en el que se forman los individuos, desde el nacimiento, para el aprendizaje y la producción; el medio de destino, en donde el individuo ejerce una actividad social; y el medio de pertenencia que define el estatus social del individuo. La correlación entre estos medios no es necesariamente preponderante, pueden concurrir o no, siendo esta una de las características de la forma de reproducción social. Entonces, el proceso de reproducción social se realiza por el tránsito de los individuos por los medios mencionados, de acuerdo a las normas de cada sociedad según sus condiciones generales de producción capitalista (Meillasoux, p. 443).

Desde la perspectiva socioantropológica existen dos instituciones que dominan la reproducción social, desde la antigüedad hasta nuestros días, el matrimonio como medio de génesis y, a su vez, de maduración de los individuos, así como también medio de destino y pertenencia; y, consecuentemente, la

filiación que asegura la renovación de los componentes sociales conforme a las exigencias de la producción y reproducción material y económica (p. 445). Así, las instituciones constitutivas y fundamento de la reproducción social son el matrimonio y la filiación en las que se toman las decisiones pragmáticas, asumiendo de esta manera al parentesco como la forma doméstica de transmisión y ejercicio del control social continuo, ya sea político, cultural o económico, al conservar a los individuos en un mismo medio a lo largo de toda su vida (p. 446).

Y, no obstante, que tales instancias siguen siendo la base de la reproducción social, en las sociedades capitalistas modernas esta se realiza con predominio de la circulación de un medio a otro, tanto de personas como de todo tipo de mercancías, incluyendo los significados culturales.

En las sociedades de clases jerarquizadas su reproducción se lleva a cabo por la interacción de sus componentes sociales, en la que la relación orgánica es la producción material y la ejerce predominantemente una clase sobre las demás en virtud de su predominio material y humano. La clase dominante opera sobre su propia producción pero, sobre todo, sobre la sociedad en su conjunto para asegurar su reproducción. Su superioridad económica estriba en el control de la clase trabajadora, proveyéndose de fuerza de trabajo en cualquier lugar habitado. Sobrevive a expensas de los trabajadores en general donde la demografía sea extrema. De ahí que se pueda resumir sucintamente que la reproducción social en la sociedad capitalista en su conjunto asume la forma de explotación de una clase hacia las otras, a través de la propiedad exclusiva de los medios de producción e intercambio sobre los cuales funda su existencia social (pp. 452-455). De este modo, el predominio de una clase social sobre las demás, se convierte en la forma

esencial de la reproducción social, pero sus peculiaridades tienden preponderantemente a combinar el medio de maduración familiar con el medio educativo como representación de la legitimidad social, por lo que el medio de destino se jerarquiza entre los que poseen educación y no (p. 457), de manera tal que el medio de pertenencia se determina por la influencia de los anteriores, lo que establece la posición sociocultural.

En esta perspectiva la experiencia sociocultural adquiere relevancia como parte de la reproducción social, y por la que sus elementos definitorios se constituyen esencialmente en la reproducción de la vida social, es decir, en los distintos campos que la integran (económico, político, científico, cultural) que operan con una marcada independencia, lo que los hace propicios a su entendimiento particular (Bourdieu, 1990, p. 19).

De inicio, lo que constituye a un campo es la coexistencia de dos factores: “un capital común y la lucha por su apropiación”. Aquí, el capital se entiende como la acumulación histórica de conocimientos, habilidades, creencias, etcétera, con respecto a un campo, sobre el cual actúan dos posiciones, la de quienes se apropian del capital y la de quienes desean poseerlo, lo que produce un antagonismo entre quienes dominan el capital acumulado y detentan el poder o autoridad del campo, y los que menos tienen acceso a ese capital y adoptan posturas de rebeldía y subversión. De esta manera están estructurados y funcionan los campos más autónomos entre los que se encuentra el campo de la cultura (*Idem*).

De acuerdo con ello, las disputas en el campo cultural especifican el sentido general de la reproducción de la vida sociocultural, lo que orienta el

desenvolvimiento estratégico de la organización de la cultura, en la que las prácticas culturales de los sujetos sociales operan y complementan su expresión en tres dimensiones y sus respectivas preferencias o “gustos”: la estética burguesa, la estética de sectores medios y la estética popular. Comportamientos que especifican modos de producción cultural distintos por la composición de sus públicos: burgués-medio-popular; por el tipo de obras producidas: arte-consumo masivo-artesanía; y por las “ideologías político-estéticas que los expresan”: aristocracia estetizante-sobriedad pretenciosa- pragmatismo funcional. Los tres sistemas cohabitan en el mismo campo cultural en donde ya esta organizada la distribución desigual de todos los bienes materiales y simbólicos según la ubicación en la estructura social, por lo que los bienes son consumidos por las distintas clases sociales, estableciendo una diferencia en torno al uso y consumo de ellos por delante de su apropiación (p. 22).

La estética burguesa se sustenta en el poder económico, la disposición estética y en la competencia artística que la aleja de la vida cotidiana, lo que supone el conocimiento interno del campo artístico (los estilos en cada rama del arte) y la información estética que permite captar la organización sensible de los signos. Las prácticas culturales de la burguesía simulan sus privilegios, creando la ilusión de que las desigualdades no se deben a lo que se posee sino a lo que se es. El arte y la capacidad de disfrutarlo aparecen como un “don” natural, autónomo, no como consecuencia del aprendizaje desigual producto del conflicto histórico entre las clases.

La estética de los sectores medios comprende la industria cultural sometida por la competencia del mercado, lo que la hace inmediatamente accesible con

símbolos estereotipados, y por ciertas prácticas características del gusto medio como los espectáculos y la fotografía. Requiere de cierto poder económico y de ciertos signos de privilegio para su diferenciación social, como los hechos culturales que se consumen en dos sentidos: por el placer que proporcionan y por la posibilidad de distinción simbólica con otros sectores. No es elitista ni popular, es un comportamiento liberador de los estigmas burgueses y populares.

La estética popular se rige por lo pragmático y funcionalista; la preferencia se somete y se restringe a la elección de lo necesario. Rechaza la ostentación y asume el gusto por necesidad, la fantasía y los accesorios impactantes. Su manifestación auténtica se reduce a la exuberancia de las fiestas populares y al fervor por el detalle y la opulencia de los colores, características de las artesanías; construye su espacio a partir de las múltiples variaciones y oposiciones con respecto a la burguesía; sin embargo, existe el gasto suntuario proveniente del excedente económico comunitario que tienen la finalidad de construir una estética propia a través del prestigio simbólico, circunstancia que desborda el pragmatismo cotidiano configurando prácticas simbólicas relativamente autónomas (pp. 22-33).

Los modos de reproducción cultural están determinados por la estructura del mercado simbólico que a su vez configura las preferencias entre las clases. Así, la experiencia sociocultural está sobredeterminada por los diferentes consumos estéticos referidos que se sustentan en los hábitos de consumo. Estos son los procesos que interiorizan lo social en los individuos para que las estructuras objetivas coincidan con las subjetivas; acciones insertas en los sistemas de hábitos que se forman desde la infancia y en los que se construye el

poder simbólico, las relaciones de sentido que se organizan en los propios hábitos y que sólo se conocen a través de ellos (p. 34).

El hábito, creado por las estructuras sociales, genera las prácticas individuales como experiencias personales de percepción, pensamiento y acción, es decir, como sistemas de disposiciones prácticas predispuestas a funcionar como estructuras actuantes; el hábito regula el cúmulo de las experiencias de cada persona y cada grupo, dando coherencia al desarrollo sociocultural, como un programa de consumo que se siente necesario porque enlaza las elecciones individuales y colectivas (p. 35).

De esta manera, la experiencia sociocultural se finca en los hábitos culturales, como sistemas de costumbres con dirección propia pero con condicionamiento exterior, es decir, hay una coherencia en la elección de los hábitos pero esta corresponde a aquello que deben sentir como necesario los individuos y las clases sobre todo a través del consumo, factor extrínseco que impone su propia lógica sobre las manifestaciones aparentemente libres de los sujetos, factor que condiciona el gusto o la elección en el modo en que la vida de cada persona se adapta a las posibilidades de estilo que corresponden a su clase o estrato social, “maneras de elegir que no son elegidas” (*idem*).

Es a través de los hábitos que las condiciones de existencia de cada clase se imponen inconscientemente en la forma de elegir y experimentar lo que realmente sucede. Los sujetos sociales representan el papel que les fijó previamente el sistema de preferencias cuando ellos creen elegir o seleccionar. La sociedad organiza no solo la distribución de los bienes materiales y simbólicos sino además, preponderantemente, la relación subjetiva que se establece con

ellos, así como las aspiraciones y en sí de lo que cada quien puede apropiarse, forma de interiorizar calladamente la desigualdad social con disposiciones involuntarias, inscritas en el subconsciente, en la estructura del tiempo y el espacio, en el darse cuenta de lo posible y lo inalcanzable (*idem*).

En todo caso la experiencia no solo es consecuencia de los hábitos producto de la educación familiar y escolar y de internalización de las normas sociales, en ella se actualizan y se convierten en hechos las disposiciones del hábito que han encontrado las condiciones favorables para actuarse. Los hábitos tienden a reproducir las condiciones objetivas que les dieron origen, pero en situaciones nuevas con posibilidades históricas diferentes se pueden reorganizar las costumbres adquiridas y producir experiencias transformadoras (p. 36).

No obstante el poder simbólico tiende a erigir la realidad sociocultural, tanto individual como colectiva, instaurando un orden gnoseológico, es decir, el simbolismo le da potencia a la función comunicativa de la solidaridad social que comparte un mismo sistema simbólico, como instrumento de conocimiento y de comunicación, donde los símbolos hacen viable el consenso del sentido de lo que es el mundo, lo que promueve la unificación social. En este aspecto los sistemas simbólicos poseen tres funciones esenciales: de un lado integran a la clase dominante comunicando realmente a todos sus miembros para que se distingan de las otras clases; del otro promueven la interpretación ficticia de toda la sociedad; y por último legitiman el orden establecido por las distinciones y jerarquías. La cultura dominante produce este efecto ideológico al disimular la división social en clases con la función comunicativa que aparentemente une. Sin embargo, la cultura al comunicar une pero también separa cuando establece la

diferenciación entre las clases, lo que legitima esa distinción al obligar a todas las culturas y subculturas a identificarse por la separación y la distancia que tienen con la clase dominante (p. 39). De esta forma, las relaciones de comunicación son, inseparablemente, relaciones de poder, en consecuencia las relaciones culturales entrañan relaciones de poder pues a través de ellas se realiza la comunicación y el conocimiento sociales.

En el capitalismo, dividido en clases sociales y sus diferencias manifiestas, el campo cultural se desenvuelve como “violencia simbólica”, pues la comunicación y el conocimiento son ejercidos, o más bien encabezados, por agentes sociales vinculados a los procesos de reproducción y apropiación de la cultura donde los intereses dominantes determinan sus funciones primordiales. Los sistemas ideológicos en él expresan desde su inicio la división del trabajo y los privilegios de quienes los enuncian y el decidido despojo perpetrado a los legos sin acceso a la producción ideológica. Por eso tienen una doble determinación, por un lado, sus particularidades corresponden a los intereses de clase que los expresan y, por el otro, a su vez, a los intereses de los agentes que los producen y a la lógica interna de su campo de producción cultural. En este la ubicación de los agentes es primordial pues de acuerdo a su posición en el campo actúan para la conquista o la preservación del poder, pero necesitan legitimar la forma de llevarlo a cabo para oponer el propio campo a los competidores y así reforzar su posición en dicho campo cultural. La lógica que rige los intercambios socioculturales en las diferentes instancias sociales en las que participan los miembros del campo en cuestión son el fundamento de la autoridad y, por tanto, del ejercicio legítimo de la coerción simbólica contextualizada en el campo del conflicto social (pp. 40-41).

A partir de ello el campo cultural consigue que sus sistemas de clasificación sean aceptados como naturales, propios de la construcción intelectual que corresponde a la estructura social. Entonces la acción ideológica de la cultura se impone con taxonomías políticas que disimulan su origen de clase, con el disfraz de la autenticidad universal que le aporta legitimidad. La transfiguración de la acción cultural dentro y fuera de la sociedad permite la configuración del poder simbólico que coacciona, precisamente, al interior de las relaciones sociales para legitimar la desigualdad (p. 41).

Dentro de esta dinámica la acción cultural proporciona el disfraz y la apariencia inherentes a las funciones básicas de las instituciones encargadas de realizarla, con el fin de enmascarar los verdaderos intereses del predominio económico, político y social. Y es aquí donde la escuela, como institución estructurante, cumple su papel primordial asignado: reproducir el orden social (cultural, político, económico, etcétera) imperante, bajo el disfraz de enseñar y transmitir el saber al interior de los procesos sociales, lo que exhibe, una vez develado, la subordinación a los intereses de la clase dominante. Así, la escuela se revela como la instancia clave para reproducir la calificación y las jerarquías que permiten al mercado del poder simbólico legitimar la circulación del capital, su reproducción y el mantenimiento de la diferencia entre las clases (pp. 43-44).

La escuela efectúa, consustancial al poder simbólico, las atribuciones que le estipula la reproducción económica la calificación de la fuerza de trabajo para su incorporación al mercado laboral, las que requiere el proceso de socialización transmitir la cultura a la siguiente generación, y las inherentes para instituir internamente en los sujetos los hábitos (las conductas específicas inducidas) que

los distinguan de las demás clases. A su vez, realiza funciones derivadas de la estructura interior del campo educativo para satisfacer las diversas demandas sociales, a partir del desenvolvimiento de la lucha de clases en la disputa por el capital escolar, conformando relaciones de fuerza y alternativas de desarrollo (*idem*).

De esta forma la escuela es parte consustancial, en el campo cultural, del poder simbólico ejercido a través de ella, sobremanera para implantar los hábitos necesarios que interioricen, reproduzcan y reelaboren en los sujetos las estructuras asimétricas de la sociedad.

Aquí la noción de capital cultural resulta de utilidad para precisar el papel de la escuela dentro del proceso socialización en la lucha de clases. El capital cultural es un concepto que sirve para identificar la desigualdad de los logros escolares de los estudiantes de las diferentes clases sociales, referente al éxito escolar y los beneficios específicos que se pueden obtener en el mercado escolar y luego laboral (Bourdieu, 1979).

El capital cultural puede asumir tres formas: el estado incorporado, o la forma de las disposiciones duraderas de la entidad; el estado objetivado, o la forma de los bienes culturales (pinturas, libros, máquinas, etcétera); y el estado institucionalizado, o la forma que le confieren al capital cultural ciertas características completamente originales (*idem*).

El estado incorporado se refiere, esencialmente, a las cualidades del capital cultural que están ligadas al cuerpo, incorporadas a él. La acumulación de capital cultural exige una incorporación por medio de un trabajo de inculcación y asimilación que lleva tiempo, un tiempo que debe ser invertido personalmente

como trabajo de adquisición, un trabajo sobre el sujeto en sí mismo (de alguien que se “cultiva”). En esta forma el capital cultural es un haber que se convierte en ser, una cualidad materializada, hecha cuerpo, que es parte integrante de la persona como un hábito. Una característica que se posee personalmente y por la cual se ha pagado en tiempo, de tal forma que no puede ser transmitida al momento, mediante el intercambio, la donación o la herencia, solo puede ser adquirida por la inversión en tiempo y esfuerzo que realiza el agente singular que emprende su apropiación, y con el que fenece al perecer este, dadas sus capacidades biológicas. Al ser adquirido, se hace de manera totalmente disimulada e inconsciente, a tal grado que funciona como capital simbólico, “desconocido y reconocido”, es decir, que ejerce un efecto a la vez de conocimiento y desconocimiento de la cualidad en sí misma. Pero su poder, su eficacia ideológica, reside precisamente en la misma lógica de su transmisión desde su origen: la transmisión doméstica del capital cultural, en otros términos, el rendimiento de su adquisición depende de la inversión que previamente haya hecho la familia en capital cultural (*idem*).

El estado objetivado del capital cultural se define por su relación con la forma incorporada, en tanto esta le atribuye características significativas y de utilidad a la materialidad de los objetos culturales. El capital cultural objetivado se manifiesta a través de sus soportes materiales, en forma de libros, pinturas, monumentos, etcétera, y puede transmitirse en su materialidad, es decir, se puede legar fácilmente, siempre y cuando existan las condiciones para ello. Sin embargo, existe una doble condición en su transmisión: de un lado, se transmite la propiedad jurídica, y del otro, aquello que constituye la posibilidad real de

apropiación específica, es decir, la posesión del conocimiento que posibilita su consumo. De esta manera los bienes culturales pueden ser objeto de una doble apropiación: material y simbólica, lo que supone, primero capital económico, y segundo, capital cultural. De ello se deduce que no basta con la apropiación material para la apropiación total, es necesario el capital incorporado como condición de la apropiación específica. Así, el capital cultural objetivado requiere, ineludiblemente, para su apropiación completa, de capital cultural incorporado, del conocimiento general y particular que permita el uso y el consumo de los objetos culturales específicos (*idem*).

