

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Significaciones imaginarias en docentes de música con respecto a la educación artística en la escuela secundaria”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro(a) en Desarrollo Educativo
Presenta

Nelida Galindo Aguilar

Director de tesis: **Dra. Alejandra Ferreiro Pérez**

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

México, D.F

Diciembre 2012

AGRADECIMIENTOS:

“Los libros podrán decir muchas cosas, pero si la MÚSICA no pasa por aquí - señalando el lugar del corazón, en el pecho- ¡nunca sabremos NADA de ella!”

Maestro de música (anónimo)

A mi abuela Juanita, mi mamá Antonia, mi papá Alejandro y mi hermana Guadalupe por su amor.

A los maestros Zabdiel Ramos Torres, Rocío Alvares Santoyo, Miguel Ángel Cuevas Ibarra, Julio Cesar Quintero, Pablo Elio Valles por compartir experiencias y ser críticos, por amar, hacer y enseñar la música, finalmente por su apoyo al trabajo de tesis.

La Doctora Alejandra Ferreiro Pérez por su dedicación, compromiso y paciencia a este trabajo, por compartir ideas y propuestas, gracias.

Los maestros Ada Elsa Mendoza Rivera y José Antonio Robles Cahero, por pensar que la educación musical *SI* es esencial para hacer de éste un mundo mejor, me alegra que fueran mis primeros maestros de música.

A los compañeros de la Línea de Educación Artística: Lourdes, Sofía, Yossadara, Fátima, Denisse, Nellie, Miriam, Alberto, Erandi y Flor. Aprendí mucho de cada uno de ustedes.

A Jonathan Simón Briseño Rivas por su apoyo en el trabajo de investigación en campo.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	8
OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	11
 CAPÍTULO I. SURGIMIENTO Y DEVENIR DE UNA NUEVA INSTITUCIÓN: LA ESCUELA SECUNDARIA	
1.1 Panorama educativo pos-revolucionario.....	12
1.2 Las Educación Artística en el Sistema Educativo Mexicano.....	23
 CAPITULO II. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO	
2.1 Significaciones imaginarias sociales.....	36
2.2 Metodología.....	40
2.3 Proceso de Investigación.....	45
 CAPÍTULO III. SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS EN MAESTROS DE MÚSICA	
3.1 La norma te amarra, te ata.....	51
3.1.1 Las ideas salen del escritorio pero no pueden llevarse a cabo: El nuevo plan de estudios.	56
3.1.2 Crisis de identidad.....	60
3.2 Apréndete las notas como te aprendes las tablas.....	71
3.3 Cuando el de música presenta algo feo.....	84
CONCLUSIONES.....	98
ANEXOS.....	104
BIBLIOGRAFÍA.....	105

INTRODUCCIÓN

La educación artística en el nivel básico en México tiene el propósito de contribuir con el desarrollo de las posibilidades de expresión, creatividad y fomentar la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: música, danza, artes visuales y teatro. En el plan estudios 2006 de educación básica del nivel secundaria se concibe a las Artes como la asignatura en donde el alumno puede, conocer, participar y disfrutar de las manifestaciones artísticas producidas tanto en su entorno como por otras culturas. Las artes constituyen un campo de conocimiento humano, en la propuesta curricular tienen como ejes de trabajo la expresión, la apreciación y la contextualización con el fin de que el alumno construya los vínculos entre las artes y su contexto inmediato. Lo anterior tiene gran importancia, ya que el plan de estudios pretende fomentar una educación intercultural.

México es un país que se reconoce multicultural y diverso (art. 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y requiere, por tanto, impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional (Plan de Estudios 2006, p.7).

El Plan de estudios señala también que el propósito de la asignatura de Artes en la escuela secundaria, es que el alumno explore los lenguajes artísticos (música, danza, teatro, artes visuales) y los practique habitualmente, con el fin de que desarrolle un pensamiento artístico, un juicio reflexivo y crítico que le permita integrar conocimientos, habilidades, actitudes a su vida escolar así como fuera de ella. Que el alumno disfrute la experiencia de formar parte del quehacer artístico es un punto importante, ya que lo vincula con el proceso artístico y la comprensión del mismo como algo primordial en la vida social y cultural en la que vive.

Esta nueva mirada de la educación artística, que se incluye en los planes y programas, tiene la finalidad que quienes participan en el proceso educativo

retomen a la asignatura de Artes como importante para la formación de los alumnos. Sin embargo, al presentarse la propuesta a los actores escolares, puede ser aceptada por algunos, mal entendida o no compartida por otros, o simplemente no provocar el interés e impacto suficiente para transformar significativamente el modo de pensar la educación artística.

En esta investigación pretendo exponer cuáles son algunas de las formas de entender las artes que prevalecen dentro del contexto de educación básica (secundaria), que al coexistir con los nuevos planteamientos en educación artística, los que dan un nuevo sentido a su papel formativo en la escuela, impactan en el hacer cotidiano. Los modos de entender, enseñar y aprender las artes se entienden en este trabajo como significaciones imaginarias¹ que se han sedimentado, predominan unas sobre otras, dan identidad a los actores involucrados, en este caso en el arte y en lo educativo, y dificultan la redefinición del rol y propósito de la educación artística en el sistema de educación básica mexicano. No obstante su fuerza, no son inamovibles, pues al coexistir e interactuar entre individuos y grupos, y por tanto las significaciones que los conforman, se entretajan y surgen así nuevas determinaciones que dan sentido a su pensar y hacer diario.

Entender y conocer cuáles son las significaciones imaginarias que prevalecen actualmente sobre la educación artística, es una travesía que implica una investigación amplia y de largo plazo; por ello, en este proyecto sólo enfoca la atención en un nivel escolar determinado, en un lenguaje artístico específico y en quienes lo imparten, dando como resultado, el interés por indagar las significaciones de maestros de música con respecto a la educación artística.

La posibilidad de entender la presencia de la Educación Artística en el nivel secundaria y las significaciones en torno a ésta, abre un amplio abanico de temas

¹Las significaciones imaginarias se entienden como aquello que da sentido para entender el mundo en los sujetos.

a reflexionar; por ello, elegí indagar en el discurso de algunos maestros de música la perspectiva que tienen sobre los planes y programas de estudio, su labor como maestros, su formación como músicos y los vínculos que los identifica con la institución educativa. Mas los resultados de la investigación arrojaron puntos importantes que sobrepasaron sus objetivos y enriquecieron el enfoque inicial en los que más adelante abundaré.

El trabajo de investigación se encuentra dividido en tres capítulos. En el capítulo uno, denominado *Surgimiento y devenir de una nueva institución: la escuela secundaria*, hago un breve recorrido histórico sobre las posturas educativas que surgieron después de la Revolución Mexicana para la conformación de una nueva nación. También hago mención de las reformas que consolidan a la escuela secundaria como parte de la educación básica y los cambios curriculares que presentan modificaciones importantes al enfoque de la enseñanza de las artes y las formas de educación musical que han impactado en la forma de entender y llevar a cabo la enseñanza de la música en México.

En el segundo capítulo se muestra el enfoque teórico de Castoriadis sobre las significaciones imaginarias, que consideré pertinente para comprender cómo se ha venido transformando el sentido del hacer en algunos maestros en educación secundaria, mismas que constituyen lo que es “real” en su labor docente, en la materia de música y en la educación artística. También expongo la metodología que me permitió indagar, acceder y recuperar las significaciones imaginarias a través del discurso grupal.