El estado institucionalizado del capital cultural se refiere a una forma específica del estado objetivado, es decir, a la que asume a manera de títulos (documentos específicos que atribuyen al portador ciertas cualidades de posesión de capital cultural incorporado). El título escolar, como credencial de competencia cultural, le confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado legalmente en relación con la cultura, y las posibilidades consecuentes de uso. Si embargo, este estado del capital cultural conlleva una autonomía relativa respecto al portador y aún con respecto a sí mismo, pues instituye, en apariencia por sí sola, por un tiempo determinado cualidades del capital cultural al propio portador. El poder de instituir, de hacer ver y de hacer creer, es decir, de hacer reconocer, se sustenta en lo que impone y sostiene la creencia institucional colectiva, como una forma de instituir una realidad constante, homogénea y diferente, mediante la arbitrariedad jurídica, que a su vez instituye los valores sociales últimos, que tienen como principio la creencia en sí mismos que se definen en oposición a otros criterios. Al conferir un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por

un sujeto determinado, el título escolar le permite acceder a los beneficios materiales y simbólicos que el propio título le garantiza, en la medida en que la inversión (en tiempo y esfuerzo) sean lo suficientemente rentables en el momento en que se efectuaba, es decir, en relación con la demanda social que de ellos se hace (*idem*).

Como se puede apreciar, dentro de este contexto, en las tres formas que asume el capital cultural, la escuela, como principal instancia de reproducción de las relaciones sociales, es la institución encargada de estructurar y reestructurar las posibilidades del capital simbólico, en tanto mercado de bienes simbólicos (mensajes culturales), a través de su autonomía relativa como instancia legítima para legitimar lo arbitrario cultural, y así contribuir a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases (Bourdieu y Passeron).

Consecuentemente, la autonomía relativa del sistema escolar tiene como fin insustituible servir a las estructuras sociales preponderantes, a su reproducción, por medio de la acción pedagógica que parte del ejercicio que sobre los sujetos han hecho acciones pedagógicas precedentes, sobre todo la de la familia, en primera instancia, y posteriormente, en segunda instancia, la educación primaria, lo que implica el inicio de la incorporación de cierto capital cultural y, a su vez, de la asunción de un conjunto actitudes con respecto a la cultura. La eficacia diferenciada de la acción pedagógica depende de las distintas condiciones culturales preexistentes de los sujetos sociales, que al sancionarlas como si fueran meramente escolares, contribuye a reproducir la estratificación social

legitimándola al persuadir e interiorizar en los individuos su origen natural y no social (*idem*).

Pero para que se ejerza la acción pedagógica es necesaria la autoridad y sobre todo el reconocimiento de esta por aquellos que la soportan. La autoridad deriva, precisamente de la institución legítima, la escuela que la configura, una institución investida de la función social de enseñar y, por lo mismo, de decidir lo que es legítimo aprender. Pero la autoridad, una vez conformada, impone con disimulo que lo que se debe aprender es la cultura de las clases dominantes. La escuela hace propia la cultura singular de las clases dominantes, enmascarando su naturaleza social presentándola como la cultura indiscutible, rechazando las culturas de otros sectores sociales. Así, la escuela legitima la arbitrariedad cultural. Por lo tanto, la acción pedagógica impone significaciones como si fueran legítimas, ejerciendo con ello la “violencia simbólica”, lo que implica la autonomía relativa de la escuela para disfrazar las relaciones de fuerza que subyacen en la propia acción pedagógica, pues sin este disfraz se develaría la función social real de contribuir de manera específica a reproducción sociocultural (*idem*).

3.2. La construcción sociocultural del conocimiento artístico musical

En este estudio se considera a la música como una construcción cultural, una producción histórico-social de los distintos grupos humanos que responden a estructuras de organización sociocultural diversas, resultado de los sistemas económicos de producción. En ese sentido se ha planteado que la música “no puede existir aislada del curso normal de la historia y la evolución de la vida social” (Reynor, p.17), de tal forma que se debe estudiar en las circunstancias prácticas

en que se realiza su desarrollo histórico, como un “verdadero sonido físico” hecho para obtener satisfacción (*idem*).

Pero este “verdadero sonido físico” es intangible e inaprensible en primera instancia; se podría decir que es un fenómeno físico-abstracto, lo que le confiere una doble condición; además de ser aprensible, en segunda instancia, sólo a través del oído, como emisión sonora, y de producirse y reproducirse por mediaciones especiales, los instrumentos musicales y la propia voz humana. Todo ello en el contexto histórico del desarrollo sociocultural que lo impregna de un contenido y un sentido profundamente humano, una de las creaciones específicamente humanas y, por tanto, profundamente simbólicas. Creación que conlleva una significación precisa y un simbolismo múltiple, lo que a su vez le otorga una diversidad de posibilidades para su disfrute y satisfacción, de acuerdo, precisamente, a su condición de ser producida socialmente, por y para la sociedad en el ámbito de las construcciones artístico-culturales, de las creaciones estéticas más complejas. Es así que a la música se le pueden atribuir una multiplicidad de sentidos, significados y simbolismos propios de las culturas en las que se produce y reproduce.

Sin embargo, la noción predominante de la música en la cultura occidental, que influye en las demás del resto del mundo (sobre todo en el ámbito educativo objeto del interés del presente trabajo), se caracteriza por realizar una división general, que por otra parte es muy particular, entre música “cultura” (diríase “clásica”) y música popular, lo que está reflejando la separación más amplia que se hace entre arte “culto” y arte popular.

Esta separación artificiosa por lo demás, muestra la tendencia histórica en el mundo occidental para desdeñar las creaciones culturales que se han desarrollado en otras regiones del mundo que no sean las del propio occidente, o por lo menos que no han estado bajo su égida, lo que ha dado lugar a un conflicto de identidades artísticas y culturales en el que la música ha jugado un papel notable.

Pero este desdén no ha alterado en modo alguno la creación colectiva que han construido las culturas no occidentales. Incluso, no se han extinguido por estas intencionalidades “superiores” las propias manifestaciones culturales diferentes dentro de la propia cultura occidental. Más aún, han proliferado de manera amplia hasta establecer un fuerte vínculo con las creaciones artísticas propias de otras latitudes, hasta llegar a un reconocimiento mutuo que ha traído como consecuencia, no solo la natural aceptación creativa, sino además y más bien por ello, un proceso global de enriquecimiento cultural que ha dado lugar, en su desarrollo, a una búsqueda permanente de referentes artístico-culturales que han desembocado en una gama de posibilidades creativas donde lo diferente, lo distinto, lo diverso, lo otro, es ahora el denominador común de esta exploración global que nos identifica en la complejidad de la diferencia múltiple, como seres humanos artísticamente creativos.

Bajo esta óptica es importante señalar cómo tradicionalmente se le ubica a la música como “el arte más espiritual” y al gusto por ella la condición de “espiritualidad”, y en ese sentido como “el arte puro por excelencia” (Bourdieu, 1990, p.175), solamente tomando en cuenta una de las aristas del complejo fenómeno, que sin embargo, como afirma el propio Bourdieu es un arte que “va

más allá de las palabras”, por lo que “no tiene nada que decir” y, paradójicamente, representa la forma más radical de la negación del mundo social (p. 176), solo accesible a los “cultos” conocedores, lo que nos remite al mencionado conflicto de identidades, pues se establece con esto una diferenciación entre las expresiones socioculturales de las clases pudientes y las clases populares en relación con la música. Artilugio que no logra resolverse, aparentemente, sino bajo el cobijo del análisis de la experiencia musical.

Sin duda, para las diferenciaciones socioculturales se tiene que recurrir al “gusto”, como sostén de la diferencia, circunstancia del todo subjetiva y, consecuentemente, con varios sentidos e intenciones de contenido y expresión y, por tanto, de interpretación. Pero los gustos van irremediablemente acompañados de los no gustos, o disgustos. La atracción y la aversión por estilos de vida diferentes, incluso dentro de una misma cultura o tendencia cultural, es acaso uno de los obstáculos más fuertes que separan a los grupos sociales y a las clases, y en ello el llamado gusto tiene mucho que ver. Pero existe algo que puede resultar intolerante socialmente, y es la mezcla de géneros (gustos) para los que tienen una inclinación hacia un gusto determinado, como una disposición adquirida para diferenciar y apreciar, lo que puede conducir a una intolerancia estética. Sin embargo, esta situación es la que prevalece en las sociedades multiculturales como la nuestra, por lo que se tiene que partir de ahí, del conflicto de identidades socioculturales, para ubicar al fenómeno de la experiencia musical que da sustento a la resolución de éste conflicto y dar paso a una gama de posibilidades expresivas diferenciales, artísticas y musicales.

El gusto por la música (se puede apreciar en los albores del ser humano con la emisión de infinidad de sonidos producidos por distintos medios imitando primero a la naturaleza y luego para comunicarse) ha sido una constante a lo largo de la historia no sólo para producirla y escucharla sino sobre todo para vivirla, para experimentarla con todos los sentidos que ha sido capaz de estimular, de acuerdo a las diversas prácticas culturales que se han desplegado en las sociedades. Y quizás no hay gusto más hondamente enclavado en el cuerpo humano que la música, pues “las experiencias musicales tienen su raíz en la experiencia corporal más primitiva” (*idem*), lo que puede conducir a la posibilidad del goce estético, “una especie de comunicación inmediata entre el cuerpo interno del intérprete... y el cuerpo del oyente... en una experiencia particular de la música, la que proporciona un conocimiento precoz, familiar, adquirido a través de la práctica” (p. 177). De tal forma, que es como si se promoviera una comunicación entre los cuerpos, entre el emisor y el receptor musicales. Por ello la música es un estado corporal, una “cosa corporal” que “encanta, arrebatada, mueve y conmueve” (*idem*), y también podría decirse que es una práctica “espiritual” que “no está más allá de las palabras sino más acá, en los gestos y los movimientos de los cuerpos” (*idem*), en la práctica y la experiencia de los ritmos y los arrebatos, de la rapidez y la lentitud, de las tensiones y los relajamientos. Sí, la más espiritual de las artes porque quizás es simplemente la más corporal.

No obstante, las diferencias socioculturales, y en consecuencia el conflicto de identidades, se encuentran en el modo de adquirir la cultura musical, en la forma que tuvieron las experiencias iniciales de la música. De inicio se apela a la clasificación genérica de las dos maneras de adquisición de las experiencias

musicales (cultura musical), relacionadas obviamente a los dos modos del consumo de la música: por una parte, el hábito que provoca el contacto primordial con la música, es decir el contar con una tradición, una costumbre y un bagaje musical; y por la otra, el acercamiento “pasivo y escolar” del diletante a la música grabada, del aficionado despreocupado y apegado a la música “artificial” (p. 179). Dos formas espontáneas de relacionarse con la música, que se conciben una en relación con la otra. A su vez, también debe considerarse que la producción musical contribuye a producir el consumo musical, condicionándose mutuamente a través de las mediaciones pertinentes en cada caso: la producción impone un cierto tipo de consumo y este a su vez impone cierto tipo de producción, con lo que se establece una dinámica combinatoria que impone la definición particular de los repertorios, las interpretaciones y los estilos musicales, tanto en el ámbito “culto” como en el popular. Así, como bien cultural, la producción y reproducción musical implica, necesariamente, la creación de sus propios consumidores, del gusto, la necesidad y la creencia en la música, en una red de relaciones de competencia, complemento y complicidad que vincula a todos los interesados, en sentido económico y psicológico, por la música en nuestra sociedad de macroconsumo, lo que da al traste con las diferenciaciones socioculturales de lo “culto y popular” en el arte, pues de lo que se trata, sobremanera, es de consumir, desde objetos de toda clase hasta significados y simbolismos identitarios.

Por todo ello debe prestarse atención especial a la cultura musical, desde su producción hasta su consumo, en los diversos ámbitos que definen las fronteras musicales y acercarnos a los escenarios colectivos regionales y locales, considerados como una continuidad de patrones culturales que rigen los procesos

de la experiencia musical. Pero sobre todo el escenario educativo de la música coral infantil, donde el afinamiento de voces y su concordancia instrumental indiquen que la práctica coral infantil, dentro de su contexto escolar, es realizada y disfrutada como una experiencia estética (musical) que está ligada al contexto más amplio de las determinaciones que impone el mercado de consumo y los géneros musicales que produce la cultura local.

Así, la cultura musical, es decir, el arte de la creación y recreación de los sonidos armónicos, melódicos y rítmicos, exhibe una continuidad y discontinuidad a lo largo de la historia y a lo ancho de los territorios (campos físicos y virtuales) donde se produce, hasta llegar a la subjetividad social que implica la satisfacción de cierto tipo de emociones colectivas. Sin embargo, para el sentido común social, el significado de cultura musical identifica, en primera instancia, la actividad cotidiana inmediata de la música, tanto como la danza, la pintura y las demás formas de expresión artística que las distintas culturas fueron construyendo a raíz de la comunicación entre los sectores sociales locales y regionales tanto elitistas como populares (En adelante Benavente).

La historicidad de la cultura material y simbólica, como producción social en tiempos y espacios diferentes, ha expresado la disyuntiva entre cultura y civilización, a partir de sus dos esferas: al ámbito de lo material y el de lo simbólico, configuración moderna del dualismo civilización-cultura espiritual, valores de la cultura en su discursividad y materialidad.

Entonces, la cultura como producto social, es ante todas las circunstancias, por y para el ser humano en la que se ha ido creando y recreando a sí mismo con sus ideas, rituales, simbologías, representaciones y, en general, a través de sus

prácticas culturales, dentro de las cuales la música ha jugado un papel primordial en su conformación, pues ha ayudado a moldearlo y, en todo caso, a definirlo como tal. En ese sentido el ser humano reconoce el valor de la cultura y lo que significa en su vida, por lo que hace de la cultura un objeto social de enorme significado y simbolismo, con el que ha construido los lenguajes diversos en y para el proceso de comunicación.

Es decir, los acontecimientos que se viven están determinados por las experiencias subjetivadas que forman parte del conocimiento formal e informal asimilado a partir de los valores, las expectativas de vida, las formas y esquemas mentales, las ideas generales sobre la vida, etcétera, que se han internalizado como propias y legítimas, y cuyo conjunto constituye la manifestación ideológica de la cultura en la que hemos sido socializados. En los acontecimientos se registran las experiencias que serán reproducidas en la cotidianidad y transmitidas por generaciones en condiciones de la reproducción del acontecimiento, para luego ser colectivo.

Por eso, la producción de acontecimientos socializados representa *la cultura*, creación inmersa también en el espacio de lo llamado subjetivo que a menudo crece a través de la elaboración metafórica y en que un campo del pensamiento toma imágenes sugestivas en préstamo de otro campo. La cultura, entonces, está en todas partes, en el espacio rural y en el urbano. En lo urbano de la sociedad industrial, en un contexto global que intenta homogeneizar cada vez más los modelos y la circulación de los elementos productivos, los estratos sociales extremadamente diferenciados por el lugar, la pertenencia, la propiedad y el acceso a los servicios.

La experiencia de este modo construida, puede ser capaz de identificar, registrar y percibir los diversos sucesos vitales que le acontecen a cada individuo a lo largo de su historia socializada por el proceso de estructuración de las relaciones de sociales. Pero estos valores, normas de vida y expectativas así como ciertos acontecimientos conducirán a decepciones, dolor, tristeza, impotencia o rebeldía, y otros no resultarán relevantes, no formarán elementos reflexivos dotados de sentido, no tendrán pertinencia significativa.

De otra parte, en la perspectiva histórica de la cultura los paradigmas explicativos fundados en la materialidad del ser humano conciben que el ambiente material suele ser el principal agente que promueve los cambios sociológicos y culturales, tanto como un poderoso determinante de los patrones culturales y de organización de una cultura o sociedad establecida; conciben la evolución y configuración de las sociedades a partir de sus condiciones materiales de existencia. Y es desde esta enfoque que la identidad pueden distinguir los niveles de coincidencia y continuidad de los elementos componentes de una estructura establecida que, sin ser homogéneos en sentido absoluto, sí conforman una unidad sistémica que registra y contiene las variaciones de expresión que no niegan, sino que ratifican, la pertenencia al sistema integrador. No obstante, al hablar de identidad se hace referencia a una gama extensa de manifestaciones culturales, religiosas, lingüísticos, musicales, dancísticas, artesanales, laborales, institucionales, locales, regionales, etcétera, y en todo caso se refiere a una identidad no solo posible sino, incluso, a realidades determinadas con mayor o menor grado de concreción, como resultado de la construcción del proceso social y de la identificación del otro.