En el tercer capítulo se retoman las categorías de análisis más sobresalientes de la investigación. La primera, presenta la perspectiva de algunos maestros de música en cuanto al tema de la profesionalización, su postura ante los cambios en los planes y programas de estudio y cómo estas dos problemáticas crean en ellos una crisis de identidad y en su labor docente. La segunda categoría plasma la forma en que los maestros piensan la enseñanza de la música, lo que es prioritario

de enseñar en su materia, según la importancia que le dan a la formación musical. Por último se desarrolla una categoría que muestra el papel que juega actualmente el maestro de artes y la educación artística en el contexto escolar desde el punto de vista de los maestros entrevistados.

La investigación ofrece información sobre las significaciones que orientan la acción educativa de los docentes de música en secundaria, con el propósito de que sea un referente para nuevos proyectos y propuestas que mejoren esta importante asignatura artística dentro del contexto escolar.

JUSTIFICACIÓN

El antecedente directo del proyecto es una investigación realizada en la licenciatura cuyo objetivo fue, describir e interpretar cómo se generan y comparten los significados en las ceremonias escolares (en festivales y conmemoraciones), que determinan una cultura escolar propia y cómo estos actos propician la integración escuela-comunidad y la reproducción cultural dentro de una escuela primaria. Para ello, se realizaron entrevistas a maestros y alumnos en las que se expusieron algunas ideas e inconformidades sobre lo que implica “preparar” a los alumnos para presentar en estos eventos algún baile, poesía, canto u obra de teatro. Los maestros consideraban esta actividad como una pérdida de tiempo, o una actividad muy difícil de realizar, que llegaba incluso a ser molesta para ellos, pues señalaron que no contaban con una preparación en arte, que la materia era una calificación de regalo y que optaban por contratar (aunque ellos cubrieran el costo) a un maestro de alguna disciplina artística o repetir los bailes, poesías y obras que tradicionalmente han enseñado y presentado en los festivales de cada año.

Por otra parte, los alumnos concebían estas actividades de muchas maneras: algunos divertidas, para otros representaba la oportunidad de perder clases, de jugar y otros más la consideraban como la actividad causante del mayor trauma de su vida. Esta visión inesperada que arrojó la investigación, despertó en mí el interés por conocer las significaciones que se generan o prevalecen sobre la educación artística por parte de los docentes, particularmente en quienes son especialistas en alguna área artística y se desempeñan como docentes en el sistema educativo público, y sin considerar a aquellos maestros que no contaran con una formación en algún lenguaje artístico (porque ya conocía su perspectiva de las artes).

De ahí que me atrajera indagar sobre cómo enfrentan y viven los especialistas en artes (sea de danza, teatro, artes visuales o música cuya formación está orientada en gran medida a la producción) su integración y participación en el sistema educativo escolarizado, que no sólo precisa y persigue ciertos fines en educación, sino que también dentro de éste persisten supuestos y creencias de qué es y cómo se deben enseñar las artes en educación básica. En este sentido, me interesó conocer las experiencias de los maestros de música y las significaciones que de ellas se generan.

Pensé en realizar la investigación con maestros de nivel secundaria, porque es la última etapa donde se da educación artística en el nivel básico y porque en este nivel la asignatura la imparten especialistas. Por último, una experiencia personal a nivel secundaria me motivó a realizar la investigación: durante dos años la materia de educación artística me fue impartida por un maestro de música que sólo hablaba de “los burros sin talento y sin futuro” que éramos sus estudiantes, comparándonos con sus hijos cantantes de ópera y exigiendo la copia del libro de arte al cuaderno. Es claro que no me divertí, no aprendí mucho y muy en el fondo pensé que él no era un buen maestro y creo tampoco un buen artista. Estas vivencias personales y las experiencias en la investigación previa reforzaron mi interés por conocer las significaciones imaginarias del docente de música sobre la educación artística.

La educación artística no escapa a implícitos, creencias, supuestos y valoraciones que en el discurso cotidiano se mantienen y perpetúan; en los actores escolares encontramos percepciones sobre cómo enseñar artes, en las que por lo general se ve a la educación artística como una asignatura sin importancia, de relleno o como una materia para reconocer “lo que es arte²”. No se aprecia que educar

² Constructos sociales respecto al arte basado en valores occidentales, donde el arte es el resultado del nivel de complejidad de las culturas (que excluyen a otras manifestaciones artísticas por considerarlas infantiles, primitivas, feas y de simplicidad técnica), de civilidad, riqueza, poder y marcador de las distancias sociales. Estas ideas pretendían justificar la desigualdad como algo natural (siglo XVIII, XIX y principios del XX), y así perpetuar la explotación del trabajo al distinguir jerárquicamente entre arte, oficios y artesanía. Para Batalla (1991) el termino artesanía o arte

artísticamente desarrolla la creatividad, dé a las personas apertura para reconocer la diversidad de las manifestaciones artísticas, para favorecer la comunicación y vínculos sociales que generan sentimientos de pertenencia e identidad.

Conocer algunas de las significaciones sobre la educación artística y la música permite comprender los problemas que enfrenta como asignatura, así como los retos que deben resolver los maestros que la imparten, ya que las significaciones no sólo revelan lo que piensan los maestros, sino que permiten establecer una relación entre discursos que resignifican lo que somos, lo que hacemos, y que posibilita la construcción de un saber compartido. García (2007, p. 207) menciona que esta construcción favorece, “el diálogo y el debate entre maestros como un camino para la creación de esquemas nuevos”. Para Castoriadis (1989) comprender las significaciones imaginarias sociales potencia la capacidad del sujeto de reflexionar y criticar sus instituciones, su hacer y su pensar, para así hacer surgir individuos y sociedades autónomas.

Con este trabajo de investigación pretendo entender las significaciones imaginarias que han construido los maestros de música sobre lo que es la educación artística en educación básica y examinar qué significa para ellos ser maestros de arte en secundaria de un contexto en particular.

popular ha sido destinando al trabajo de grupos étnicos para mantener la idea de que estos grupos no son parte de la cultura mayoritaria, se les viste de folclor para el deleite de extranjeros, pues ellos “si lo saben apreciar”, con propósitos turísticos y una oferta de mercado para formar consumidores de productos culturales. Esta forma de concebir el arte privilegió su producción como un proceso individual minimizando su significado sociocultural. Bourdieu como se cita en Ariño (1997), menciona que la producción en el terreno artístico destinada al mercado da primacía al artista que se forma como un especialista y que produce un “arte puro”, centrado en lo estético más que en el contenido de la obra; lo artístico se ve como un mundo ajeno a las mayorías y no al servicio de la sociedad.

OBJETIVO

Identificar las significaciones imaginarias que prevalecen en el discurso de algunos maestros de música con respecto a la asignatura de artes en el nivel secundaria.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se constituyen las significaciones sobre la educación artística en los maestros de música del nivel secundaria?

¿Cómo vinculan los maestros su formación como músicos y su labor como docentes en la educación artística en secundaria y qué significaciones se generan en torno a este vínculo?

¿Qué matices generan estas significaciones en su discurso educativo y cómo este discurso atraviesa y modifica lo que se sustenta en los planes y programas de estudio de educación secundaria?

¿Qué procesos de transformación han vivido los maestros de música tras los nuevos planteamientos en la educación artística y en qué medida sus nuevas significaciones propician actitudes y formas de pensar diferente respecto a ser maestros de la asignatura de Artes música?

CAPÍTULO I. SURGIMIENTO Y DEVENIR DE UNA NUEVA INSTITUCIÓN LA ESCUELA SECUNDARIA.

1.1 Panorama educativo pos-revolucionario.

A principios del siglo XX se suscitaron eventos importantes que dieron inicio y dirección al Sistema Educativo Nacional, de los cuales sólo enfocaré los que dieron causa a la educación secundaria. La Revolución Mexicana, movimiento social que produjo cambios en la estructura económica y política de nuestro país, que buscaba establecer como consigna principal el “sufragio efectivo no reelección”, así como establecer reformas que favorecieran a la clase trabajadora obrera y campesina con el lema de “tierra y libertad”. Lemas que caracterizaron a este movimiento y que para Yurén (2008) implicó la unión de intereses entre algunos grupos radicales burgueses, quienes se dieron a la tarea de expresar los intereses de las masas trabajadoras populares en busca de justicia social: “fue, sin lugar a dudas, una lucha popular, no tanto porque el sujeto protagónico fuera el pueblo mismo, sino porque las reivindicaciones que le dieron impulso rebasaron a las de la burguesía y porque las fuerzas populares lograron imponer al nuevo Estado un marco legal que sentó las bases para una reforma agraria y para la creación de una legislación laboral que protegía al trabajador[...] no obstante como afirma J.F Leal ni el campesinado ni el proletariado están organizados para formar un gobierno”(Yurén, 2008, p.191). En este contexto general se plantearon proyectos educativos con criterios y valores que representaban al Estado Nación surgido de la Revolución Mexicana.

La escuela secundaria tiene su antecedente cuando hubo la necesidad de un escalón institucional previo a la educación superior universitaria, en el cual los saberes correspondientes a este periodo serán las bases para lograr acceder al nivel superior y no necesariamente tendrían relación con la educación elemental (hoy nivel primaria), lo que dio paso al bachillerato. En 1915 se celebró en la ciudad de Jalapa el Congreso Pedagógico de Veracruz, del cual se derivó la Ley

de Educación Popular del Estado Mexicano (Zorrilla, 2004), este evento se considera como el acontecimiento donde se instituye formalmente la educación secundaria al restar de la Escuela Nacional Preparatoria los tres primeros años, sin embargo, los objetivos de esta educación no eran claros.

Otro acontecimiento importante fue la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), siendo el primer secretario José Vasconcelos en 1921. Esta secretaría estaba estructurada en departamentos: escuelas, archivos, bibliotecas y el departamento de Bellas Artes, al que se incorporan los museos con el fin de recuperar las manifestaciones culturales de la nación. En lo que se refiere a proyectos educativos, se orientaron primero bajo el criterio de justicia social que demandaba la Revolución, para Vasconcelos la justicia social implicaría integrar las culturas indígenas al proyecto nacional y generar un sentimiento unificador de lo latinoamericano.

[...] sostenía [Vasconcelos] que el cambio social y las transformaciones económicas dependían de la transformación de la conciencia, de la construcción de una cultura propia, de la identidad nacional. Su “antiimperialismo” era, en su base, un antiimperialismo cultural de acuerdo con lo cual el logro de la justicia social requería la recuperación de los valores culturales propios y el desarrollo de la capacidad de crear cultura que han manifestado siempre los pueblos americanos (Yurén, 2008, p.195).

La obra educativa de José Vasconcelos tenía una visión específica sobre la belleza, el arte, la cultura, el espíritu, la vida y la tradición de los pueblos latinoamericanos. Villalpando (2009), refiere la visión de Vasconcelos en el siguiente párrafo:

Unos de los capítulos de aquella aurora educativa fue la creación de escuelas, rurales, técnicas elementales e indígenas. A guisa de soldados de moderna cruzada, la Secretaría envió a los sitios más apartados a cientos de maestros misioneros. Pero la escuela era solo un capítulo. Otro muy brillante fue el desarrollo de las Bellas Artes, en tiempos de Obregón, México vivió un verdadero renacimiento de los valores nacionales; una vuelta múltiple y generosa a todos sus orígenes: el pasado indígena y español, la Colonia y la provincia. Abundaron los bailes, los orfeones y todo tipo de festivales musicales. En 192, el mismo año de su muerte, Ramón López Velarde

escribe *La suave Patria*. Y también en 1921, a iniciativa de Vasconcelos, los pintores Diego Rivera, José Clemente Orozco, Jean Charlot, Fermín Revueltas, David Alfaro Siqueiros y Roberto Monte Negro, entre otros, se adueñaron de los muros de varios venerables edificios coloniales para expresar el evangelio social de la revolución (p. 374).

Surge la escuela rural o casa de pueblo, proyecto impulsado por Moisés Sáenz quien retomó ideas sobre la “escuela activa” de Dewey, sin embargo, para asegurar un proyecto nacional era necesario impulsar una educación técnica con principios científicos aceptados. Fue en 1925 durante la presidencia de Calles cuando se consolida la escuela secundaria, el proyecto educativo de este gobierno continúa la idea de la justicia social que implicaba, por un lado, incorporar a grupos desfavorecidos como son los indígenas a la sociedad nacional, civilizada, cuyo fin era la modernización (que deteriora la cultura indígena a cambio de mejores condiciones de vida), y por el otro, establecer vínculos entre escuela y la comunidad. La escuela secundaria contribuiría a estos propósitos al atender la preparación del individuo en tres fines: preparación para el cumplimiento de los deberes de ciudadanía, preparación en la producción y distribución de la riqueza, y el cultivo de la personalidad libre e independiente:

Estos tres fines, designados comúnmente con los nombre de Fin Cívico-Social, Fin Económico vocacional y Fin Individualista vocacional... De ahí que la escuela secundaria tenga que preocuparse muy seriamente por los siguientes aspectos de la educación: a. La salud de los educandos. b. El dominio de los procesos fundamentales. c. La preparación de los individuos como miembros dignos de la familia. d. El lingüístico y encausamiento de la vocación. e. La preparación de los individuos para los deberes de la ciudadanía. f. El uso adecuado del tiempo libre. g. La formación del carácter ético, que es la fuerza que convierte en acción todos los bellos ideales que el hombre sustenta (Villalpando, 2009, p.398.).

En ese mismo año la SEP aprueba la creación de escuelas secundarias y se funda la Dirección de Enseñanza Secundaria que tendría a cargo la administración de las escuelas secundarias federales y particulares. Su propósito era el de difundir la cultura, lograr un régimen institucional, democrático, popular y

nacionalista en todo el territorio mexicano, como parte de la construcción del nuevo orden social. Para ello tendría que ser la escuela secundaria flexible en su sistema de enseñanza y dar al alumno la posibilidad de desempeñar diversas actividades, por tanto, la escuela secundaria se estructuró institucionalmente en: secundaria general; en la década de los treinta se creó la secundaria técnica que ofrece una educación en ciencias, humanidades y tecnológica con el fin de una preparación para el trabajo. En 1964 al crecer la población se introdujo la telesecundaria para instruir a quienes habitan en zonas rurales, cada grado es impartido por un solo maestro con apoyo de material televisivo, de videos y guías didácticas.

La nueva escuela secundaria se enfrentó al problema de no contar con maestros que impartieran clases, ya que los maestros de magisterio no eran suficientes para la creciente demanda educativa, por lo que se contrató a personas con alguna carrera profesional para impartir la asignatura que tuvieran alguna relación con su perfil de estudios. Sin embargo la secundaria seguía concebida como primaria y no como el puente entre la educación elemental y una preparación universitaria.

En la década de los años treinta en nuestro país se retomaron concepciones teóricas socialistas- marxistas que influyeron tanto en los proyectos nacionales como educativos. Bajo el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, la educación debía de servir para dar a las clases desfavorecidas los conocimientos que les permitieran organizarse, ser productivos y tener conciencia de clases para poder distribuir equitativamente la riqueza y dar fin a la explotación. Con ello se pretendía disminuir los contrastes sociales e impedir la expansión de ideas capitalistas que fomentan el individualismo y la concentración de la riqueza, logrando así la justicia social.

[...] la justicia social adoptaba una nueva forma: el explotado y el oprimido tendrían la protección del Estado que los salvaguardaría del fanatismo religioso y, mediante la capacitación para el trabajo productivo, les haría factible la movilidad social. Éste fue el sentido que dio Narciso Bassols,

Secretario de Educación Pública de 1931-1946[...]: la justicia social consistía en realizar la síntesis de los valores de las culturas indígenas y de la “cultura occidental”; para ello se requería “disminuir la brecha” entre el medio rural y urbano, “modernizando las prácticas económicas de los campesinos y ensanchando sus contactos sociales” (Yurén, 2008, p. 202).