Pero el papel de la identidad cultural, en los procesos de configuración de identidades sociales no simplifica la problemática, pues la cultura misma ha sido frecuentemente objeto de mitificaciones manipuladoras dirigidas a justificar o a desacreditar determinadas realidades humanas, por lo que, sencillamente, es plausible especificar que las formas culturales (religiosas, ideológicas, políticas, estéticas o filosóficas) es donde los seres humanos toman conciencia del conflicto social, aunque estas formas concretas no constituyan la totalidad de la actividad cultural que los estados supranacionales pretenden y difunden como homogénea en la construcción de los imaginarios sociales para el proceso de consolidación, dominio y control social. Si bien la existencia de estructuras estatales supranacionales contribuye a unificar estructuras, instituciones, relaciones y sistemas que mucho tienen en común e inciden en los procesos culturales subalternos, de ninguna manera anulan la vitalidad de los sistemas nacionales supeditados que siguen siendo capaces de resistir los intentos de aculturación del estado absorbente por la defensa y conservación de desarrollo cultural propio, en circunstancias de homogenización de la heterogeneidad de las identidades culturales.

Por ello, las demandas de los pueblos dominados erigen sus identidades culturales orientadas a la conservación de la lengua materna, las festividades tradicionales, la religión, la música, la danza, la comida, la tecnología apropiada, la ritualidad, los usos y costumbres, etcétera, asumiendo características políticas intolerables para los sectores dominantes y las autoridades locales subordinadas, de tal forma que toda manifestación de vitalidad de una cultura en un pueblo

sometido, posee un indudable carácter de impugnación hacia la cultura que los pretende dominar.

Sin embargo, la perspectiva de las identidades no se agota ahí, también se puede hacer referencia a otro tipo de identidades, como la relación dialéctica entre identidad afectiva e identidad cultural, o entre identidad legal e identidad biológica, consideraciones que quedan fuera de las pretensiones de este estudio. Pero como ya se apuntó más arriba, en el análisis histórico aparece lo popular y no popular, lo “culto” y lo “inculto”, como parte de la unidad dialéctica de las identidades que buscan su propia significación en el discurrir de esta dicotomía, lo que implica necesariamente en la comprensión teórica del fenómeno, de una ruptura conceptual con dos aristas o puntos de vista para superar la concepción de la cultura popular.

Por un lado, el relativismo cultural remite a que, dada la irreductibilidad simbólica de los valores y símbolos que las soportan, las culturas deben ser descritas y no jerarquizadas, otorgándoles a las culturas populares el derecho a tener lenguaje y sentido propio, para apoyar la heterogeneidad de los lenguajes y la indiferencia de los agravios. Pero tal convalidación de la cultura popular no puede, sin embargo, llevar consigo el olvido de las consecuencias de la dominación, a riesgo de incurrir en un populismo indolente y fanático.

Por el otro lado, la teoría de la legitimidad cultural analiza las relaciones de fuerza y las leyes de la desigual como la interacción entre las culturas, en una perspectiva unilateral y a su vez relativista, al afirmar que no se puede dejar al relativismo cultural la labor analizar todo lo concerniente a las relaciones

existentes entre las culturas producidas por las clases que mantienen sus interacciones simbólicas, precisamente de no poner en práctica dicho relativismo.

Entonces, las relaciones de contacto entre las identidades culturales, es decir, las manifestaciones de la elite y del pueblo, tienen persistencia en la reproducción cultural pues no sólo tienen influencia recíproca, sino también continuidad, por lo que ambas identidades culturales son el resultado de una singular lectura simbólica que hacen una de la otra, en un continuo temporal y espacial que da orden y legitimidad cultural.

De esta forma, existe una perspectiva doble en el análisis de toda expresión cultural: el enfoque cultural que repara en la autonomía simbólica del objeto cultura y el enfoque ideológico que legitima el papel central de las propiedades simbólicas en el funcionamiento de la estructura de dominación. Circunstancia que conduce a las expresiones simbólicas de la cultura dominante en conjunción con la cultura dominada, donde la resistencia implica un proceso de liberación pero también un proceso de articulación de significados que conlleva un sincretismo que abre las puertas de la diversidad y la multiplicidad culturales.

Así, este doble vínculo condicional opera si la visión legitimista menosprecia, por la necesaria afirmación de su lógica de dominación, el valor de la cultura popular, entonces la visión culturalista, por su parte, relega toda relación de dominación simbólica al pretender la irreductibilidad y la autonomía de toda expresión cultural. El doble vínculo es, desde luego, consecuencia de que ambos enfoques soslayan su postulado, desde el que sólo pueden operar. Si operan desde otros referentes, los resultados tienen dimensiones heterogéneas no

controlables o sencillamente con significados reducidos que no siempre son aceptados entre los agentes sociales.

Esta circunstancia tiene posibilidad de resolución: la alternancia entre ambas perspectivas, es decir, la definición de ámbitos de la realidad en los que hay que proyectar uno u otro de los enfoques interpretativos. Existen, por una parte, medios, interacciones, estratos y prácticas culturales populares que se muestran sensibles a los indicadores de la interiorización de la legitimidad cultural y reaccionan con las consabidas muestras de autodesprecio, vergüenza cultural, denegación de lo propio e imitación de los patrones ajenos y, por la otra, ámbitos en que los agentes del reconocimiento de la legitimidad permanecen callados y en donde, a la inversa, la unión de las prácticas culturales se deja erigir expeditamente como si fuera una cultura autónoma.

Pero la alternancia tiene una limitación que reside en que, invariablemente, las prácticas y discursos culturales se construyen indistintamente como hechos autónomos, independientes en apariencia, como fenómenos espontáneos y en consecuencia insensibles a la política y a la dominación y, a su vez, como hechos reactivos, es decir, como consecuencia funcional a la dominación tolerada que se convierte en una actitud resignada hacia la cultura dominante, aceptación mimética de la misma.

Sin embargo, desde la perspectiva constructivista se puede aseverar que la insuficiencia de la alternancia se debe, precisamente, a que se aplica alternamente a los mismos hechos que se construyen de manera diferente: como fenómenos autónomos (culturales) o como fenómenos reactivos (ideológico-funcionales). El hecho cultural no puede ser aprehendido en su dimensión con

visiones unilaterales. La postura constructivista permite esclarecer formas de producción cultural conforme a la funcionalidad y al papel de los elementos de la comunicación expresada en la simbología de la producción cultural material.

Esta ambivalencia es la que permite la posibilidad de la doble lectura (ideológica y cultural) del hecho cultural, pues es improbable que un rasgo cultural exprese todo su contenido a través de uno de los dos enfoques conceptuales interpretativos referidos; la ambivalencia alude a la conveniencia de que ambos acercamientos se dilucidan: es conveniente detallar la utilidad que la autonomía de las culturas dominadas proporciona al ejercicio de la dominación, utilidad que únicamente puede prestar en defensa propia, a través de su coherencia cultural cuyo éxito no se reduce nunca a la significación ideológica. Asimismo, es necesario describir las circunstancias impuestas por la dominación para el ejercicio de la coherencia cultural si se pretende comprender a fondo dicha coherencia íntegramente.

En el debate de lo culto/popular emerge una disyuntiva, de orden precisamente teórico, entre las aproximaciones interpretativas culturalista e ideológico-funcional. La dicotomía analítica culturalista/ideológico-funcional referida de inicio a la diferencia culto/popular, se desplaza hacia la distinción entre la autonomía de la cultura -cuyas formas arquetípicas son la estética y la crítica cultural en sentido amplio- y el examen ideológico-funcional, propio de la historia cultural y el conocimiento. Lo culto - popular aparece entonces en la circulación y producción material y discursiva, como una significación al alcance tanto de los sectores sociales encumbrados como para los de abajo; sin embargo, la dinámica

cultural puede posicionar la temporalidad de apropiación de éste sólo en la elite o sólo en los sectores productivos no elitistas.

Y dada la aproximación de las partes en debate, la disyuntiva se resuelve a menudo poco productiva, a modo de diálogo improbable entre solipsismos paralelos, pues, si se privilegia la interpretación ideológico-funcional, debe comprender los rasgos de la interpretación cultural, y viceversa.

Por otra parte, se sostiene que la vida social es la lucha entre la vida colectiva y la forma, entre, la cultura subjetiva y la cultura objetiva (que se materializa en instituciones, estructuras, técnicas y tradiciones). La vida sólo puede expresarse y materializarse a través de la forma, como principio de organización, que sofoca la vida e impide la libertad irrestricta. No obstante, una vez instituido lo objetivo, instancia a su vez limitante y habilitante, promueve el avance irrestricto de lo subjetivo que arremete contra las restricciones con nuevas formas de renovación constante de la cultura.

Esta tensión dialéctica, por lo demás característica del desarrollo histórico de las culturas en las sociedades, posee especial intensidad en el mundo posmoderno como resultado de la creciente división del trabajo. Las dos acepciones de cultura -objetiva y subjetiva- han establecido expresiones excesivas. La posmodernidad confirma su irreconciliable alejamiento. En ella se desenvuelve como una lucha de antónimos entre un mundo objetivo en el que el sentido cultural subjetivo topa cada vez con más dificultades de expresión, y un mundo subjetivo en el que la vida choca con los propios límites de la forma, creando una imagen de sí misma que se resuelve no tanto por el propio albedrío como por una autocensura que la inhabilita. Sólo la reconciliación de la vida con el

arte encausaría el paso de este desencuentro. Y para ello es necesario que disminuya la frontera entre lo culto y lo popular.

El principio de sociabilidad (la relación consciente entre los sujetos sociales vinculados) permite transformar el sentido de lo culto y lo popular, sin llegar a la equivalencia -de la forma y el contenido-, mediante la reivindicación de lo popular, considerando al estilo como elemento portador de las reconfiguradas estructuras identitarias.

Dentro del campo estético el estilo representa una variación formal diferente al arte "auténtico", pero no por ello inferior. La restitución de lo popular no debe transcurrir por jerarquizar lo culto y lo popular, sino más bien entre lo singular y lo universal. Ellos constituyen los polos de la "creatividad humana" y únicamente alcanzan preeminencia y sentido desde la mutua reciprocidad; ambos pueden determinar la coexistencia cultural y satisfacer, de hecho, necesidades vitales y funcionales en el cuerpo social, (con todo y lo que representa la jerarquía en la producción de la cultura).

Pero la restitución de lo popular a través del estilo incita con ímpetu al sujeto social hacia la destitución y el revestimiento de lo personal, características propia del estilo. El subjetivismo y la individualidad aumentan hasta fragmentarse, y las formas estilizadas generan una modulación y una dislocación de la personalidad perspicaz.

Consecuentemente, en esta perspectiva, la experiencia social del individuo constituye a las identidades culturales, en tanto manifestación estética, expresión artística, correlación del modo en que transcurre práctica musical, con toda su variabilidad, lograda por la sociedad.

La cultura musical popular es considerada como el conjunto de las estructuras sociales, artístico-musicales, que caracterizan a una sociedad en el proceso del desenvolvimiento de su cotidianidad, que se convierte en un medio de comunicación con altos contenidos de subjetividad, materializada en las formas sonoras que circulan como composiciones con ritmo, armonía y melodía.

La cultura musical popular como dominio, conservación y apropiación de la tradición de las tecnologías de construcción y ejecución de los instrumentos (incluida la voz humana), es una práctica social, una actividad humana colectiva que se desarrolla a través de los diferentes campos de la subjetividad y objetividad de la experiencia musical, dentro de las prácticas sociales como la comida, la religión, la recreación, la festividad, el arte, la política, el ritual, etcétera.

En este sentido, la cultura musical es la manifestación, con sus formas y estilos propios, de los elementos sonoros identificables en contextos sociales diversos, en tiempos y espacios diferentes, de tal forma que se materializa en las estructuras sociales de los imaginarios colectivos. Es un discurso que transcurre como una experiencia, sobre la realidad concreta subjetivada, propositiva, recreativa, imaginativa y funcional, que está en la cotidianidad y fuera de ella, asimismo, caracterizada por su carácter libertario, lúdico e irónico.

En la conexión que el arte establece con la alta cultura y la cultura popular, se tiende a considerar que la alta cultura se opone por definición a la cultura popular, pero ello no es así, ambas, coinciden, teniendo al arte como sustrato de las prácticas sociales culturales. La diferencia consiste en el grado de dificultad y especialización que caracteriza a la primera (como dominar el piano, el violonchelo, la guitarra clásica o el ballet), pues implica una actividad que requiere

mucho tiempo para superar los obstáculos de ejecución y lograr el dominio y un conocimiento especializado. En tanto que la cultura popular, se caracteriza por prácticas que son reproducidas con mayor facilidad entre los componentes sociales, ya que su conocimiento es más accesible a la mayoría (como tocar baladas, sones, bailar salsa o rock *and roll*) de los diferentes estratos sociales.

Las culturas alta y popular en el arte no deben oponerse entre sí, son prácticas socioculturales diferentes que tienen medios y conocimientos heterogéneos para desarrollarse. El problema se presenta cuando se consideran contrarias, opuestas, que una obstruye a la otra, cuando que por el contrario se difunden y practican con tecnologías específicas que las hacen diferentes pero a su vez similares.

Sin embargo, en el discurrir cotidiano, la sobre valoración de la alta cultura ha llevado a tomarla como sinónimo de la clase empoderada, poseedora de los medios de producción y del control del poder político y cultural; mientras que la cultura popular es subvalorada y practicada por las clases bajas; con todo, la cultura se desarrolla por los diferentes grupos y estratos sociales con la aplicación de tecnologías, diseños, modelos y materiales diferentes, que la hacen portadora de múltiples valores, significados y simbolismos. En tal sentido la producción de cultura, y dentro de ella la el arte y la música, tiene sus representaciones de clase que no necesariamente están dispersas, sino conviviendo dentro de la dinámica social en constante cambio y transformación.

No obstante, siendo la música un arte, consecuencia de una construcción sociocultural, cuyas identidades manifiestan la subjetividad socializada de los individuos a través de la producción y representación sonora y sus características

esenciales (el ritmo, la armonía y la melodía), se difunde para exteriorizar los sentimientos humanos de satisfacción, decepción, tristeza, alegría, etcétera, tanto como las relaciones que se establecen con la naturaleza social, es decir, con la preservación de la cultura humana.

Los mensajes orales junto con las obras musicales producidos por la variedad inmensa de expresiones sonoras hechas por las diversas culturas de la sociedad, hace de ellas una peculiaridad subjetivada, pues están directamente relacionadas con las experiencias del entorno sociocultural, permitiendo que la subjetividad colectiva se manifieste en la celebración de todo tipo de eventos ritualizados (cumpleaños, aniversarios, despedidas, bienvenidas, serenatas, matrimonios, bautizos, etcétera) vinculados con la vida y la muerte, en una mezcla de sentimientos, gustos y pasiones de los hombres y mujeres que contribuyen a la construcción musical, mediadores de los más amplios imaginarios sociales.

La diversidad de las mentalidades de los grupos socioculturales expresadas en la relación entre productores y consumidores de obras musicales, responde a una dialéctica que ponen de manifiesto la jerarquización de la música de élite y la popular, sólo haciendo énfasis en señalar las diferencias, pero al coexistir ambas y en realidad con frecuencia, a través de los contactos e intercambios de la práctica musical ha habido transmisión de información cultural (canciones, danzas, cuentos, mitos, leyendas, tradiciones, etcétera) entre las élites y el pueblo; que tanto intelectuales como artistas se han encargado de identificar e investigar, enriqueciendo con todo ello, a estas dos realidades artísticas y musicales confrontadas, que en todo caso son dos formas distintas de los diseños sociales subjetivados de la expresión humana.

Entonces, las identidades musicales, se han ido desarrollando en la medida que las inversiones de capital abordan u ocuparon totalmente los medios de producción de instrumentos musicales y medios de comunicación, es decir, no hubo formatos uniformes para preservar la cultura musical, sino fueron tan heterogéneos que terminaron amalgamados y dieron origen a otros ritmos y modelos que consumen las poblaciones como formas de salir del escenario real.

Capítulo IV. La experiencia artístico-cultural en la construcción y apropiación de las estrategias de enseñanza de la actividad coral infantil

4.1. La formación de los docentes para la construcción de los elementos musicales

Las entrevistas realizadas en los centros educativos mencionados arrojaron resultados acerca de los docentes normalistas que dirigen la actividad coral infantil, en cuanto a cómo han adquirido algunos conocimientos musicales a partir de su formación profesional, ya sea institucional o no.