La escuela secundaria tuvo un perfil socialista, debía ser libertadora, fuera de toda práctica religiosa, obligatoria, gratuita, racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil. Villalpando (2009) menciona que en 1935, el reglamento en el Art 3º se estableció normas a maestros y a escuelas, donde se expone que toda la educación pública y privada debía estar a cargo exclusivo del Estado y con previa autorización de la SEP. Con respecto a los docentes serían escogidos por la Secretaría siempre y cuando simpatizaran con la ideología socialista.

En 1936 la Secretaría de Educación Pública advierte la necesidad de formar maestros para el nivel secundario y el 29 de julio de ese año se creó el Instituto de Preparación de Magisterio de Segunda Enseñanza. En este periodo la escuela secundaria adoptó una formación técnica de capacitación para el trabajo y para seguir los estudios en el nivel superior.

El instituto siguió arrastrando su precaria existencia, hasta 1942, que su misión fue recogida por la nueva *Ley Orgánica de la Educación Pública*, en la que aparece la enseñanza normal, precisando sus modalidades de Rural, Urbana, de Especialización, de Educadoras y Superior.[...] en los cinco años que funcionó el instituto, sus egresados constituyen la base doctrinaria de la estructura del sistema de educación secundaria; y, solidariamente constituye una estructura burocrática cerrada a cualquier elemento ajeno, lo que permitió su influyente operación durante casi veinte años después (Villalpando, 2009, p.429).

En el cardenismo regresan los ideales de la Revolución Mexicana, se retoman actividades artísticas para fomentar la identidad nacional pero con enfoque socialista dentro de escuelas y en plazas públicas. Estas actividades favorecieron el surgimiento de importantes movimientos artísticos y culturales que promovían al arte como actividad sociocultural, dirigida principalmente a las clases populares. Ejemplo de ello fue el Departamento de Bellas Artes al impulsar obras literarias,

coros y música con contenido socialista que especificaban a la clase proletaria como la cultura de la Revolución.

En el cardenismo la educación buscaba formar la conciencia revolucionaria de las masas y a la SEP le correspondía acabar con los vicios de los trabajadores (“malestar económico, retraso cultural y fanatismo”) y el DBA (Departamento de Bellas Artes) contribuía a “estimular la producción artística nacional y facilitar y complementar la acción de carácter científico desarrollada por otros organismos.” (Muñoz Cota, 1935). Este Departamento consideraba que las masas proletarias “por las condiciones en que viven carecen de la percepción necesaria para abarcar un fenómeno natural o social”, sólo sienten pero no comprenden el universo, y el arte, medio más emotivo, comprensible y de rápida difusión, puede ayudarles (Tortajada, 2008, p.178).

Yurén (2008) menciona que desde la década de los cuarenta, tras el cambio en el Art. 3º en 1946, el discurso político cambió y se incorporó el propósito de promover la idea de unidad nacional para lograr el desarrollo³, que movilizaría la producción y recursos nacionales (naturales y humanos) para generar riquezas y después distribuir las, dejando atrás la educación socialista. La unidad nacional tendría el fin, según Yurén (2008, p.206) de: “*disminuir las desigualdades* promoviendo en los educandos “buenos sentimientos” de confraternidad y solidaridad, inculcando en ellos el amor patrio- exclusión hecha de toda “influencia sectaria, política y social” como serían los intereses de clase -con el fin de *consolidar la unidad nacional*”. Con respecto a la educación se requirió abarcar a la totalidad de la población con niveles educativos bien establecidos, para capacitar a los sujetos al trabajo y homogenizar los contenidos de aprendizaje.

En las Resoluciones de la Asamblea Nacional Plenaria del Congreso Nacional Técnico de la Educación (celebrado en agosto de 1974), mejor conocidas como Resoluciones de Chetumal, se presenta la obligatoriedad de la secundaria pero no

³ En el proyecto desarrollista la educación es un conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje institucionalizados en el sistema escolar, cuya finalidad es transmitir información y valores, desarrollar aptitudes, habilidades y modificar hábitos y actitudes para el desarrollo, entendido este, como crecimiento económico y la explotación de recursos para mejorar la calidad de vida, pero no implica la quitar la desigualdad y los grupos sociales de dominación (Yurén, 2008).

fue hasta 1993 que se oficializó como parte de la educación básica. Treviño en su texto *Origen y evolución de la escuela secundaria en México*, nos dice que los objetivos de las Resoluciones fueron:

- a) Educación Personal: formar el carácter, fomentar la personalidad crítica y creadora, fortalecer actitudes de solidaridad y justicia social, y proporcionar una sólida formación moral.
 - b) Educación Nacional: estimular el conocimiento de la realidad del país e inculcar el amor y respeto al patrimonio de la nación.
 - c) Educación Humanística, Científica, Técnica y Artística: permitir al educando afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad y economía de esfuerzo.
 - d) Educar para la Salud y Educación Sexual: formación de hábitos y actitudes deseables y hacia la paternidad responsable y planeación familiar.
 - e) Educación Propedéutica y para el Trabajo: ofrecer los fundamentos para una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior.
 - f) Educación Ecológica y Demográfica: conocer y valorar los problemas demográficos; conservar y proteger los recursos naturales y contribuir al recurso ecológico.
 - g) Educar para el autoaprendizaje: desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender por su cuenta.
- (Treviño, www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/, p.8).

Para lograr esos objetivos el programa de estudios (vigente hasta la década de los noventa) se estructuró en doce asignaturas con un tiempo de 40 minutos para cada una. Esta fragmentación generó saturación de trabajo, contenidos, objetivos y actividades difíciles de abarcar en tan poco tiempo. Los alumnos debían adecuarse a diferentes maestros, modos de trabajo distintos y a contenidos (de las materias: Matemáticas, Español, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica, cada una con su continuación por grado por ejemplo Matemáticas I, II y III, Ciencias Naturales se dividieron en Biología, Física y Química, y las Ciencias Sociales se dividieron en Historia, Geografía y Civismo), que parecían muy técnicos y poco relacionados, lo que difícilmente favorecía un aprendizaje significativo y generaba en muchos casos el desinterés en los alumnos.

La interpretación que se hizo de estos lineamientos originó programas de estudio por objetivos, estructurados en ocho unidades de trabajo por curso (área o asignatura). Las unidades de trabajo son, en algunos casos, unidades temáticas (matemáticas) y, en otros, bloques de contenidos (español). Cada unidad señala los objetivos particulares, los objetivos específicos y las actividades sugeridas. Por ejemplo, la unidad 1 de primer grado de español establece cinco objetivos particulares, trece objetivos específicos y sugiere cincuenta y seis actividades. Si consideramos esta unidad como promedio, cada estudiante de área tendrá que trabajar, durante un año escolar, 200 objetivos particulares, 520 objetivos específicos y realizar 2,240 actividades. Los estudiantes de asignaturas tendrían que abordar, durante el año escolar, 360 objetivos particulares, 936 objetivos específicos y realizar 4,032 actividades. En ambos casos. Sin considerar educación tecnológica, educación física y educación artística (Treviño, www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/ p. 9).

Para 1983 México forma parte, como otros países del fenómeno de la globalización (que incrementa los niveles de pobreza y desempleo) o políticas neoliberales con el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Miguel de la Madrid. Bajo este contexto surge un nuevo proyecto educativo que buscaría impulsar el desarrollo de las capacidades del individuo para la competitividad, al mismo tiempo, se buscaba seguir con la formación de valores nacionales y se compromete a la sociedad a ser solidaria para lograr los propósitos nacionales, lo que para Yurén (2008) significó que la educación se pone al servicio de un nuevo orden neoliberal comprometido con la formación de sujetos productivos y competitivos.