De inicio se observan tres factores elocuentes: formación educativa de la Normal Superior, formación artística de la Carrera Magisterial y formación por otras instituciones o centros educativos particulares. Sobre el primero el docente A rememora: “realmente, el contacto con la música que yo recuerdo viene desde el preescolar, primaria y secundaria. Ahí fue donde aprendí a cantar y a tocar más o menos la flauta”.

Para los restantes docentes normalistas, su experiencia con la música tiene origen en la asignatura de música que cursaron en la Normal Superior. En ella estudiaron la flauta dulce y algunas nociones de solfeo, así como de apreciación musical. Por lo general se fomentaban algunas destrezas para la ejecución instrumental y vocal, pero no se impartía una formación específica para la dirección coral infantil.

Al respecto, el docente C dice: se tocaba algún repertorio de flauta de fácil digitación. A mí realmente me era más sencillo cantar que tocar la flauta. Las canciones eran por lo general cívicas, aunque se cantaban algunas mexicanas como “La cucaracha”.

El docente D expresa: en la clase de música, me acuerdo bien, el profesor se sentaba al piano y comenzábamos a cantar. No sabíamos leer la partitura, pero cantábamos la letra. Me gustaba la canción de la madre... El profesor cantaba: "Para cantarte a ti, madre querida, que eres el ángel bueno de la vida..."

El docente E recuerda: durante los estudios en la Normal asistí a clase de música, pues me gustaba cantar y tocar la flauta, aunque realmente deseaba tocar la guitarra, mas no tenía para comprarla.

El docente B opina: cuando estudié en la Normal, asistí al club coral, ya que me gustaba mucho cantar. Actualmente canto en el coro de la iglesia.

Estas referencias a las instituciones educativas en las que aprendieron muestran el papel de la asignatura artística musical en el aprendizaje de ciertos conocimientos musicales en los que destacan la ejecución de la flauta y de la voz como medios expresivos del lenguaje musical.

Por otro lado, el aprendizaje de la dirección coral se realiza empíricamente en los talleres y en las actividades de la clase de música en las que los docentes adquieren alguna experiencia en la entonación melódica. Lamentablemente no se cuenta con un aprendizaje diseñado y planificado de dicha actividad para formar al docente como director coral. Tampoco hay información de la práctica de alguna técnica de emisión del sonido cantado-impostado para el entrenamiento del aparato fónico. Lo que se aprecia es el aprendizaje imitativo y empírico.

El segundo factor se refiere a la formación artística de la Carrera Magisterial. Sobre ella dice el docente B: he podido tener un mejor acercamiento a la música y a las artes a partir de la oferta que ofrecen los cursos de la Carrera

Magisterial, así como de las asesorías de los concursos musicales promovidos por la SEP. En estos cursos he ido comprendiendo los conceptos de la música.

La importancia de que el docente aluda a los cursos de la Carrera Magisterial es que son la única capacitación o actualización que reciben los docentes, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico que se desempeñan en los diferentes niveles y modalidades de la educación básica. Por lo tanto, cabe detenerse en los contenidos de los cursos de actualización que se definen con base a los diagnósticos educativos, con el propósito de contribuir al mejoramiento de las competencias profesionales de los maestros. Son propuestas acordes a los planes y a los programas de estudio que pretende inducir a la reflexión y problematización del proceso educativo con el fin de reconceptualizar los elementos teóricos y prácticos de la enseñanza y así transformar significativamente la práctica docente. Los cursos, en general, abordan temas como derechos humanos, gestión de recursos humanos por competencia, acreditación de conocimientos, formación continua en los colectivos escolares, funciones psicopedagógicas en el aprendizaje, fortalecimiento de competencias, entre otros.

Para participar en estos cursos, los docentes deben elegir alguno *relacionado con las funciones específicas que desempeñan y con la modalidad educativa de adscripción*, por lo que los docentes frente a grupo tienen la opción de tomar un curso de formación de alguna de las asignaturas del currículum o uno sobre procesos metodológicos de apoyo a los contenidos. Las restricciones de participación impiden, en algunos casos, tomar cursos sobre Expresión y Apreciación Artística, ya que fueron diseñados exclusivamente para los docentes

que desempeñan la enseñanza artística, lo que excluye a los docentes no especializados en la enseñanza artística. Sin embargo, se cuenta con otros cursos de asesoría en la dosificación de la enseñanza de los elementos musicales para apoyar a los concursos de música coral escolar auspiciados por la Sección de Música Escolar de la SEP. Estos cursos se llevan a cabo en dos fases: la primera relacionada con la asesoría de la Canción Popular Mexicana y la segunda con la Interpretación del “Himno Nacional Mexicano”. En estas asesorías se le proporciona al docente una adecuada dosificación didáctica para el montaje e interpretación de la obra coral. Desafortunadamente, las asesorías no propician una formación musical sólida y continua que permita al docente explorar, experimentar y procesar el manejo de los elementos musicales, ya que sólo esclarecen los puntos de evaluación de los certámenes corales.

El tercer factor alude a la formación por otras instituciones o centros educativos particulares que ofrecen cursos de música.

El docente B reconoce: he tomado algunos cursos particulares de música en los que te enseñan a cantar, a leer las notas musicales y apreciación musical. Para cerrar el curso se organiza un recital de música coral.

El docente tomó esos cursos a través de El Programa de Educación Continua de la Escuela Nacional de Música (PECENM) de la UNAM . El PECENM pretende impulsar y consolidar la actividad musical como una forma de acercamiento y vinculación con los diferentes sectores de la sociedad. Así ofrece cursos de extensión con temas de carácter introductorio que no requieren conocimientos previos del participante sobre música. Su propósito pone al

alcance una formación teórica y práctica para desarrollar habilidades y destrezas musicales.

Es relevante para este estudio mencionar los contenidos que ofrece el PECENM. Se dividen en cuatro secciones: Solfeo, Lenguaje musical, Canto y Conjuntos Corales. Solfeo: desarrolla habilidades para la lectura y escritura musical, así como la entonación y la capacitación auditiva por medio del estudio de la teoría musical. Lenguaje musical: desarrolla habilidades para reconocer formas musicales de diferentes movimientos musicales a través de la historia por medio del análisis y la audición de obras representativas de cada periodo. Canto: desarrolla aptitudes vocales a través del entrenamiento del aparato fonador, con la técnica vocal y también se ocupa del estudio del repertorio seleccionado según aptitudes vocales desarrolladas. Conjuntos Corales: desarrolla aptitudes vocales con la aplicación directa de los conocimientos adquiridos en la clase de solfeo por medio de la interacción en un grupo coral.

También hay otros centros educativos particulares que imparten enseñanza musical no formal, como academias y escuelas privadas que brindan a jóvenes y adultos formación musical sin requerir un perfil de aptitudes musicales. En ellas se llevan a cabo estudios libres no formales, sin la seriación y certificación académicas correspondientes, aunque en algunos casos estas ofertas educativas llegan a convertirse en un antecedente de formación básica para el desempeño de las actividades musicales por parte de los docentes.

Otra alternativa de formación no profesional de la música la aportan los medios electrónicos, cuyos cursos interactivos, programas de cómputo, C.D.,

materiales audiovisuales, internet, etcétera apoyan el aprendizaje de ciertos elementos musicales sobre todo para la ejecución de un instrumento musical.

Por otra parte, en una segunda entrevista se inquirió a los docentes ¿Qué actividades artísticas distintas a la música conocen? y ¿Dónde las aprendieron?

Docente C: el teatro y la poesía me gustan mucho. Cuando era joven participaba en los concursos de oratoria. Actualmente acudo al teatro cuando tengo tiempo.

Docente D: actualmente tomo clases de pintura en la Casa de la Cultura de Xochimilco. Ahí aprendo las técnicas de la pintura. En este momento pinto cuadro al óleo. Por lo que se refiere al conocimiento de otras artes, realmente sólo puedo decir que aprecio la danza de los chinelos durante las procesiones del Niñopán. El teatro no me llama mucho la atención.

Docente D: A mí siempre me han gustado las artes. He practicado danza desde joven y continué practicándola con los chinelos de Xochimilco. Además he practicado danza folklórica durante mi formación en la Normal Superior de Maestros.

Como puede apreciarse, los docentes poseen influencia de otras disciplinas artísticas y el contacto con estas disciplinas se da al margen de la formación institucional de la SEP. Además de la importancia de las actividades artísticas que la propia comunidad realiza y organiza basadas, muchas de ellas, en sus tradiciones.

En suma, la formación no profesional de las artes está al alcance del docente a través de las instituciones públicas y privadas, ya sea por medio de cursos, talleres libres, programas de difusión y divulgación cultural, medios

electrónicos, maestros particulares, asociaciones civiles y agrupaciones comunitarias. De ahí que las posibilidades de preparación semiprofesional se encuentren abiertas a los docentes no especialistas en la música interesados en su propia preparación musical.

4.2. La influencia de los elementos interdisciplinarios artísticos en la construcción de la experiencia musical

Los elementos artísticos interdisciplinarios han permitido a los docentes enriquecer su experiencia del fenómeno sonoro a partir de las analogías que realizan entre la danza, las artes plásticas y el teatro.

El contacto con las manifestaciones artísticas culturales de su entorno, la formación artística extracurricular y la práctica escolar de las actividades artísticas han propiciado el desarrollo de algunas estrategias empíricas para la enseñanza de la actividad coral infantil, en la que la experiencia musical se hace presente a través de las cualidades del fenómeno sonoro : intensidad, altura, timbre y duración.

Intensidad: “fuerza con que se produce el sonido. Es decir, lo fuerte o lo suave. En la intensidad influye la amplitud de las ondas, o sea, la magnitud de las vibraciones, además se puede comparar con el volumen” (*Antología de Educación Artística*, p. 54).

Altura: “propiedad por medio de la cual el sonido puede clasificarse en agudo, mediano o grave; constituye el tono del sonido” (*idem*).

Timbre: “se le considera como el sonido característico de una voz o instrumento sonoro” (*idem*).

Duración: “comprende el tiempo de producción del sonido. Éste puede ser largo o breve” (*idem*).

Las cualidades anteriores del sonido interactúan con los elementos musicales que propician el orden y la armonía sonoras en el tiempo y en el espacio. Su clasificación responde a tres elementos indispensables: ritmo, melodía y armonía.

Ritmo: “combinación de sonidos y silencios en una duración e intensidad” (p. 55).

Melodía: “sucesión y combinación de notas que varían de acuerdo con la intensidad, altura y duración” (*idem*).

Armonía: “superposición de los sonidos denominados acordes que acompañan a la melodía principal” (*idem*).

Estos elementos musicales se vinculan en la experiencia sonora producida por la emisión del sonido cantado-impostado para establecer una interrelación con los elementos de las disciplinas artísticas como: el tiempo, el espacio, el movimiento, la forma, el ritmo y el color. Y es ahí donde la experiencia musical tiene una similitud con la experiencia dancística, cuyo lenguaje y estructuración define al tiempo como “la medida de la que dispone [...] para concretar las formas y los diseños de movimiento en el espacio definido para su expresión” (p. 140). El movimiento corporal explora la duración del tiempo musical cuyos grados de velocidad (*largo, adagio, andante, moderato, allegro, presto* y *vivace*) permiten, a su vez, explorar la duración del tiempo en el espacio, donde la danza se expresa a fin de que cada cuerpo ocupe un lugar en el espacio. En el caso de la música, el sonido instrumental o vocal es el resultado de las combinaciones contrapuntísticas

y armónicas de las representaciones expresivas de las líneas melódicas, cuyos ritmos permiten el movimiento generado por el cuerpo que expresa ideas y sentimientos. Las imágenes sonoras son representadas por el cuerpo con diseños del movimiento en el espacio. En este sentido, los elementos de la danza permiten una analogía con el lenguaje musical.

En las artes plásticas, tres de sus elementos son básicos para realizar una analogía con el lenguaje musical: la forma el color y el movimiento. La forma se refiere “al conjunto de características visuales de los objetos, como son: color, tamaño, textura y su configuración y ubicación en el espacio”. El color, en relación con las cualidades del sonido entonado cantado, es fundamental en los timbres de las voces. De ahí se establece una analogía entre las tres características del color que son: matiz, intensidad y valor. El matiz es la degradación de los colores básicos: rojo, amarillo y azul, y así sucesivamente. Se puede relacionar con la clasificación de las voces humanas que van de la tesitura grave a la aguda, y que reciben los nombres de mezzosoprano y soprano, respectivamente y bajo, barítono y tenor. La intensidad en la plástica se considera como la pureza del matiz”, esto es, el color en su máximo contraste. Es la posibilidad de mezclar los colores en una intensidad que va de fuertes a neutros. La intensidad del color de las voces se define en su tímbrica y en su extensión de tesitura, en la que se puede ir de un matiz de color sonoro a otro de mayor o menor intensidad, lo que propicia diferenciar las voces humanas como únicas en su timbre y extensión. Los colores tienen una intensidad y una variabilidad de contrastes de color similar a las voces. En cuanto a la característica plástica del valor, se hace referencia a los tonos de los colores que van de lo claro a lo oscuro. La aplicación en la voz

humana sería el valor tímbrico que varía de intensidad de color oscuro, pastoso y brillante, lo que enriquece el color tímbrico de la voz humana, esto significa que cada cuerpo vocal posee un timbre diferente a otras voces, aunque pertenezcan a la misma clasificación de voz.

El concepto de color en la plástica ayuda a diferenciar las voces según su tesitura y registro tímbrico, lo que facilita la selección de las voces que conforman el ensamble coral.

Los elementos del arte teatral permiten enriquecer la experiencia de la palabra cantada y entonada a través de la interpretación del texto, para ello el director coral analiza el texto y señala las pautas a seguir tanto para ubicarlo en su contexto histórico, social y cultural como para expresarlo corporal y emotivamente; también se refuerza por medio de la escenografía la ambientación de acuerdo con la temática y la época, así se delimita el espacio de la acción a un lugar específico donde suceden los hechos. Cabe mencionar que la diferencia entre el guión teatral y la letra de la canción radica en la entonación del texto a interpretar. Por otra parte, comparten el uso de movimientos corporales, así como de escenografías que animen el trabajo a fin de crear una acción teatral cantada.

En suma, la analogía entre los elementos de las artes posibilita la enseñanza-aprendizaje de la experiencia musical, asimismo los docentes de manera intuitiva realizan procedimientos que enriquecer, en lo particular, la experiencia del fenómeno sonoro y, en lo general, el proceso educativo artístico.

4.3. La construcción de los elementos musicales: estrategias para la enseñanza del canto coral infantil

La escuela ha sido un espacio social que cuenta con formas particulares de llevar a cabo los contenidos de la enseñanza artística, a través de la expresión y apreciación artísticas, como la danza, el teatro, las artes plásticas y la música. Sin embargo, para conocer y disfrutar del lenguaje artístico la influencia del entorno sociocultural es decisiva, pues a partir de ella se forma la *experiencia* como parte de un rico bagaje cultural, ya que establece la comunicación de los usos y costumbres del grupo social. De esta manera, la experiencia permite al individuo adquirir conocimientos, pensamientos, ideas, imágenes, símbolos y códigos presentes en la práctica cotidiana. Es a través de la experiencia que los docentes adquieren de manera intuitiva conocimientos artísticos que aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto coral infantil, a pesar de no ser especialistas en música, empleando elementos musicales como el sonido, el ritmo vinculado al movimiento, el tiempo manifiesto en la pulsación y el compás, etcétera; esto es, en otra palabras, apropiarse de la experiencia artística usando algunos elementos musicales a su alcance, lo que ayuda a estructurar el pensamiento adquirido en la experiencia, al atribuir conceptos artísticos a la música. Al respecto, un docente comenta: “No conozco mucho de música, pero cuando dirijo el coro pienso en cuidar no adelantarse o atrasarse, el no cantar tan fuerte, el cantar junto con la pista musical, el que todas las voces suenen igual”. Como se ve, el docente maneja intuitivamente algunos elementos musicales como la dinámica, la afinación y la intensidad del sonido. Lo relevante es notar que no asigna un concepto

musical debido a su falta de preparación musical, no obstante, recurre a un recurso más cotidiano que le permite realizar la práctica coral infantil.

El papel de estos docentes en la enseñanza del canto coral infantil no puede explicarse sin comprender la relación entre la *experiencia musical sociocultural* y la *experiencia escolar*. Ello condujo a estudiar el proceso de construcción de la apropiación de la *experiencia* del fenómeno sonoro a través del enfoque de John Dewey, para lo cual se tomó como caso de estudio la Escuela Primaria “Humberto Esparza Villareal”, ubicada en la delegación Xochimilco.

La experiencia se define según John Dewey como “una fuerza en movimiento” (Dewey, *Experiencia y educación*, p. 38) que provoca curiosidad hacia el hecho artístico, pues crea deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para estimular en una persona el disfrute de dicho fenómeno. De ahí que los individuos experimenten dos cualidades: el agrado y el desagrado. En este sentido, el docente A menciona: “La música me *agrada mucho*, pero *nunca tuve aptitudes* para desarrollarla, por esa razón nunca me escogieron para participar en los grupos artísticos de la Normal Superior. De hecho, no entonaba bien. Ahora puedo decir que *me gusta mucho* escuchar música, pero no tanto cantar, es algo que me sigue apenando.” De este comentario se desprende que sobre experiencias pasadas se construirán las próximas experiencias. Además al considerar necesario poseer aptitudes para desarrollar la actividad musical se marca un distanciamiento con el hecho artístico, lo que limita a acceder a futuros contextos de la experiencia musical. Esta experiencia adquirida por el docente durante su formación profesional no es precisamente educativa, sino más bien antieducativa. En este sentido hay que mencionar el supuesto de que toda

auténtica educación debe efectuarse mediante la experiencia, pues esto no significa que todas las experiencias sean verdaderamente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente igualadas una a la otra. Una experiencia puede ser antieducativa cuando “tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias (p. 229). Una experiencia antieducativa puede generar falta de sensibilidad y de creatividad en próximas participaciones. Al respecto, continua comentando el docente A: “No me gusta mucho dirigir el coro, ya que no puedo aplicar ciertos elementos. Si al menos hubiera participado en un grupo artístico, ello me ayudaría mucho en la enseñanza coral”. Esto lo considera Dewey como “la imposibilidad de tener una experiencia más rica en el futuro, ya que su experiencia anterior le provoca una actitud débil, entonces se llega a modificar la cualidad de la experiencia siguiente y a impedir que la persona obtenga de ella lo que puede dar de sí” (*idem*). De ahí que la experiencia previa de la docente modifica la cualidad de la actual experiencia, pues toda experiencia recoge algo de lo que ha sucedido y modifica, en algún modo, la cualidad de lo que viene después,. En el fondo lo que se activa es el *hábito*, “toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive” (*idem*), lo deseemos o no, en las experiencias siguientes, cuya transformación comprende las actitudes emocionales e intelectuales que toda experiencia genera. De acuerdo con ello, la docente prosigue: “A veces canto, pero creo que no lo hago muy bien. Cuando canto con los niños lo realizo en voz baja, de esta manera evito ser escuchada ya que no afinó bien”. Una experiencia puede tomar múltiples direcciones que favorecen o impiden el desarrollo de un tipo particular de experiencias, por eso es necesario reconocer y reflexionar acerca de las actitudes

que se generan a fin de permitir que las experiencias se entretengan en un desarrollo continuo para reconstruir dichas experiencias.

La experiencia ocurre continuamente, pues “la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida” (Dewey, *El arte como...*, p. 34). En este proceso las emociones, los pensamientos y las ideas son experimentadas, pero no de manera directa, pues existe una distancia entre lo que observamos y lo que pensamos, lo que deseamos y lo posible, ya que son extraños lo uno a lo otro. De ahí que la experiencia no necesariamente deje algún significado en el pensamiento del individuo, por ello Algunos docentes potencializan su acercamiento con el hecho musical y otros sólo lo viven como una experiencia que no trasciende más allá de lo vivido en el momento. Al respecto, el docente E dice: “Mi acercamiento con la música se enfoca en dos ámbitos: uno relacionado con lo educativo dentro de la escuela —los concursos escolares de música coral y los honores a la bandera de los días lunes—“, el otro con la música que escucho en casa, en las festividades parroquiales y en los actos sociales. A decir verdad, mi contacto con la música se da en las tradiciones del pueblo de Xochimilco: se escucha música en los embarcaderos, durante las festividades, los entierros y en las procesiones de los chinelos”. La experiencia por medio de la tradición se define “por aquellas situaciones y episodios que espontáneamente llamamos experiencias reales” (p. 35), todos aquellos sucesos que recordamos como una experiencia, ya que la experiencia que trasciende pasa a formar parte de nuestro pensamiento construido a partir de ella. Lograr una experiencia con la música implica comprenderla como una vivencia, es decir, en nuestra experiencia sonora

cotidiana se encuentra la sonoridad natural del medio ambiente y de todos aquellos fenómenos físicos acústicos que conforman un fuerte hecho sonoro. La vivencia de tales sonoridades se convierte en una *experiencia estética* —entendida como aquélla que produce placer, goce y disfrute durante el proceso de exploración del fenómeno sonoro—, cuando sus significados y códigos participan también del proceso intelectual; lo estético no se pueda separar de la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar un contenido estético para ser completa. Por ello, los docentes directores corales deben realizar prácticas de fomento a la creatividad del fenómeno sonoro con significados que se intelectualicen hasta propiciar la experiencia estética, entendida como el resultado de la interpretación musical que abre al enriquecimiento sonoro a través de todos sus recursos posibles, lo que constituye el lenguaje en el que la música se manifiesta y se expresa.

Y es en el proceso de la experiencia estética en el que el ser humano refleja su forma de vida. Frente a las demás formas de acción, la acción estética consiste fundamentalmente “en que los que actúan se perciben y experimentan como comprometidos en su mundo en la representación de situaciones características cuyo contenido experiencial descubren imaginativamente a partir del depósito de su experiencia anterior” (Jauss, p.15). Se puede considerar que la experiencia estética tiene el carácter de una experiencia propia como experiencia ajena. Esto es, que cada individuo experimenta algo de sí mismo o de la situación que vive, expresa y actúa: “Experimenta qué significa hacer y tener experiencias en el mundo” (*idem*). “Se experimenta como sujeto de su experiencia” (*idem*). Entonces,

el director coral al dirigir el coro explora una nueva experiencia hecha por él. No persigue otro fin que experimentar la plenitud del sentido de sus propias experiencias, a fin de tener experiencias con su experiencia. Al respecto, el docente B comenta: “he dirigido en tres ocasiones el coro de la escuela: la primera vez correspondiente a la Interpretación del “Himno Nacional Mexicano” y las otras dos para el concurso de la Canción Mexicana. En mi experiencia he aprendido de otros grupos corales e, incluso, de mi propio grupo coral. Ahora recreo mis ideas apoyándome en lo que observo a mi alrededor, es decir, en los concursos escolares observo detenidamente lo que los grupos corales hacen, así incorporo nuevas ideas a mi trabajo coral. Es así como he mejorado mi participación en los concursos corales”.

La experiencia de los docentes que fungen como directores corales en su centro educativo ha permitido construir lo que Dewey considera una educación encaminada a “*un desarrollo dentro, por y para la experiencia*” (Dewey, *Experiencia y educación*, p. 26), ya que la experiencia ocurre en la interacción de las situaciones a explorar. Para Dewey las experiencias ocurren a partir de la interacción de los individuos con su entorno. Los individuos pasan continuamente de una situación a otra, lo que amplía o reduce las situaciones de su experiencia. Por otra parte, “las preocupaciones inmediatas de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la experiencia”. (p. 48). Al respecto, el docente A recuerda: En mi experiencia como directora coral he tenido muchos desencuentros. Al principio dirigía al coro en contra de mi voluntad, de hecho era una actividad impuesta por el director, ya que ningún maestro quería dirigirlo. Luego, conforme pasó el tiempo comencé a interesarme. Recuerdo un día viernes

de junta técnica en la que el director nos dijo: “el profesor... va a continuar dirigiendo el coro para el próximo concurso de la Canción Mexicana, y todos la vamos a apoyar...” Estas palabras fueron muy emotivas y de hecho me sentí demasiado comprometida, además el director continuó diciendo que lo importante no era ganar el concurso, sino proporcionarles a nuestros niños una experiencia que quizá jamás tendrían. Esto me hizo sentirme muy conmovida con nuestros niños que son muy pobres. Te puedo decir que llevo tres años seguidos dirigiendo el coro de la escuela y me siento contenta con ese cargo. Cuando veo a los niños cantar con muchas ganas, entonces recuerdo que vale la pena participar. Estoy consciente que los niños no cantan tan bien como los de otros coros, pero eso ya no me preocupa tanto. Cuando cantamos nos divertimos y jugamos. Además lo importante es sentirse bien”. Como se ve, la cualidad de la experiencia cambia cuando aparece un valor que propicia la resignificación de la experiencia, en este caso, como directora coral.

Pero el contexto sociocultural no puede soslayarse, pues es determinante para la experiencia, de ahí que los entornos comunitarios, familiar, y educativo influyan en la experiencia musical. Al respecto, el profesora D narra: “En los barrios de Xochimilco tenemos como tradición las festividades del Niño pan. En estas festividades se organizan coros de niños para las celebraciones eclesiásticas del Niño pan”. En esta zona, el arte se expresa a través de la fiesta colectiva como “la representación de la comunidad” (Gadamer, p. 99), cuya celebración es una actividad intencional. “No se trata sólo de estar uno junto a otro como tal, sino de la interacción que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales” (p. 101). Las

celebraciones del Niño pan promueven durante cierto tiempo la fiesta, esto es, permiten que a través de la fiesta las expresiones artísticas se hagan presentes como parte de la actividad cultural que irrumpe el tiempo cotidiano de la experiencia. Entonces, el tiempo de la fiesta no se experimenta como tiempo cotidiano, ya que es “algo que tiene que pasar” (p. 104), es un tiempo extraordinario. Es el tiempo en el que la identidad o la existencia misma de una comunidad entra absolutamente en cuestión, en él “las metas y los ideales de la comunidad pueden cumplirse” (Bolívar, p. 2). Se puede decir que el tiempo extraordinario es “aquel en el que el código general de lo humano y la subcodificación específica de una identidad cultural, que dan sentido y permiten el funcionamiento efectivo de una sociedad, están siendo fundados o refundados en la práctica” (*idem*). Es decir, el tiempo cotidiano es irrumpido por el tiempo extraordinario de la fiesta que celebra la comunidad xochimilca en un ritual que repite las festividades “[...] como el tiempo para algo” (p. 103), como el orden del tiempo en el que se origina la repetición de la fiesta, lo que garantiza que la festividad represente el autorreconocimiento de la propia comunidad. En ella, el fenómeno sonoro se presenta como el acompañamiento de la celebración. De ahí que el pueblo xochimilca enriquezca sus festividades apoyado por los grupos artísticos como los danzantes chineros acompañados de música estruendosa con instrumentos de viento y de percusión para reivindicar la presencia del santo patrono. Estas festividades permiten romper el tiempo cotidiano a instaurar el tiempo de la fiesta hasta llegar otra vez a lo cotidiano. Así, el pueblo xochimilca celebra durante todo el año múltiples festividades que le permite mantenerse

Por medio de la experiencia sociocultural, como lo considera Vigotsky, se puede comprender cómo los docentes que dirigen un coro han adquirido las estrategias de enseñanza e, incluso, se han apropiado de ellas. De ahí que se observen tres conceptos musicales que los docentes manejan intuitivamente: el ritmo, la afinación y la dinámica en la expresividad de la música.

En el caso del ritmo, los docentes adquieren el concepto a partir del movimiento corporal, “que surge de la expresión corporal habitual y cotidiana, explícita o escondida, intencional o involuntaria que cada individuo posee” (*Aspectos curriculares...*, p. 213). Así, por ejemplo, en la clase de coro, la docente E vincula la música con el cuerpo al comenzar a cantar al mismo tiempo que se balancea apegándose al ritmo cadencioso de la canción “Cielito Lindo”—. De esta manera reafirma la precisión del ritmo melódico con la coordinación del cuerpo. En este caso, el hábito reside en el cuerpo: la unidad entre lo interior y lo exterior. El movimiento corporal es, como lo considera Bourdieu, un “capital cultural impregnado de hábitos cotidianos impresos en el cuerpo, en el organismo que supone un trabajo de incorporación, de inculcación y asimilación durante el tiempo que una persona vive una cierta experiencia e interviene en sí misma durante el aprendizaje de todos los hábitos, desde los más cotidianos hasta los más especializados, como el aprendizaje de códigos artísticos” (Cámara, p. 224). De este modo, Dewey asigna un lugar al hábito entendido no como “la costumbre representativa y mecánica, sino como una relación activa y creadora con el mundo” (*idem*), que Bordieu denomina “expresión activa de las experiencias pasadas que se actualizan por medio de esquemas de percepción, pensamiento y acción”. También el hábito es el resultado de una historia y de prácticas

individuales y colectivas manifiestas en el acontecer de los usos y costumbres. Donde la “mimesis” entendida como los recuerdos corporales (movimientos y ritmos) de los contactos internos y externos quedan en un nivel inconsciente que constituye a las experiencias futuras. La mimesis, en este caso, no es la simple imitación de algo previamente conocido, “sino pretende llevar algo a su representación” (Gadamer, p. 93). Por ello el arte es siempre mimético.

En relación a esta mimesis, como respuesta de la experiencia musical, la docente E dice: la música no es sólo para cantar, sino para disfrutar, para escuchar, oír e imaginar —La docente pone en multimedia la pieza “Balada para Adelina” del compositor Ludwig Von Beethoven y de inmediato las niñas se ponen de pie y comienzan a bailar de puntas, imitando a las bailarinas de ballet que seguramente han visto en los espectáculos dancísticos; mientras tanto los niños se mantienen al margen de este juego observando. Aquí se muestra un claro ejemplo entre la relación de ritmo y movimiento. De esta manera se vivencia y se practica el movimiento, mediante el juego que emplea el cuerpo como una totalidad de movimientos creativos y expresivos, donde el baile, como lo considera Susan Langer, es “una idea del modo en que sentimos emociones y todas las demás experiencias subjetivas que vienen y se van: su ascenso y desarrollo, su síntesis intrincada que da unidad e identidad a nuestra vida interior” (Langer, pp. 287 y 288), comprendida ésta como el relato interno de su propia identidad cultural y personal expresada durante la socialización del ambiente escolar a través de la espontaneidad que, por caso, permite que el cuerpo sea un instrumento sonoro. Por tanto, el cuerpo es el elemento esencial de la expresividad que el educando

desarrollará por medio del estudio del movimiento y del sonido. Entonces, el baile con movimientos melódicos rítmicos expresados por el acompañamiento del sonido musical transmite la exaltación del cuerpo a través del simbolismo de las imágenes que trazan los desplazamientos y figuras que pueden ser movimientos reposados y cadenciosos en su flujo y que generan texturas con el cuerpo.

El valor lúdico del baile, como se observa en la clase de canto coral, surge como una práctica espontánea de los alumnos que integran las prácticas culturales de ejecución del movimiento creativo determinadas por nuestro entorno social. Por otra parte, la acción corporal que ejerce el baile es el “sustrato material a partir del cual se propician ciertas modalidades de lo social y de lo individual” (p.153), es decir, el cuerpo es la materia empleada para manifestar la diversidad cultural, visión que rompe con el enfoque reduccionista que considera la función corporal sólo como biológica. Por ende, las conductas motrices del cuerpo humano están socializadas por la cultura perteneciente a los individuos escolares. Por otro lado, el baile cobra importancia porque permite incorporar al cuerpo nuevos movimientos por medio de ritmos de paisajes sonoros que la música de manera programática describe.

Los docentes que han adquirido experiencia del movimiento corporal vinculan el concepto de cambio de velocidad del tiempo a través del ritmo: rápido, lento, etcétera, lo que diferencia los niveles de velocidad de la música. En este sentido, la docente A dice: escuchen la pista, no se atrasen ni se adelanten, que sus movimientos vayan igual que la música.

El estudio del ritmo se ha desarrollado en los docentes a partir de la experiencia obtenida a través del uso del cuerpo, entendido como una totalidad

corporal, que no sólo implica partes anatómicas, sino la percepción y la realización de la vivencia del movimiento a través del ritmo. En este sentido, Ward considera que es “por medio de los gestos y de los movimientos de todo el cuerpo, al poner en juego los más grandes músculos, cuando el sentido rítmico podrá despertarse y formarse más fácilmente” (Ward, p. 22). Para ello también se utiliza el gesto métrico: “suave percusión con los dedos de una mano en la palma de la otra mano. Otro recurso usado son los gestos melódicos, ubicando una mano a lo largo del eje corporal, desde la cintura hasta más arriba de la cabeza” (*idem*). Apegada intuitivamente a estos recursos de Ward, la docente D trabaja su clase: ¡Escuchen! A ver, aprieta el *enter*. —Se escucha: “Estaba la pájara pinta sentada en un verde limón...”. En ese fragmento musical la maestra mueve el cuerpo siguiendo el ritmo de la canción, utiliza además las manos y gestos faciales para hacer las inflexiones del texto y del ritmo. Emplea las manos hacia arriba para indicar el sonido agudo y las bajan cuando el sonido es más suave, además de señalar lo largo o lo corto de la duración del sonido—. Es lo que considera Laban el movimiento en un contexto de acciones corporales que se generan en la interacción de tres elementos básicos: *peso-energía*, *tiempo-espacio*, entrelazados por una función interna llamada *flujo*. Al conjugar dichos elementos se obtiene gran diversidad de matices en el movimiento que el cuerpo genera a través de múltiples cualidades del movimiento. Lo que en música se considera el movimiento del sonido: toda aquella capacidad de emisión de ondas vibratorias que propician un movimiento lleno de cualidades, en el cual el sonido representa lo fuerte o quedo (energía), duración (lo largo o corto) y el medio de transmisión

del sonido en vibraciones de ondas que viajan en un espacio acústico (espacio). Estos elementos se emplean en el proceso de enseñanza, ya que permiten ubicar a partir del movimiento el aspecto natural del sonido preservado por la espontaneidad que se experimenta, a través de sus variaciones y de sus cualidades.