[...] se anunciaba como una “revolución educativa” que tendía a “erradicar los desequilibrios, las ineficiencias y deficiencias [...] para] elevar y preservar un alto nivel de calidad de enseñanza y ampliar el acceso a la educación”. Se trataba de una “estrategia de cambio estructural” que lleva consigo un “proceso de reorientación en los patrones de conducta” y se orienta a “hacer más eficaz y justo el desarrollo”. La exposición del programa permite ver que la justicia se veía como un sucedáneo de la eficacia y ésta como una condición *sine qua non*, del desarrollo hacia afuera, de acuerdo con la tendencia neoliberal que privaba (p. 256).

Para lograr esos cambios estructurales, desde la educación básica, los maestros debían mejorar la calidad de la educación, objetivo que sólo alcanzarían quienes tuvieran mayor nivel de educativo, por lo que la educación normalista fue elevada al nivel licenciatura. En el gobierno de Salinas de Gortari el proyecto educativo pretendía formar una sociedad e individuos más competitivos, más eficaces y productivos. Bajo esta mirada, el Estado Mexicano en 1992 junto con los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El gobierno federal transfirió a los 31 estados, la responsabilidad manejar su sistema de educación básica bajo nuevas formas de supervisión y dirección escolar, sin embargo, en general no se contaba con los elementos para formular y gestionar una política curricular propia; además, un año después se instrumentó la política de carrera magisterial⁴. Para Yurén (2008) el proyecto de modernización puso a la educación al servicio de la economía neoliberal, con un sistema educativo cuya finalidad era el adiestramiento de sujetos eficientes, productivos y competitivos.

Este acontecimiento dio paso a cambios importantes en la finalidad de la escuela secundaria en el plan de estudios de 1993:

[...] elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo de trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación colectiva y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación (Treviño, www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/, p. 10).

⁴ La carrera magisterial busca la promoción o el escalafón tradicional a través concursos o evaluaciones a las que se somete el maestro voluntariamente a cambio de mérito o estímulos que mejoran su ingreso salarial.

Más tarde en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 los cambios más sobresalientes fueron: la articulación de los tres niveles de la educación básica, se expone la importancia de la diversidad cultural y lingüística que pretende fortalecer la identidad, el respeto y reconocimiento a los demás, disminuye la cantidad de asignaturas y de información, se consideran criterios de evaluación que reducen el peso otorgado al aprendizaje de contenidos por criterios, valores y actitud del alumno, por último se planteó el desarrollo de “competencias” que permitieran al alumno movilizar sus saberes dentro y fuera de la escuela, que facilitará aprender permanentemente. Las competencias para la vida en educación básica son entendidas como: “un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como valorar las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)” (Plan de Estudios, 2006, p.11).

Para Yurén (2008) la educación por competencia, entendida ésta como “capacidad de hacer” tiene un sentido utilitario que consolida el proyecto modernizador que venía esbozándose desde el gobierno de la Madrid. Con el programa se busca el desarrollo de habilidades para soluciones prácticas que determinarán el mejor desempeño; se habla de manejo de la información más que de producción de ideas, ya que ante los continuos cambios sociales el conocimiento es transitorio y se requiere de individuos que tengan la capacidad de actualizar los conocimientos, tener mejores aptitudes para lograr mantenerse dentro de la modernización.

Se reconoce que, para acceder al mundo de la competencia globalizada, el empleo bien remunerado y al disfrute de los bienes culturales, se requiere de más conocimientos pero estos tienen una vigencia cada vez más limitada, se hace necesaria una educación a lo largo de la vida, sistemas más flexibles y procesos más centrados en el aprendizaje y más pertinentes a las circunstancias concretas de quienes los requieren (Yurén, 2008, p. 266).

Se presenta la idea de que el sujeto es responsable de su propio aprendizaje, desarrollará la capacidad de reflexionar y criticar la información a la que accede. En este contexto la SEP se compromete a impulsar la Reforma de Educación Secundaria (RES), la finalidad de esta reforma es que el sujeto aprenda a

aprender a buscar información de modo independientemente a lo largo su vida, para ello dicha reforma incluiría:

Una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel, el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecerán a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo (Plan de Estudios, 2006 p. 5)

Actualmente la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) logra una articulación y continuidad (con temas que se incluyen en más de una asignatura) entre los tres niveles de estudio: preescolar, primaria y secundaria, lo que da pie a los ejes transversales. Se reafirma la importancia de las competencias para que el alumno alcance los estándares de desempeño y sea eficiente a su contexto, también se reconoce la diversidad y la interculturalidad.

En tal contexto Yurén (2008) considera que este proyecto educativo sigue viendo a la educación como un factor estratégico para el desarrollo ahora con un toque humanista que forme sujetos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social, centrándose en métodos y prácticas que le faciliten aprender por sí mismos.

[...] se asume como desafío “alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz en la perspectiva de las modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones ambientes de su entorno. De manera tradicional, se plantea la educación básica como formación de los ciudadanos que se necesitan para la convivencia social, mientras que la educación superior se la ve como formación de los profesionales que requiere la vida económica, social, política y científica del país (Yurén, 2008, p. 265).

1.2 La Educación Artística en el Sistema Educativo Mexicano.

La presencia de la Educación Artística en la educación básica se definió oficialmente en la década de los veinte con la creación de la SEP, ya que una de las misiones de esta secretaría como parte de la política educativa de aquel entonces, era orientar la educación en México a un proceso de colectivizar el imaginario nacional y la Educación Artística cumpliría un papel de gran importancia (Tirzo, 2007). Por ejemplo, las artes plásticas fueron la vía visual para la representación de la patria, la presencia de bailes regionales y el rescate de danzas prehispánicas buscaron marcar nuestras costumbres, contar y escenificar hechos históricos importantes eran una vía de hacer presentes acontecimientos y personajes que definieron el rumbo del país, y la composición musical en honor a los símbolos patrios era la vía para manifestar lealtad y respeto a la nación.

De acuerdo con la Ley General de Educación, la educación artística musical ha sido asignatura obligatoria en 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 planes de nivel básico del territorio nacional. Durante el periodo de 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 de 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 cada año 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 (Mendoza, 2010, pp. 90-91).

En el contexto escolar las conmemoraciones y festivales fueron el medio eficaz para la política nacional, que consideró a la educación “como un medio para el progreso nacional, cuyas manifestaciones más claras fueron el impulso a la historia patria y los valores cívicos, así como el fomento en la cultura nacionalista que reconociera y valorara lo propio, para alimentar los lazos de comunión en el país que requería de fortalecer su identidad” (Mendoza, 2010, p 72).

En 1937 se decretó la enseñanza de la música por medio de coros y se elaboraron programas basados en la pedagogía musical conocida hasta entonces desde métodos que tenían un enfoque instrumental, otros que buscaban el desarrollo de la creatividad⁵, sin embargo, se crearon pocos materiales didácticos lo que trajo como consecuencia que la enseñanza de las artes tuviera poca claridad en sus objetivos y en sus propuestas al trabajar la materia. Fue hasta 1993 que hubo cambios que impactarían en la forma de concebirlas en la educación básica:

[...] como resultado del enfoque pedagógico de la asignatura de educación artística, la SEP realizó una importante producción de materiales didácticos, con el propósito de favorecer en la escuela la enseñanza de la música, las artes visuales, el teatro y la danza (Cantemos juntos, Disfruta y aprende: música para la escuela primaria, Los animales, Bartolo y la música I y II; Aprender a mirar son una muestra de la producción). Cabe mencionar que el libro Cantemos juntos ha sido un material altamente utilizado para la enseñanza del canto coral para el nivel básico, no solo por maestros no especialistas en música, sino también por profesores especialistas en música por la estructura del material y el acervo musical que contiene; también se realizaron videos que ejemplificaron estrategias de trabajo y ofrecen información acerca de diversos aspectos de las manifestaciones artísticas (Mendoza, 2010, p. 73).

Actividades como el concurso de la Canción Popular Mexicana se integran a la vida escolar en el año de 1998 con el propósito de ayudar al desarrollo humano, fomentar el amor a la patria y la valoración de los géneros tradicionales mexicanos como el huapango, corridos, jarana, bolero, jarabes, por mencionar algunos. En cuanto al Himno Nacional es de carácter obligatorio en todo el nivel básico, en

⁵ Gainza (2003) hace un recorrido sobre los métodos en la educación musical que se desarrollaron tras los avances tecnológicos que se dieron durante el siglo XX y hasta nuestros días (anexo 2), que formó al campo de la música y la transformación en su concepción y enseñanza. En su mayoría estos métodos se dieron al margen del sistema educativo formal y tuvieron su origen en Europa. Gainza denomina *Los precursores* a los métodos como el Tonic Sol-Fa de origen inglés, y el método de Maurice Chevais músico y pedagogo francés, ambos orientados a la enseñanza de melodías. En el siglo XX el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva tuvo gran influencia en la educación musical, aquí surgen *los métodos activos* como por ejemplo el del alemán Dalcroze que introduce a la enseñanza de la música el movimiento corporal. A mediados de este siglo también encontramos *los métodos instrumentales* como el método Orff que da un lugar prioritario a la alfabetización instrumental, y el método Kodaly que considera al canto como instrumento de musicalización. En las décadas de los setenta y los ochenta surgen *los métodos creativos* donde el profesor propicia que el alumno ejerza la creatividad, aquí encontramos compositores como George Self y Murray Schafer de origen canadiense, planea la idea de sensibilizar la escucha para que el alumno se sienta parte de un paisaje sonoro.

toda escuela pública y privada, sólo podrá efectuarse en actos cívicos y en festivales patrióticos. También es parte de concursos desde 1982, en el cumplimiento de los Artículos 46 y 54 de la Ley sobre las características y usos del Escudo Nacional, la Bandera y el Himno Nacional.

Cabe rescatar que hay funciones que la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal con base al Artículo 38, da a la SEP con relación a la responsabilidad de esta institución de abrir espacios para la Educación Artística. Mendoza (2010, p. 92) menciona y resume las fracciones relacionadas con las artes:

II. Organizar y desarrollar la educación artística que se imparta en las escuelas e institutos oficiales, incorporados o reconocidos para la enseñanza y difusión de las bellas artes y las artes populares.

IX Patrocinar la organización de congresos, asambleas y reuniones, eventos, competencias y concursos de carácter, científico, técnico y cultural, educativo y artístico

XXII Organizar exposiciones artísticas, ferias, certámenes, concursos, audiciones, representaciones teatrales y exhibiciones cinematográficas de interés cultural.

XXVIII. Orientar las actividades artísticas, culturales, recreativas y deportivas que realice el sector Público Federal.

Como se aprecia, la educación artística se orienta a dar impulso a un movimiento que intenta también recuperar las tradiciones populares para un reencuentro con la identidad nacional. Sin embargo las sociedades cada vez más complejas y multiculturales demandan una educación musical que integre expresiones musicales de diversas culturas, así como otras formas de enseñanza, que lleva en los años noventa a la producción de programas armados de acuerdo a un contexto específico, con actividades que tienen la posibilidad de cambiar según las necesidades del grupo e incluso retomando los nuevos paradigmas que ven a la educación artística (la música) desde un enfoque interdisciplinario.

Bajo este contexto en el programa 2006 hay modificaciones significativas en la educación artística: se denomina ahora Artes y forma un campo del conocimiento humano. La asignatura que abarca la expresión y apreciación musical, expresión

dancística, expresión plástica y expresión teatral conocido como lenguajes artísticos, que son el medio a través del cual el alumno puede expresar su realidad, ideas, sentimientos. Se reconoce que la asignatura de Artes no implica la especialización, ni que los alumnos dominen las disciplinas artísticas, sino que tengan una visión global de los lenguajes en diferentes contextos y valorar la diversidad de las manifestaciones culturales. La intención de esta asignatura es dar prioridad a experiencias significativas que propicien el desarrollo de competencias para el aprendizaje.

Otra propuesta importante del programa 2006 son los ejes de enseñanza en que se desarrolla la asignatura de Artes: apreciación, expresión y contextualización. La apreciación implica mejorar el nivel de exploración del alumno, ampliar su curiosidad y que reconozca los contrastes entre las manifestaciones artísticas y culturas (respetuoso ante lo diferente), fortalecer su identidad, al mismo tiempo que reflexiona, interpreta y desarrolla un pensamiento crítico.

La percepción es un proceso de carácter biológico connatural al individuo pero sin duda implica una afectación de carácter cívico; es una habilidad que ha de ser cultivada, guiada por el docente a través de procesos de intervención para explorar materiales, formas y elementos compositivos con el fin de desarrollar una conciencia y sensibilidad activa y atenta acerca de los sentidos y significados que cada trabajo artístico pone en juego. En esta medida la percepción se liga aun proceso de carácter racional, cuando comenzamos a ver, sentir, escuchar y mover el cuerpo, el lenguaje aparece como compañero solitario, muchas veces, a la manera de un monologo interior que el propio trabajo artístico suscita (Torres, et al., 2011 , p. 77).

La expresión es el resultado del proceso de exploración de diversas posibilidades de comunicación con distintas técnicas, materiales e instrumentos, con la intención de expresar y materializar lo que se percibe, se imagina, se piensa, se siente, y estimular la creatividad. Es un acto que implica un esfuerzo, satisfacción que fortalece la autoestima en el alumno, al mismo tiempo que valora el esfuerzo de otros compañeros. La contextualización se busca que el alumno entienda el por qué de las diversas manifestaciones artísticas, reconozca la influencia que tiene la cultura y el momento histórico en que se crea una obra, el impacto social, político

y cultural que genera, trata de que el alumno valore y cuide el patrimonio artístico y genere sentimientos de pertenencia e identidad.

Por ser la educación secundaria parte de la educación básica obligatoria su estructura curricular se articula con los niveles de preescolar y primaria. En el plan y programas de estudio de educación primaria 2009, se definieron los campos formativos y las asignaturas que forman la estructura curricular de los tres niveles; que da continuidad al plan y programa de educación secundaria 2006. Los campos formativos de la educación básica son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. Este último lo expondré brevemente por ser el campo donde se integra la asignatura de Artes.

El campo de formación de desarrollo personal y para la convivencia está integrado por tres asignaturas: educación física, formación cívica y ética, y educación artística. En las tres asignaturas hay dos ejes articuladores: la conciencia de sí y la convivencia. El primer eje busca propiciar en el alumno juicios críticos sobre él mismo y hacia los demás para cambiar prejuicios y estereotipos, y conozca sus emociones para mejorar acciones y decisiones. El eje de convivencia pretende cambiar y hacer frente a las condiciones que detonan violencia, para ello el alumno aprenderá a resolver conflictos, establecer el diálogo y acuerdos de forma pacífica, cívica, democrática y respetuosa (Conde S. et al, 2011).