En cuanto a la afinación, los docentes aplican en el ensamble coral un recurso procedente de la experiencia que unifica las voces homofónicas (voces que cantan una sola afinación melódica), ya que se logra a través de “la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y de las formas nuevas de actividad social que se realizan colectivamente” (Herry, p. 90) en la actividad escolar o social. Aquí el peso de los procesos sociales-culturales tiene un efecto preponderante, pues los alumnos y el docente al cantar de manera uniforme aplican un aprendizaje que no se limita a lo escolar, pues también proviene de las estructuras del ámbito social en las que la experiencia del hecho artístico surge de forma espontánea como resultado de la actividad social cotidiana del acontecer cultural. Al respecto, la docente A indica: Cantemos “A la víbora de la mar”. Niños: Sí, sí.” Éste es un claro ejemplo de la unificación del ensamble en forma heterofónica, los niños de manera espontánea cantan al unísono, además de intercalar juegos de palabras como: “será la vieja del otro día, será la vieja del tranvía, vía, vía”. En este ejemplo, el juego forma parte de una actividad que se hace presente de manera espontánea. Vigotsky comenta que “el juego abre la posibilidad al desarrollo de un nuevo proceso psicológico en el que se comparte una nueva situación imaginaria, es, de hecho, el juego provisto de reglas” (Vigotsky, p. 144), ya que se desprende de las situaciones de la actividad que se

experimenta interiorizando las normas sociales. En el juego “una acción sustituye a otras” (p. 154), lo que implica que la actividad coral hace posible una cierta creatividad metafórica en el uso de las palabras, tomando al juego verbal como un medio expresivo. De ahí que los niños improvisen el texto de la canción incorporando: “Será la vieja del otro día, será la vieja del tranvía, vía, vía”, A partir de la acción creativa de una situación imaginaria que emana de su entorno sociocultural, pues dicha escuela se ubica cerca de una parada del tren ligero , por lo que los niños toman como referencia esta imagen urbana, sustituyendo el significado de la acción textual por otra que determina su experiencia en su entorno comunitario.

La experiencia del juego explora la expresión y la apreciación coral, “libre de las facultades de conocimiento, imaginación y entendimiento”; la libertad se adquiere por las actividades a desarrollar no por la determinación de conceptos y categorías. Es el producto del placer sin una finalidad, derivado de “todo juego variado y libre de las sensaciones”, producto de la experiencia que al mismo tiempo refuerza la “energía vital en la carrera con las otras energías del mundo”(Schiller, p. ixv). Entonces, el juego se convierte en el vehículo que realiza el paso de la experiencia *sensible* a la experiencia *formal*.

El juego se divide según Fichte en dos coacciones simultáneas y dialécticas: “*el impulso del ser de las cosas* y su relación con el individuo y sus sentidos”, y “*la comunicación, por mediación del impulso formal*” (Ferreiro). Esto lleva a la relación armónica entre las cualidades de ambos impulsos propiciando la libertad y autonomía entre los impulsos del juego, a fin de aprender los fenómenos del mundo a través de la libertad carente de fines, “que no apunta a ningún

concepto” (Jauss, p. 79). Sin embargo, el juego puede incluir en sí mismo a la razón, lo que permite la posibilidad de entrelazar a la razón dentro del proceso lúdico que propicia la continuidad del aprendizaje, en su afán de reconstruir las experiencias futuras, lo que significa continuar jugando, sin que el juego llegue a un solo fin.

James P. Carse considera dos tipos de juegos: “los finitos y los infinitos. Los juegos finitos son realizados para ser ganados, no hay un sólo movimiento de los jugadores que no tenga por fin ganar. En cambio, los jugadores de lo infinito saben que todo juego genera libertad para continuar jugando” (*idem*). Por eso, en todo juego hay dos polos denominados *paidia* y *ludus*. El primero definido como la dimensión libre de todo juego, como el atributo natural del niño. En el segundo se representa el control, la convención y el orden del juego, propiciándose la experiencia del juego (*idem*). Y justamente entre estos dos polos que el juego, como experiencia humana, exige participación libre y colectiva sujeta a reglas que se pueden cambiar por otro tipo de juego, es el vaivén del propio movimiento del juego, que va de acá para allá, en el que “ambos extremos no son la meta final del movimiento en el cual vaya a detenerse”. La libertad del juego implica un automovimiento. Entonces, el juego aparece como una autorepresentación del ser viviente que exige siempre un cojugador, un “jugar con”, que se juega a partir de la reciprocidad del otro e, incluso, el espectador visto como un observador del juego es copartícipe del fenómeno lúdico. De ahí que los niños observan con atención la actividad lúdica que las niñas crean como parte del juego al bailar “Balada para Adelina”. Además, como se ve, algunas actividades del juego generan división de género, ya que al bailar las niñas de puntas simulando a las bailarinas de ballet,

los niños hacen una pausa para ceder el espacio a una actividad convencionalmente femenina, que de alguna manera marca la división de sexo dentro del juego, como aquellas reglas que no se dicen, pero que se encuentran presentes.

En relación a la dinámica en la expresividad de la música como elemento operativo en la enseñanza coral, los docentes han incursionado en un gran aporte a partir de lo que se entiende como expresividad musical: todas aquellas emociones que la música proyecta en el uso de las palabras acompañadas de los sonidos y las armonías que complementan una idea expresiva. La docente A comenta: “La música mexicana nos da alegría. A ver, si un día estamos tristes, nos alegra. Niño: puede ser que nos alegre algo cuando estemos tristes o cuando nos peguen nuestros padres o cuando se nos muera alguien. Este ejemplo muestra como la docente A y los niños le asignan una cierta emoción a las canciones determinada por su sentido poético, ya que aluden a las acciones vividas en determinadas situaciones que connotan emociones de tristeza, alegría, melancolía, etcétera.

Los tres elementos que los docentes utilizan intuitivamente en la enseñanza coral infantil: ritmo, afinación y dinámica en la expresividad de la música se vinculan al estudio de la eurritmia, definida como las complejas consideraciones cosmológicas y antropomórficas que conciben al hombre en una relación más armoniosa y consciente con la naturaleza sensible y suprasensible, referida a la esencia del ritmo. La eurritmia, arte “nuevo”, une de alguna manera música, poesía y danza. Las aportaciones de Steiner en el estudio de la eurritmia conciben dos géneros: el de *spracheurythmie* (eurritmia hablada) y el de *toneurythmie*

(eurritmia tonal), que se entrelazan en la actividad del movimiento, tanto del hablar como de la tonalidad, donde las inflexiones entonadas de una melodía o de una poesía son expresadas con el movimiento corporal que intenta trazar imágenes y constituir lenguajes, la semántica del movimiento. En música, la gama de posibilidades sonoras se considera a través de las posibilidades interválicas, ya que los intervalos generan sensaciones sonoras que se pueden relacionar con estados de ánimo que en la danza se transcriben como las texturas que el movimiento efectúa. Esta fusión de la eurritmia abre una gama de posibilidades para integrar a las artes por medio del movimiento, presente en el propio devenir de la experiencia, de la creación, de la ciencia, de la propia vida y, por supuesto, del arte.

Constituye una aportación para la música el referido concepto eurritmico que maneja Jacques-Dalcroze —músico y pedagogo austriaco de origen suizo, nacido en Viena (1865-1950)—, quien se dedicó al estudio de los problemas del ritmo musical creando un sistema de educación infantil a través del ritmo. Se sostiene que “como profesor de solfeo se había dado cuenta que los alumnos no sentían el ritmo musical, que lo creaban artificialmente sumando las duraciones del sonido, las unas con las otras, y también se había dado cuenta que los niños tenían el ritmo musical naturalmente en sus cuerpo, en el caminar, en el correr, en el balanceo de sus brazos” (Frank, p. 236). Y justamente este problema observado por Dalcroze lo llevó a subirse al escenario para motivar a los niños, a caminar, saltar, girar y encontrar sus movimientos de gesticulación cotidiana, cuyo fin era alentarlos a vivir el ritmo a partir de sus propios movimientos de vida. Su concepto sobre la rítmica lo expone así: “[...] todo movimiento pone en vibración un conjunto

de actividades físicas y funcionales que dependen todas del sistema nervioso. Desde el oído que percibe los sonidos con su duración, altura e intensidad hasta el movimiento ejecutado con exactitud —pasando por el cerebro que registra conscientemente— todo está supeditado a un sistema nervioso capaz de funcionar eficientemente” (Compagnon, p.12). La enseñanza del ritmo no es tan sólo una explicación funcional del oído y del cuerpo, sino consiste en “colocar a sus adeptos, al terminar sus estudios, en la situación de poder decir 'Yo siento', en lugar de 'Yo sé' y, especialmente, despertar en ellos el deseo imperioso de expresarse, después de haber desarrollado sus facultades emotivas y su imaginación creadora” (Compagnon, contraportada). Por tanto, el movimiento rítmico posibilita en el educando el acceso a la experiencia estética que debe proporcionar el arte. El concepto estético que Dalcroze aporta, a partir de “el movimiento rítmico, abre la posibilidad de apreciar la música de otras culturas, en el sentido de acceder a ellas por medio del folclor. Derivadas del trabajo o del juego constituyen habitualmente buenos ejemplos para las experiencias de música con movimiento y tienen la ventaja de ser breves” (Compagnon, p.166). En este sentido, el ritmo es concebido como movimiento, “el movimiento es fundamentalmente físico; todo movimiento exige espacio y tiempo: la experiencia física forma la experiencia musical, el perfeccionamiento de los medios físicos tiene como consecuencia la nitidez de la percepción; el perfeccionamiento de los movimientos en el espacio asegura la conciencia del ritmo musical; el perfeccionamiento de los movimientos en el tiempo y en el espacio se adquiere a través de ejercicios de gimnasia llamada rítmica” (Dalcroze, p. 137). Aunque la

finalidad del perfeccionamiento del ritmo es entendido como la regulación de los movimientos naturales del cuerpo que posibilita la creación de imágenes rítmicas definidas en la pulsación de la música. Los docentes directores corales han desarrollado de manera intuitiva el uso de la eurrítmica en la palabra y en el sonido a partir del movimiento, como una manera que permite adquirir la noción de ritmo en el estudio de la melodía para facilitar la interpretación de la obra coral.

El análisis de la experiencia desde la perspectiva de Dewey permite explicar la enseñanza del canto coral infantil llevada a cabo en cinco escuelas primarias del D.F. Es a partir de la *experiencia* adquirida en el entorno sociocultural que se propicia la construcción del conocimiento artísticomusical, que se combina con las vivencias de otras disciplinas artísticas. De esta manera, los docentes aplican una gama de conocimientos a partir del contacto sociocultural que viven dentro de su comunidad. En el caso de la primaria de Xochimilco, la gente ha tenido una fuerte influencia musical debido a sus actividades culturales, influidas por las tradiciones que emanan de la religión católica. Los docentes se han apropiado de estas tradiciones que vierten en su trabajo dentro del aula. A partir de esta fuerte influencia se puede considerar que la participación de los docentes y de los niños fluye de manera más espontánea, construyendo a cada momento imágenes en relación al entorno de la comunidad presentes en la actividad musical, sin que requieran de una formación escolarizada para la enseñanza de la música.

Considerar a la experiencia como el medio por el cual se obtiene un conocimiento, permite comprender lo que es posible apropiarse a partir de lo vivido en el entorno cotidiano que enriquece al proceso de aprendizaje

cuantitativamente y en el que la actividad artística se inserta como una manera de acercarse a hechos y fenómenos artísticos de mayor complejidad.

Lo relevante es que los docentes han construido un conocimiento a partir de su propia experiencia con la música, lo que les ha permitido dosificar y organizar los contenidos musicales que llevan a cabo en la enseñanza del canto coral infantil dentro del aula escolar.

Capítulo V. Propuesta para la enseñanza coral infantil dirigida a los docentes de educación básica primaria no especialistas en la música

5.1. Fundamentación

Como ya se mencionó en los capítulos precedentes, esta propuesta para la enseñanza del canto coral infantil recupera a la *experiencia*, como una categoría que permite vincular las vivencias artísticas de los docentes que son directores corales, a partir de su entorno sociocultural y educativo a su actual experiencia educativa. Entretejer las experiencias artísticas vividas en el modo de vida propician referentes en la construcción de las experiencias presentes, para generar nuevas experiencias artísticas que influyan directamente en los nuevos procesos de enseñanza de la educación coral infantil. En ellos los agentes educativos (director coral y coristas) estarán en posibilidad de disfrutar de nuevas vivencias artísticas que los conduzcan a una experiencia estética completa, aquella que produce gozo, placer y disfrute dentro de la exploración lúdica del fenómeno sonoro.

A diferencia de los métodos educativos inducidos por la SEP para la enseñanza coral infantil, el diseño de esta propuesta toma como eje fenoménico a la *experiencia* de John Dewey, quien define como “una fuerza en movimiento” (1967, p. 38), en la que la experiencia en sí misma provoca curiosidad por el hecho artístico (en este caso la música coral), lo que conlleva la posibilidad de permitir a los docentes el disfrute de la dirección coral, actividad artística ”que no se encuentra limitada al mundo del arte oficial, puede darse en cualquier aspecto de nuestra vida cotidiana, siempre que notamos o creamos para nosotros mismos coherencias que no forman parte de nuestro modo convencionalizado de percibir o

de pensar” (Lakor, p. 281). De ahí la posibilidad de que el docente tome como recurso didáctico su propia experiencia, “aquella que ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de vida” (Dewey, s/a, p. 34), como base de una nueva exploración creativa del fenómeno sonoro, y sus cualidades: *altura* (cualidad que hace distinguir un sonido agudo de uno grave), *intensidad* (cualidad que hace distinguir un sonido fuerte de un sonido suave), *duración* (cualidad que hace distinguir un sonido largo de un sonido breve) y *timbre* (cualidad que nos hace distinguir diferentes instrumentos y órganos de producción del sonido), manifiestas en el paisaje sonoro, lo que favorece la construcción de la cualidad estética vinculada a la experiencia que “lleva a una conclusión intelectual a través de signos o símbolos que no poseen una intrínseca cualidad propia, pero que sustituyen a cosas que pueden, en otra experiencia, ser experimentadas cualitativamente” (Dewey, p. 36), atribuyéndose con ella a la propia experiencia una “cualidad emocional satisfactoria,” (p. 37) ya que “posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado” (*idem*).

En suma, se pretende que la exploración del fenómeno sonoro propicie una experiencia en donde “lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que está debe llevar una marca estética para ser completa” (*idem*), lo que vincula al proceso intelectual del pensamiento con la cualidad emocional de la experiencia que conduzca a la construcción de un pensamiento reflexivo que no es tan sólo “una secuencia de ideas, sino una *consecuencia*, esto es, una ordenación consecencial en la que cada una de ellas

determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente” (Dewey, 2002, p. 22). “En todo pensamiento reflexivo hay unidades definidas entre sí, de modo que acaba produciendo un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común” (*idem*), como otorgar significado a la experiencia musical que Dewey considera como *una* experiencia, pues “el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento” (Dewey, s/a, p. 34). Tal experiencia “es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia” (*idem*), ya que el individuo le confiere significados personales relacionados a la exploración y a la vivencia que de ella hace. De tal modo, que las experiencias relacionadas con la música se convierten en experiencias reales definidas como “aquellas cosas de las que decimos al recordarlas *esa fue una experiencia*” (*idem*), el recuerdo perdurable de aquella acción en la que el flujo de la experiencia “va de algo a algo, como una parte que conduce a otra y como otra parte a la que venía antes, cada una gana precisión en sí misma” (*idem*). En consecuencia, en este diseño la experiencia de los sujetos es el fundamento de los acontecimientos a explorar que se entrelazan entre sí a fin de alcanzar un propósito, como la aplicación de los elementos musicales en la interpretación de la obra vocal.