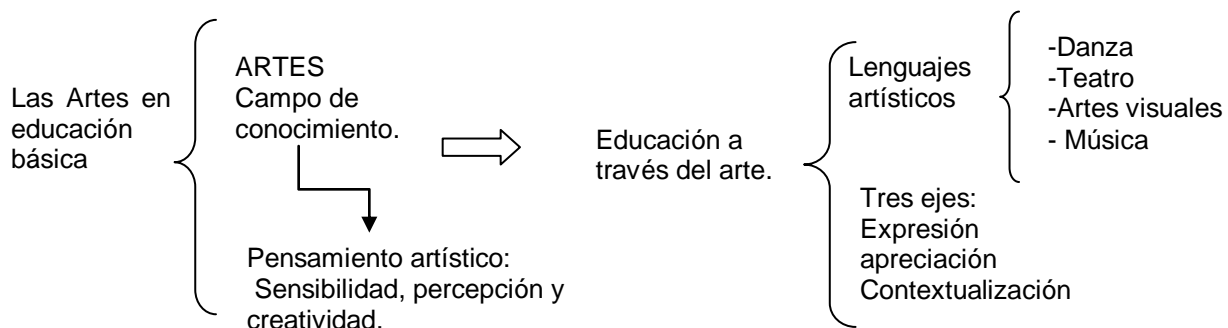
Con la asignatura de educación física se pretende que el alumno tenga la capacidad para expresarse al generar competencias cognitivas, destrezas motrices y creativas que adquiera una visión global de su corporeidad para cuidar su cuerpo, y establecer el equilibrio entre su esquema e imagen corporal y conciencia de la misma. A través del deporte se fomenta la práctica de reglas para la convivencia, el sentido cooperativo y el cuidado preventivo de la salud. La asignatura de cívica y ética pretende que el alumno reconozca los valores que conllevan a una democracia, a la legalidad, el sentido de justicia, al ejercicio

responsable de la libertad y al sentido de pertenencia y participación con su comunidad.

La educación artística en educación básica tiene como finalidad que el alumno comprenda y valore críticamente las manifestaciones culturales artísticas propias y de otros, aprecie la cultura, construya su identidad personal y valore el patrimonio cultural como un bien colectivo; aprecie las diferentes manifestaciones artísticas, y emplee y disfrute del arte como lenguaje para comunicar sus pensamientos, emociones y motivarlo a que participe creando, formándose como un público crítico y respetuoso en el ambiente artístico.

En el documento *Las artes y su enseñanza en educación básica* (2011), publicado por la SEP, se muestra claramente el actual papel de la enseñanza de la educación artística: la construcción de actitudes y habilidades esperadas en los alumnos al concluir sus estudios básicos. Para ello incorpora conceptos y planteamientos pedagógicos, teóricos, culturales, sociales y educativos que componen las finalidades del plan y programa de estudios:

Esquema 1. Las artes en educación básica (elaboración propia).



La propuesta plantea que manifestarse artísticamente no es privilegio exclusivo de algunos pocos “talentosos⁶” o una actividad especializada, sino una cualidad humana que se puede desarrollar y que está al alcance de todos, es decir, una habilidad que es producto del aprendizaje. Se considera a las artes como un campo de conocimiento en donde los sentidos y las emociones implican actividades cognitivas complejas que produce sentidos sociales y culturales, por tanto conocimiento sobre el contexto en que habita el sujeto. En este sentido se habla sobre la importancia de la educación artística para desarrollar en el alumno un pensamiento artístico que abre en los sujetos otras posibilidades de entender su mundo.

El arte cumple un papel en la aproximación disposicional, porque al observar el arte se produce una exigencia para pensar, y esa observación es un modo para desarrollar las disposiciones del pensamiento. Por su parte, al abordar el razonamiento artístico, Tishman plantea que “interpretar una obra de arte es explicar lo que esta significa”; la elucidación se basa en la observación y en la inferencia. En el arte existen diferentes interpretaciones y no se le atribuye a ninguna de ellas, objetivamente, el valor de correcta o incorrecta, pero sí el de inspiradoras o reveladoras (Tishman, como se citó en Torres, et al., 2011, p. 58).

Por otra parte Eisner (2004), ve el arte como un medio que estimula el pensamiento y la imaginación, dando como resultado el pensamiento artístico. Para Eisner (2004) las artes ofrecen una manera de conocer, experimentar cualidades a través de los sentidos, de mejorar la capacidad sensorial, de percepción e imaginación, y desarrollar la habilidad de representar lo imaginado. El pensamiento artístico implica el desarrollo de la percepción, ser atentos y sensibles de lo que oímos, vemos, tocamos, lo que sentimos al movernos; es decir ir más allá de las acciones que normalmente hacemos cotidianamente, ampliar la experiencia con el fin de lograr conceptualizar y expresar lo vivido por medio de la imaginación.

⁶ Creencia que aún prevalece implícita en la sociedad de que el arte es para unos cuantos. Mandoki (2006) llama *Mito de la oposición arte/ realidad y estética/ vida cotidiana*, a la idea de que el arte y lo bello están apartados del mundo ordinario, que poder percibir lo bello y hacer algo bello sólo pueden hacerlo unos cuantos dotados, y que sólo pueden entender y tener acceso a las artes las clases sociales altas.

Greene (2004), menciona que “la imaginación es la capacidad de postular realidades alternas. Hace posible la creación de perspectivas “como si” [...] sino se suelta la imaginación, los seres humanos pueden quedar atrapados en lo literal, en la ciega dimensión de los hechos. Es la imaginación lo que nos permite entrar a los mundos ficticios, introducir pinturas y esculturas en los dominios de una experiencia vivida, transforma cuerpos en movimiento en significados tiempo-espaciales. Es la imaginación lo que revela las posibilidades tanto personales y sociales como estéticas. Al imaginar tenemos la capacidad de ver las cosas, de pensar en las cosas como si fueran de otra manera” (p.82).

Por otro lado, a pesar de haber importantes cambios dentro del plan de estudios de la educación básica, es preciso notar que da mayor peso a las asignaturas de formación científica consideradas como conocimientos que aportan más al campo económicamente productivo, y las artes han estado relegadas a un plano menor, con dos horas a la semana dentro del mapa curricular (cuadro 1).

Cuadro 1. Carga honoraria de las asignaturas en la Secundaria.

Asignatura	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Español	Español I 5hrs	Español II 5hrs	Español III 5hrs
Matemáticas	Matemáticas I 5hrs	Matemáticas II 5hrs	Matemáticas III 5hrs
Ciencias	Biología 6hrs	Física 6hrs	Química 6hrs
Geografía de México y en el mundo	Geografía 5hrs		
Historia		Historia I 4hrs	Historia II 4hrs
Formación cívica y ética		Formación cívica y ética I 4hrs	Formación cívica y ética II 4hrs
Lengua extranjera (inglés)	Lengua extranjera I 3hrs	Lengua extranjera II 3hrs	Lengua extranjera III 3hrs
Tecnología	Tecnología I 3hrs	Tecnología II 3hrs	Tecnología III 3hrs
Educación Física	Educación Física 2hrs	Educación Física 2hrs	Educación Física 2hrs
Artes (Música, danza, teatro, artes visuales)	Artes: Música, danza, teatro, artes visuales 2hrs	Artes: Música, danza, teatro, artes visuales 2hrs	Artes: Música, danza, teatro, artes visuales 2hrs
Orientación y tutoría	Orientación y tutoría 1hr	Orientación y tutoría 1hr	Orientación y tutoría 1hr
Identidad estatal	Identidad estatal 3hrs		

El cuadro presenta claramente en el valor curricular que tienen las artes frente a otras asignaturas pertenecientes a las ciencias duras. Los tiempos, espacios y recursos destinados a las artes son escasos, aunque se ofrece al alumno la oportunidad de cursar algún lenguaje artístico, si la escuela carece de recursos

materiales y humanos suficientes, se limita a impartir la asignatura considerando las condiciones y apoyos con los que se cuenten; esto plantea que el estudiante no tiene la posibilidad de elegir el lenguaje artístico de su preferencia.