La propuesta para la enseñanza coral infantil desarrolla los recursos metodológicos necesarios para organizar las experiencias educativas desde la óptica de Dewey sobre “la creencia de que la educación auténtica se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son real e igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden equipararse

directamente una a otra, pues algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa cuando por efecto detiene o perturba el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro” (Dewey, 1967, p. 22). De ahí que pensara la educación como “un desarrollo dentro, por y para la experiencia” (p. 26). Una experiencia educativa se distingue de la que no lo es por la *continuidad* vinculada al *hábito*, cuya característica es que “toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive” (p. 34) como una modalidad abierta de transformación, en la que el hábito comprende la formación de actitudes emocionales así como intelectuales. Si “una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad apuntará hacia el logro de una experiencia educativa” (p. 39), en cambio si se genera dispersión, se debilita la sensibilidad creativa y la acción perseverante pasando a formar actitudes que obstaculizan experiencias futuras. En este sentido, el educador al explorar el fenómeno sonoro debe ser atento y cuidadoso con todas aquellas actitudes que se forjen en un cierto tipo de experiencia sonora para saber cuáles propician un desarrollo continuo y cuáles son inadecuadas, lo que implica reconocer qué experiencias son viables para un contexto idóneo donde la experiencia construye un terreno fértil de aprendizaje relacionado con la experiencia. De acuerdo con ello, la presente propuesta para la enseñanza coral infantil pretende estimular los siguientes aspectos:

1) Retomar las experiencias artísticas adquiridas en el entorno sociocultural (comunidad o grupo social) y educativo (concursos musicales, actividades escolares, cursos o talleres de formación profesional, etcétera) con la finalidad de enriquecer las futuras experiencias a explorar.

2) Explorar la experiencia del sonido, para facilitar la creatividad del fenómeno sonoro, intelectualizando la experiencia por medio de conceptos, imágenes, ideas y símbolos.

3) Aplicar los elementos musicales (ritmo, entonación y técnica vocal) en la práctica de la dirección coral infantil.

4) Motivar la adquisición de los elementos musicales por medio de la exploración para promover la expresividad del lenguaje musical de manera lúdica. Incluso, el docente director coral podrá modificar de manera creativa las actividades sugeridas en el contenido de esta propuesta. Cabe mencionar que el término lúdico se entiende en este trabajo como "la función elemental de la vida humana" (Gadamer, p. 66) cuyo "movimiento no tiende a un fin o meta, sino a la autorepresentación del ser viviente por medio de la razón" (p. 67). En este juego se pretende que el docente y los coristas sean copartícipes de la experiencia sonora que se intelectualiza a través de la experiencia entendida como la totalidad del mundo experimentable que se simboliza a través de la expresividad sonora que se encamina hacia una experiencia estética.

5.2. Propósito

El propósito es brindar a los docentes del Sistema Educativo Nacional un trabajo basado en la exploración experimental del recurso sonoro, a través del movimiento

creativo corporal que permita vincular los conceptos de ritmo, entonación y técnica vocal, elementos indispensables para la práctica coral infantil llevada a cabo en el aula. La propuesta surge de la investigación realizada en cinco escuelas de educación básica primaria de D.F., pertenecientes a la SEP, cuyas observaciones permitieron analizar y diseñar los contenidos de aprendizaje, a partir de los recursos didácticos y metodológicos que los docentes no especializados en la dirección coral utilizan en la práctica coral infantil llevada a cabo en el aula escolar.

5.3. Enfoque

El enfoque pretende de manera interdisciplinaria tomar conceptos, ideas e imágenes de las disciplinas artísticas como es el caso de Danza y expresión corporal (DEC), Apreciación y expresión plástica (AEP), Apreciación y expresión teatral (AET) y Expresión y apreciación musical (EAM), con la finalidad de crear recursos y materiales didácticos que enriquezcan las estrategias de enseñanza aplicadas a los elementos musicales a explorar, sobre la base de algunos contenidos de aprendizaje mencionados en el Plan y Programa de Estudio, de 1993, del área de Educación artística de educación básica primaria.

DEC:

- 1) “Exploración del movimiento corporal gestual, desplazamientos corporales rítmicos marcando pulso y acento e interpretación corporal del acento musical” (Plan y Programa de Estudios 1933, p. 146).

2) “Identificación de las cualidades del movimientos (intensidad, duración y velocidad), interpretación de textos con movimientos y desplazamientos, exploración de los niveles de movimiento (alto, medio y bajo)” (p. 1348).

EAT:

1)- “Representación de estados de ánimo mediante el gesto facial y del movimiento teatral, representación de actitudes con mímica o juegos teatrales, interpretación de una situación expresiva” (p.147).

2) “Distribución del espacio escénico, efectos sonoros como recurso de ambientación teatral que sirva de percusión en una melodía a cantar” (p.148).

EAM:

1) “Identificación de sonidos que se producen con partes del cuerpo y con objetos externos. Percepción y exploración de las características de los sonidos : intensidad (fuerte y débil); duración (largo y corto); altura (grave y agudo), identificación del pulso (natural y musical), coordinación entre sonido y movimientos corporal” (p.145)

2) “Exploración de percusiones con manos y pies, Identificación del acento en poemas y canciones, identificación de contrastes en sonidos” (p.146).

3) “Acompañamiento marcando pulso, acento y ritmo, con percusiones corporales, exploración de la melodía como elemento musical” (p. 148).

EAP:

1) "Identificación de los colores, tamaños y texturas" (p. 145) que se vinculen al estudio de las clasificación de las voces.

5.4. Diseño de la propuesta

El diseño de la propuesta para la enseñanza coral infantil consta de cuatro módulos, que tienen cada uno una introducción al tema a explorar y apartados que desglosan los contenidos de aprendizaje, a fin de explorar los conceptos e interiorizar la construcción de la propia experiencia, para apropiarse de ellos y generar de manera creativa las propias herramientas y recursos didácticos que los docentes aplicarán en su práctica coral.

La propuesta se dividió en cuatro módulos debido al desarrollo de los contenidos de estudio. El primer módulo denominado *Introducción a la voz* se diseñó para explicar de manera sencilla el funcionamiento del sistema fónico, así como sus cuidados y la higiene vocal, elementos que se aplicarán durante la exploración de la emisión del sonido cantado-impostado expuesto en la parte siguiente.

En el segundo módulo llamado *Preparándose para cantar*, se experimenta la producción del sonido cantado-impostado sirviéndose de imágenes, conceptos y de sensaciones que permitan explorar la emisión del sonido cantado acompañado del ritmo, de la entonación melódica (es la afinación de la sucesión de sonidos de diferente altura que, animados por el ritmo, expresan una idea musical), de la dicción y de los matices (son los diferentes grados de velocidad por los que pueden pasar los sonidos). Elementos indispensables para la interpretación

melódica de cualquier canción entonada. Una vez que se ha experimentado la emisión del sonido cantado, se motivará al director coral a cantar fragmentos musicales de canciones mexicanas y de la lírica infantil, lo que propicia una directa familiarización con la técnica vocal, recurso didáctico de impostación de la emisión del sonido que colocado en las cajas de resonancia (labios, nariz, pómulos, lengua y paladar) producen un sonido nítido y eficiente para la práctica coral.

En el tercer módulo de la propuesta titulado *Preparándose para la dirección coral* se pretende explorar por medio de la expresión corporal los movimientos de la técnica de dirección coral. En este trabajo se concibe a la expresión corporal como “la posibilidad de movimiento que surge de la expresión corporal habitual y cotidiana, explícita o escondida, intencional o involuntaria, que cada individuo posee” (*Aspectos curriculares...*, p. 213), lo que propicia una gama de recursos que el cuerpo utiliza a través del movimiento con la finalidad de dar expresividad a nuestra comunicación cotidiana, en el que se busca desarrollar “el placer por el movimiento que se traduce en la comunicación de emociones por medio del uso creativo del cuerpo” (SEP, 2001, p. 27). En este módulo los docentes directores corales aplicarán los conceptos teóricos y prácticos de la emisión del sonido cantado, así como vinculará la práctica de la técnica de la dirección coral apoyada de la expresión corporal.

En el último módulo de la propuesta llamado *La práctica coral* se propone un modelo de estudio que permita de manera optima organizar el entrenamiento del ensamble coral, con el propósito de facilitar los contenidos de aprendizaje de la práctica coral llevada a cabo en pocas sesiones y ensayos.

En este enfoque de la práctica coral es permisible que el director coral pueda de manera libre y creativa modificar el seguimiento del cuarto módulo, de tal manera, que resulte más eficiente y práctico en su estudio, lo que permitirá construir un pensamiento fluido y flexible, tal como lo afirma Martinello “contar con un pensamiento creativo que permita variaciones de un tema y cambios de paradigmas” (Martinello, p. 169), que influya en “la capacidad de mirar a través de lentes diferentes para ver desde distintas perspectivas” (*idem*) la enseñanza de la práctica coral a desarrollar, lo que le permitirá distinguir al director coral la elección de qué rol asumir dependiendo de “la evaluación de las necesidades del alumno incluyendo sus conocimientos previos relativos al eje temático” (p. 173). De ahí, que la propuesta queda abierta al uso creativo que el docente considere pertinente llevar a cabo durante la *praxis* coral. En este sentido permite aportar a dichas exploraciones de la presente propuestas referentes didácticos que enriquezcan los contenidos de cada uno de los temas, con el fin de propiciar un trabajo coral más acorde a las necesidades educativas de cada grupo coral.

En esta propuesta se desarrollan acciones básicas a partir de la exploración del sonido para el logro de una experiencia educativa, en la que el ser humano puede participar en diferentes perspectivas de acción que no se reduzca a la expectación pasiva (oyente) sino que contribuya a desarrollar de manera activa (interprete) la relación de su cuerpo como un instrumento en el que la voz y el cuerpo son elementos esenciales de la expresividad del movimiento corporal sonoro, que se entrelazan en una espontánea expresión corporal como medio de interpretación de una obra coral, lo que posibilita a cualquier individuo que pretenda dirigir un coro escolar a aplicar los conocimientos de la dirección coral,

sin requerir de un conocimiento especializado, tan sólo se requiere de explorar las posibilidades que el sonido brinda .derivadas del entorno escolar y socio-cultural. La propuesta se dirige a cualquier docente del Sistema Educativo de Educación Básica Primaria que desee dirigir el coro de su escuela y propiciar una experiencia agradable. Es decir, hecha para ser gozada en la percepción de todos los agentes educativos que intervienen en la organización y en la ejecución de la práctica coral infantil. A continuación se describen los contenidos de los módulos mencionados.

MÓDULO I: Introducción a la voz

Capítulo I: Estudio de la voz

Anatomía de la voz

Funcionamiento del aparato fónico

Capítulo II: Estudio del sonido cantado

El sonido y sus cualidades

Mecanismos de la emisión del sonido cantado

Tipos de emisión del sonido cantado (voz blanca, nasal y gutural)

El sonido de la emisión del ensamble coral

Capítulo III: Estudio del sonido cantado

(Una perspectiva acústica)

El sonido cantado y su funcionamiento acústico

El sonido cantado y su funcionamiento acústico en los escenarios

Capítulo IV: La voz y sus recursos

La voz y el oído

La voz y el canto

La voz y el cuerpo

La voz en la infancia

Capítulo V: Cuidado de la voz

Higiene vocal

Modulación de la voz

Perturbación de la voz

Capítulo VI: Clasificación de las voces

Las voces según su registro y timbre

Las voces infantiles y su clasificación

Capítulo VII: Técnica vocal

Definición de la técnica vocal

Definición de la escuela de canto

Distinción entre las escuelas de canto según la emisión del sonido

La emisión del sonido según la escuela de canto

Concepto estético de la emisión del sonido cantado

MÓDULO II: Preparación para cantar

Capítulo I: Exploración del sonido

Definición del sonido

Producción del sonido hablado y recitado

Producción del sonido al cantar

Capítulo II: Exploración de la respiración

Ejercicios de respiración

Rutina para la gimnasia respiratoria en la emisión del canto

Capítulo III: Exploración de la voz cantada

Técnica vocal

Capítulo IV: Exploración del ritmo

Definición de ritmo

El ritmo en la música (impulso y acentuación)

El ritmo y el movimiento corporal

El ritmo y la melodía

Capítulo V: Exploración de la melodía

Definición de la melodía

La melodía en la música

Localización de la altura del sonido (agudo y grave)

Altura de los sonidos guiados por los movimientos de la mano

Aplicación de la altura de los sonidos en la técnica vocal

Capítulo VI: Exploración de los matices

Definición de matices

Movimiento corporal según el matiz musical

Cambios de atmósfera en los matices y dinámicas del sonido

Capítulo VII: Exploración de la afinación

Definición de entonación

Distinción entre afinación y desafinación

Recursos para lograr una óptima afinación

Capítulo VIII: Exploración de la dicción

Definición de dicción

Ejercicios de dicción

La voz y la dicción

MÓDULO III: Preparación para la dirección coral

Capítulo I: Exploración del movimiento corporal

Movimientos corporales y sus posibilidades expresivas (pantomima y danza)

Movimiento corporal aplicado a la dirección de manos (ejercicios de coordinación)

Movimiento corporal aplicado a la dirección de manos según el carácter de la obra musical

Capítulo II: La técnica de la dirección coral

Empleo de la marcación del compás

Empleo de la marcación según el movimiento

Empleo de la marcación según la expresividad de la música

Empleo de la marcación de manos en la indicación de matices

Capítulo III: Colocación del ensamble coral

Distribución de las voces según la acústica

Capítulo IV: El director coral

Papel del director coral

Colocación del director coral en el escenario

Capítulo V: La obra coral

Como estudiar la obra coral

Elementos musicales en la obra coral

Elementos expresivos a interpretar (carácter, dinámicas e indicaciones)

Capítulo VI: Selección del repertorio

Definición de género musical (corrido, canción, son y huapango)

Sugerencias para seleccionar el repertorio

Elementos musicales que se pueden aplicar en la interpretación de estilos

de los géneros musicales
Manejo de las voces en el arreglo coral

MÓDULO IV: La práctica coral

Capítulo I: Selección de las voces

Ejercicios para seleccionar las voces del ensamble coral
Equilibrio de las voces seleccionadas en el ensamble (blancas y vibrantes)

Capítulo II: Entrenamiento de la gimnasia respiratoria

Ejercicios de respiración (rutina de entrenamiento)
Ejercicios para el diafragma

Capítulo III: Impostación de la voz

Ejercicios fónicos para la impostación de la voz

Capítulo IV: Entrenamiento vocal

Colocación del sonido en resonadores
Emisión del sonido apoyado de consonantes
Apoyo del aire en la emisión del sonido cantado
Uso de consonantes
Ejercicios de agilidad vocal
Estudio del registro
Estudio del giro de la voz

Capítulo V: Estudio de la obra vocal a interpretar

Audición de la obra vocal
Estudio de la obra por medio del movimiento corporal
La música y sus matices, movimientos y acentos (una aproximación a la plástica)
Percusión corporal de la obra vocal

Tarareando la melodía

Memorización del texto (lectura del texto, distinción de la parte coral y estrófica, recitación del texto, explicación del significado de las palabras del texto poético).

Escenificación del texto

Estudio melódico (memorización melódica de las estrofas)

Entonación interválica y texto

Los matices de la obra coral (definición de matiz y audición de los matices en la música)

Capítulo VI: Coreografía Coral

Movimientos corporales para la obra vocal

Coreografía en la obra coral

5.5. Material didáctico

El material didáctico para cada módulo se diseñó a partir de la búsqueda y del análisis de todos aquellos existentes empleados para la expresión, la apreciación musical y la enseñanza coral, con el objeto de elaborar la propuesta coral infantil.

Los materiales estudiados fueron: el paquete *Disfruta y aprende música para la escuela primaria*, que contiene un amplio repertorio de cintas para la práctica del canto y de la audición musical; los videos de *Bartolo y la música* y *Los animales*, con los cuales se intenta enriquecer el repertorio utilizado en el salón de clases; “los Libros del Rincón, las audiciones producidas por Conafe y todos los demás materiales que el maestro pueda llevar al aula para ampliar y diversificar el quehacer musical” (*Libro para el maestro...*, p. 175); además “se produjeron videos que muestran estrategias de trabajo y ofrecen información acerca de diversos

aspectos de las manifestaciones artísticas” (*Artes. Teatro...*p. 7), como: *Educación artística musical*, SEP, 2000, serie de 3 programas de 30 minutos, cada uno; *Un mundo sonoro*, *La voz y el cuerpo para hacer música* y *Los objetos cotidianos como instrumentos sonoros* (SEP, 2001, p. 222). En el año 2000, se elabora *El Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*, donde se describe con detalle el enfoque pedagógico y se dan sugerencias de actividades que contribuyen a cumplir el propósito formativo de las artes en la escuela” (*Artes. Teatro...*, p. 7). Asimismo la *Antología de Educación Artística*, que proporciona al docente de Educación Artística la información de los conceptos artísticos apoyados en algunas propuestas didácticas.

Por lo que se refiere a la enseñanza de la práctica coral en el año 1996 se realiza un libro titulado *Cantemos juntos*, cuyo fin es el de auxiliar al maestro en la promoción del canto coral, dicho material consta de seis apartados: el primero de ellos ofrece “una información básica sobre las características de la voz infantil y los cambios que sufre conforme el niño crece” (*Cantemos juntos*, p. 8); el segundo titulado *La sesión del canto coral*, donde se encuentran recomendaciones para crear un ambiente apropiado y organizar al grupo” (*idem*); el tercer apartado “hace una propuesta para la enseñanza del canto coral [...] sintetiza de manera sencilla y flexible la experiencia acumulada en el campo de la enseñanza del canto coral con niños de seis a doce años” (*idem*); el cuarto apartado destaca “la importancia de realizar ejercicios de relajamiento muscular, respiración y vocalización antes de iniciar cada sesión de canto en el aula” (*idem*); el quinto apartado titulado *Práctica del canto*, proporciona “definiciones de términos musicales como melodía, ritmo, matices, que se emplean de manera constante” (*idem*), y el último apartado

presenta una “selección de la lírica infantil de México, América y el mundo para los tres ciclos de educación primaria” (*idem*). Todas las canciones se seleccionaron por su facilidad, sencillez y belleza y también incluye un glosario musical. Las audiocintas que forman parte del paquete contienen al principio ejercicios de vocalización así como su repertorio de cada ciclo. Las piezas de repertorio se grabaron en tres modalidades: “voces con acompañamiento; únicamente por voces (canto a *capella*) y acompañamiento solo” (p. 9). La selección del repertorio se distribuye por grados escolares: “Para el primer y segundo grados se seleccionaron 21 canciones (audiocinta uno); para tercero y cuarto, 22 (audiocinta dos), y para quinto y sexto grados, 23 (audiocintas tres y cuatro)” (*idem*).

En el mismo año del 96 se realiza un libro titulado *Símbolos patrios*, que ofrece a los docentes de educación básica de todo el país material didáctico para apoyar la celebración de las ceremonias cívicas en la escuela, proporcionando información acerca “del origen del himno, la bandera y el escudo, incluye la ley que regula las características, difusión y uso de nuestros símbolos patrios, el protocolo básico para la realización de las ceremonias cívicas y cantos a la bandera” (*Cantemos juntos*, p. 6). “El propósito es que el maestro se apoye en los textos para procurar que los alumnos desarrollen actitudes, principios y valores como la identidad nacional y el amor a la patria” (*idem*). Los materiales que forman parte de este libro buscan “auxiliar a los maestros de educación básica y secundaria en las actividades y contenidos relacionados con los símbolos patrios. Se pretende que los alumnos tengan un conocimiento amplio sobre su historia y significado que fundamente la adquisición y desarrollo de actitudes y valores cívicos” (p. 7). La música y letra del Himno Nacional busca “garantizar la

enseñanza de las versiones auténticas y apoyar su ejecución de acuerdo con las normas establecidas” (*idem*). La selección del audio pretende apoyar al maestro en el conocimiento del *Himno Nacional Mexicano*. Las versiones del Himno Nacional que integran el lado A del casete buscan “apoyar y mejorar su ejecución por parte de los alumnos y maestros” (*idem*). En el lado B se incluye “una serie de acordes para los llamados de atención que tienen lugar durante la celebración de los honores a la bandera y una versión instrumental del Himno Nacional que aparece en los lados A y B” (p. 8).

En el año 2008 se realiza un libro didáctico de música mexicana llamada *!Ay, que la canción!*, edición que consta de tres discos compactos, cuya finalidad es fomentar en los niños el “conocimiento, revaloración y apreciación de los compositores y autores de la música mexicana,” (2008, p. 8), incorporando como material de apoyo didáctico un recuadro con recomendaciones de carácter pedagógico musical, así como un glosario musical y un C.D. con las grabaciones de las canciones para su estudio.

A partir del estudio de los materiales mencionados se diseñó un nuevo enfoque didáctico con una perspectiva interdisciplinaria que incluye conocimientos artísticos para el reforzamiento de los objetivos de aprendizaje que el docente ha de experimentar durante el estudio de los cuatro módulos. A diferencia de otros métodos didácticos, esta propuesta pretende que el docente explore los elementos musicales con el fin de apropiarse de ellos y así crear sus propias estrategias de enseñanza reforzándolas con los contenidos de cada módulo. El estudio de estos temas permite que el docente explore, a través de la interdisciplina diferentes formas y estilos de aprendizaje, que lo conduzcan al próximo tema de estudio.

Ésta es una de las ventajas de la exploración creativa interdisciplinaria, pues se refuerzan las indagaciones de la experiencia con ayuda de recursos que estimulan lo auditivo y lo visual.

El diseño del material didáctico de esta propuesta retoma el uso de metáforas y de pensamientos análogos para explorar la experiencia musical tal y como lo considera Martinello “el empleo de modalidades de indagación basadas en imágenes para comunicar y explorar lo intangible o lo que no ha sido completamente comprendido” (p.170). En ese sentido, la imagen juega un papel importante durante la exploración de la experiencia sonora, ya que permite crear “imágenes reproductivas que evocan situaciones ya vividas que al vincularse con las imágenes productivas que se construyen sin haber vivido las situaciones que ellas reflejan, aunque siempre se construyen a partir de retomar los elementos ya percibidos durante la experiencia” (*Aspectos curriculares...*, p. 218), reforzando las sensaciones experimentadas en la exploración de la emisión del sonido cantado-impostado.

Uno de los recursos didácticos que se desarrolla en la exploración del sonido en la presente propuesta es el uso de artefactos definidos como “objetos simples, que muestran signos de trabajo humano, que han sido modificados por seres humanos, como opuestos a los objetos naturales (cosas vivas o no vivientes que no han sido modificadas por los seres humanos). Ya sean naturales o hechas por el hombre las cosas de nuestro mundo tienen signos de vida humana y no humana” (Martinello, p. 189). Los artefactos se utilizan en la exploración del sonido como cotidiáfonos, es decir, “los instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidiano, de sencilla o innecesaria factura específica,

que producen sonidos mediante mecanismos de excitación” (SEP, 2000, p. 89) para la exploración de las cualidades del sonido, su aportación en la sonoridad y orquestación dentro de la coreografía sonora de la obra vocal. La exploración con los artefactos sonoros permite al director coral observar diferentes modos de acercarse y de aprender por medio de objetos de uso cotidiano, dados los “diferentes modos, según nuestra experiencia, nuestra perspectiva individual y nuestra agudeza sensorial” (Martinello, p. 192).

El uso de los recursos didácticos interdisciplinarios es una estrategia para explicar los conceptos a experimentar, apoyados por imágenes textuales, que refuerzan las imágenes de video con las que se desarrolla el concepto a explorar. En este sentido se pretende desarrollar un pensamiento visual como la posibilidad de “formas de conocimiento diferentes de aquellas derivadas del pensamiento con palabras. Las innovadoras aplicaciones de estrategias de pensamiento visual a la producción creativa de McKim (1980) definen a las imágenes como vehículo de pensamiento que posibilitan la solución de problemas que no pueden resolverse con sistemas de símbolos lingüísticos o numéricos” (Martinello, p. 202 o de notación musical (solfeo). Entonces, el pensamiento visual es un proceso por el cual se aprende a aprender, a partir de las observaciones del docente que habilitan el objetivo de entender de manera más directa los elementos musicales complejos de comprender textualmente.

Además del recurso visual está el lenguaje de los sonidos que se experimenta con el apoyo de audio, para apreciar el sonido con todas sus cualidades (altura, intensidad, timbre y duración), así como los elementos de interpretación de la obra coral: los matices de los diferentes grados de intensidad

por los que pueden pasar los sonidos. El material didáctico contiene al final de cada capítulo un mapa conceptual de las ideas, conceptos y temas estudiados, con el fin de vincularlos a los próximos temas de estudio y a los ejercicios de entrenamiento vocal que el ensamble coral infantil.

En suma, la presente propuesta caracteriza a los contenidos y materiales didácticos de manera que cada sección tiene una presentación introductoria al tema de estudio; los capítulos se explican de manera sencilla y didáctica; cada tema se acompaña de esquemas conceptuales que sintetizan las ideas principales; los ejemplos sirven para reforzar las ideas y conceptos a experimentar; el material audiovisual apoya el proceso de enseñanza con la ejecución de los ejercicios musicales y vocales.

BIBLIOGRAFÍA

Abagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, México, FCE, 1963.

Acha, Juan, *Educación artística escolar y profesional*, México, Trillas/Centro Juan Acha, 2001.

Apuntes del seminario Temas Selectos de la maestría Educación Artística, impartido por la doctora Alejandra Ferreiro, UPN, 2008.

Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística, Buenos Aires, Paidós, 1988 (Col. Artes y escuelas).

Balandier, G., *Cahiers Internationaux de Sociologie*.

Barriga, Ángel Luis, *Evaluación académica*.

Barth, Fredrik, *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE, 1976.

Beltrán, Bernardino, *Historia del Himno Nacional Mexicano*, México, 1939.

Bolívar, Echeverría, “*Juego, arte y fiesta*”, en *Revista Cuicuilco*, núms. 33 y 34, México, ENAH, 1993.

Bourdieu, Pierre, “Los tres estados del capital cultural” en *Actes de la Recherche en sciences sociales* 30, nov. 1979 (trad. Emilio Tenti).

———, ——— *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/CNCA, 1990 (Los noventa 11).

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laia, 1981 (Col. Papel 451).

Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a las experiencias*, Barcelona, Gedisa, 1988.

- Cámara, Elizabeth e Hilda Islas, *Pensamiento y acción*, México, CNART, 2007.
- Coll, C., *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia, 2001.
- Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, *Nuestra diversidad creativa*. España, Ediciones UNESCO/Fundación Santa María, 1997.
- Compagnon, G. y J.M. Thomet, *La educación del sentido rítmico*, Buenos Aires, Losada, 1966.
- Convocatoria del 8º Encuentro Coral de la Canción Popular Mexicana, México, 2006 en www.convocatoriacancionpopular.sep.gob.mx
- Convocatoria del xxv Concurso de la Interpretación del Himno Nacional Mexicano, México, 2008 en www.convocatoriahimnonacionalmexicano.sep.gob.mx
- Dalcroze, Jacques, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Germain Compagnon-Maurice Thornet, Ed. Kapelusz, 1960.
- Decreto que declara oficial El Himno Nacional Mexicano 1942, en el *Diario Oficial de la Federación*, del 4 de mayo de 1943.
- Desclée, J., *El método Ward*, 1964.
- Dewey, John, *El arte como experiencia*, México, FCE, 1949.
- ———, *Experiencia y educación*, 9º edición, Buenos Aires, Losada, 1967.
- ———, *Cómo pensamos. Nueva exposición entre la relación pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, 2 edición, México, Mc Graw Hill, 2002.
- Diccionario de la lengua española*, 22º edición, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Diccionario de filosofía*, México, FCE, 1963

Documento de la Convocatoria del 8º Encuentro de Coral de la Canción Popular Mexicana, México, 2008.

Eisner, Elliot W., *Educación la visión artística*, Paidós (Col. Arte y Educación).

——— ——— —, *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona, Paidós, 2004.

Eliade, Mircea, *Imágenes y símbolos*, Madrid, Taurus, 1986 (Col. Ensayistas 1).

Escárnez, Juan, *La enseñanza de actitudes y valores. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedra/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007.

Estefanía, Joaquín, *La primera revolución del siglo XXI*, Madrid, Aguilar, 2002.

Forrester, Viviane, *Una extraña dictadura*.

Frank Martin, *La musique dans l'éducation*, Paris, UNESCO/Armand Colin, 1995.

Frondisis, Risier, *¿Qué son los valores?*, México, FCE, 1997.

Gadamer, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello*, Barcelona, Paidós/ICE de la UAB, 1991 (Pensamiento Contemporáneo 15).

Gervilla, Enrique, *Posmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Madrid, Dykinson, 1993.

Giuseppe, Di Stephano, *El arte del canto*, Buenos Aires, 1991.

Harry, Daniels, *Vigotsky y la pedagogía*, Londres, Routledge, 1996.

Heller, Agnes, *Historia de la vida cotidiana: Aportación a la sociología socialista*, México, Grijalbo, 1985.

Hernández Aupart, J. de D. "Estado actual de la educación artística en México" en *Revistas del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, núm. 41, México.

Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, España, Alianza, 1972.

- Jauss, Hans Robert, *Pequeña apología de la experiencia estética*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Kemmis, Stephen, *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Mora, 1988.
- Laban, Rudolf, *Danza educativa moderna*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Langer, Susan, “La imagen dinámica: algunas reflexiones filosóficas sobre la danza” en Hilda Islas (comp.), *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*, México, INBA/CONACULTA, 2001.
- Lakorr, George y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiano*, 4º, Madrid, Cátedra, 1998 (Col. Teorema).
- “Ley sobre las características y el uso del escudo, la bandera y el himno nacional, en *Diario Oficial de la Federación*, 17 de agosto de 1968.
- “Ley sobre el escudo, la bandera y el himno nacional”, en *Diario Oficial de la Federación*, 8 de febrero de 1984.
- Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- Lundgren, U.P., *Teoría del currículum y especialización*, Madrid, Morata, 1992.
- Malinoski, B., *Una teoría científica de la cultura*, Barcelona, EDHASA, 1981.
- Martinello, Marian L. y Gillian E. Cook, *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Meillassoux, Claude, “La reproducción social” en *Estudios sociológicos*, vol. 1, núm. 3, vol. 1, septiembre-diciembre de 1983, México, Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.

- Moncada, Francisco, *Teoría de la música*, 10ª edición, México, Ediciones Framong, 1982.
- Morton, Victoria Eugenia, *Una aproximación a la educación artística en la escuela*, México, UPN/Educar, 2001.
- Ossenbach, Gabriela, *Génesis histórica de los sistemas educativos* en José Luis García et al, *Génesis, estructura y tendencia de los sistemas educativos iberoamericanos*, Madrid, OEI.
- Palacios, Lourdes, *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*, México, UACM, 2005.
- Poder Ejecutivo Federal, *Acuerdo nacional para la modernidad de la educación básica*, México.
- Poder Ejecutivo Federal, *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, México, 1995.
- Raynor, Henry, *Una historia social de la música. Desde la Edad Media hasta Beethoven*, México, Siglo XXI editores, 1987.
- SEP, *Antología de Educación Artística*, México, SEP, 2000.
- , *Artes. Música. Antología (Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudios 2006. Reforma de la Educación Secundaria)*, México, SEP, 2006.
- , *Artes. Teatro. Antología (Primer Taller de Actualización sobre el Programa de Estudios 2006. Reforma de la Educación Secundaria)*, México, SEP, 2006.

- , *¡Ay, que la canción! Música mexicana en la escuela*, México, Consorcio Internacional Arte y Escuela/CNCA, 2008.
- , *Cantemos juntos*, México, SEP, 1996.
- , *Artículo 3º constitucional y Ley general de educación*, México, SEP, 1993.
- , *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*, México, SEP, 2001.
- , *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*.
- , *Plan nacional de desarrollo educativo 2001-2006*, México, 2001 en www.educacion.sep.gob.mx
- , *Plan nacional de desarrollo educativo 2007-2012*.
- , *Plan y programas de estudio 1993. Educación Primaria*, México, SEP, 1993.
- , *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México en www.programanacionaldeeducacion.sep.mx.
- , *Programa Nacional de Educación 2007-2012*, México en wwwprogramanacionaldeeducación.sep.mx
- , *Símbolos patrios*, México, SEP, 1996.
- Shiller, Frederich, *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Barcelona, Antropos, 1990.
- Small, Christopher, *Música, sociedad y educación*, México, Alianza Editorial, 1991.
- Stavenhagen, Rodolfo, “La cultura popular y la creación intelectual” en Adolfo Colombres (comp.), *La cultura popular*, Dirección General de Culturas Populares/Premia Editores, 1982 (Red de Jonás).
- Szonyi, E, *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*, Budapest, Ed. Corvina, 1976.

Terigi, Flavia, “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar”, durante el Coloquio Internacional de Educación Artística titulado *Artes y escuela*.

Tyler, Ralph W. *Principios básicos del currículum*, Buenos Aires, Troquel, 1982.

Varela, Julia, “La maquinaria escolar” en *Témpora. Pasado y presente de la educación*, núm. 8, Santa Cruz de Tenerife, 1986.

Valera-Falcón, María de los Ángeles, *Rumbo a una educación artística intercultural* México, UPN, 2006 (Col. Educarte).

Ward, Justine, *Método Ward en español*, Bélgica, Desclée, 1964.

www.propuestacoral2008.yahoo.com.mx