Estos replanteamientos sobre la educación artística marcan funciones y objetivos de la enseñanza musical en el nivel secundaria. Las experiencias y conocimientos musicales son el producto constante de la interacción del sujeto con el contexto social y cultural donde vive, y es al llegar al nivel secundaria cuando se hacen más evidentes las expresiones musicales de los jóvenes. Por ello la educación básica pretende enriquecer esos conocimientos a través de propiciar que los alumnos *hagan música*, pues tienen la capacidad para ello, ya que la música es inherente al ser humano. Así como ofrecer alternativas musicales frente a los tipos de música que por lo general imponen los medios de comunicación y la industria discográfica, según estudios:

[...] los jóvenes forman el sector de la sociedad que quizá más música consume: según datos de la Encuesta Nacional de Juventud (2000), el segundo artículo que compran los jóvenes mexicanos (después de ropa y calzado) son discos y audiocintas. Tanto los jóvenes que viven en zonas rurales como los que viven en zonas urbanas de nuestro país, dedican muchas horas al día a escuchar música; no extraña entonces que la industria discográfica (que ha convertido a la música en un bien de consumo), dirija sus esfuerzos a producir y difundir música para ellos. Por otro lado, los medios de comunicación, (especialmente la radio y la televisión influyen) en la formación de los gustos musicales de los individuos, pues difunden insistentemente ciertos tipos de música y no facilitan que se escuchen y aprecien otros. La educación musical en nivel secundaria pretende ser el espacio donde, sin descalificar los intereses o preferencias musicales de los adolescentes, ofrezca a los alumnos la posibilidad de escuchar música de géneros y estilos diferentes de aquella a la que normalmente tienen acceso. Esto les permitirá ampliar su visión acerca de la música, enriquecer sus gustos musicales y formarse un juicio crítico
(www.seg.guanajuato.gob.mx/UACL/Normatividad/Educativo/Paginas/EA8-12.aspx).

Actualmente los propósitos de la enseñanza de la música de acuerdo al documento de *Las Artes y su enseñanza en educación básica* (Torres. et al., 2011), están orientados a que el alumno desarrolle los ejes de apreciación, expresión y contextualización, así como los siguientes puntos:

- Ofrecer a los adolescentes la posibilidad y los medios para que hagan música y disfruten al realizarla (principalmente en grupo).
- Desarrollar su sensibilidad y percepción auditivas y enriquecer su apreciación musical.
- Favorecer su expresividad y creatividad mediante el ejercicio de prácticas musicales de improvisación, creación y ejecución.
- Formar alumnos críticos y respetuosos de la diversidad musical, tanto de México como de otros países.
- Contribuir a la construcción del sentido de pertenencia a una cultura nacional.
- Contribuya en el desarrollo de su sensibilidad, percepción, expresión y contextualización y memoria auditiva, vivenciar el canto y desarrollar la musicalidad.
- Ejecuten música con diversos instrumentos con base en la lectura de partituras (destreza técnica para interpretar melodías)
- Reconozca el impacto que ha tenido en las sociedades los avances tecnológicos para crear música, tener opiniones y críticas respecto de lo que escuchan, sobre los medios electrónicos y comunicación masiva.

La educación musical no pretende que el alumno domine conceptos y técnicas o instrumentos musicales, sino introducir al alumno al lenguaje musical de su contexto inmediato en los ámbitos auditivo, sonoro, de comunicación y práctica instrumental para así expresar su saber, sentir, hacer música⁷ en grupo y compartir la experiencia. Se considera que todos los alumnos de secundaria tienen las condiciones básicas para producir, interpretar y componer música de modo individual y en colectivo, es decir, que el alumno pueda vivenciar el hacer música. Para ello el alumno va a desarrollar la competencia artística y cultural, al mismo tiempo que reconoce el valor de la música en la vida de los seres humanos como un elemento importante en la construcción de las identidades sociales, así

⁷ Es el acto musical en sí, es el hecho de musicar (musicking); para Small son encuentros humanos para alcanzar significados explorarlos y celebrar momentos y sentidos compartidos. El musicar es algo que se hace conjuntamente.

como el reconocimiento y respeto de otras manifestaciones musicales pertenecientes a otros contextos.

En el programa los contenidos se centran en lenguaje de la música a través del canto, del sonido; del ritmo y sus distintas funciones, los géneros y la historia de la música, que a través de la práctica instrumental y lectura de partituras dan cuenta de los conocimientos, habilidades y aptitudes de que los alumnos debe dominar para continuar desarrollando su competencia Artística y Cultural. Desde siempre el ser humano ha sido atraído por la música, lo que por herencia genética hace que los adolescentes se manifiesten social y culturalmente, por ello la importancia de impartir el lenguaje musical en secundaria[...]Es necesario destacar que el programa no considera como meta del aprendizaje el dominio de los conceptos y las técnicas de la música, sino constituye una introducción a los ámbitos: auditivo, sonoro, de comunicación y práctica instrumental, estructurado a partir de utilizar el lenguaje musical en su entorno inmediato, comunidad, país y mundo como forma de manifestarse de acuerdo a su saber, sentir, hacer y compartir (Torres. et al., 2011, pp.55-56).

Actualmente la organización de los contenidos en el programa de música se estructura por bloques de la siguiente manera:

Cuadro 2. Contenidos en el programa de música (elaboración propia)

	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO	
Bloque I	De los sonidos a la música	El ritmo de la música	Cantando con acompañamiento	■ El trabajo se centra en el ritmo.
Bloque II	Ritmo y movimiento	Hagamos canciones	Prácticas instrumentales	■ Tema central el canto.
Bloque III	La voz y el canto	Construir y tocar instrumentos	Arquitectura musical	■ Temas dedicados a los instrumentos y a la práctica instrumental.
Bloque IV	Clasificación de los instrumentos	La armonía y el rondó	La música en el tiempo	■ Temas que abordan aspectos específicos del lenguaje musical.
Bloque V	¿Con qué se hace música? Construir con sonidos	¿Para qué hacemos música? Usos y funciones de la música	Sonido, música y tecnología	■ Panorama general de la historia de la música.

- Se aborda el tema del sonido.
- Aborda los géneros y las distintas funciones de la música.

El cuadro nos muestra de modo general los aprendizajes esperados en la asignatura de música. En el primer año de secundaria se busca que el alumno conozca la terminología, la notación musical convencional y los instrumentos musicales. Explore las posibilidades vocales y el canto (orientados a la práctica de cantos de carácter nacional para la participación en concursos de coros o del himno nacional). En cuanto a la práctica instrumental se busca estimular la percepción, memoria auditiva y la creatividad de los alumnos, mediante prácticas de improvisación y creación sonora, utilizando objetos cotidianos e instrumentos sencillos contruidos por ellos mismos.

En el segundo año se da continuidad al desarrollo de una mayor habilidad musical mediante la práctica del canto, la composición de canciones y la ejecución de instrumentos, y se busca ejercita su sentido melódico con el trabajo rítmico (las formas ternaria y rondó). La ejecución instrumental, la interpretación y la práctica con el instrumento ocupan un lugar de gran importancia ya que se pretende que los alumnos adquieran la suficiente destreza técnica en la ejecución como para interactuar con otros. Los alumnos reflexionen sobre el uso y función de la música en la sociedad, así como valorar los géneros y estilos musicales nacionales y de diversas partes del mundo.

En el tercer grado se reforzará el trabajo vocal e instrumental iniciado en primer grado y desarrollado en segundo grado, introduciendo elementos que las hacen más complejas como es el caso de la armonía. Respecto al canto la práctica será mayor debido a que se introduce el acompañamiento armónico, el canto a dos voces y el canon que desarrolla la percepción auditiva y la concentración, también se dedica más tiempo a trabajar la interpretación instrumental con la intención de formar agrupaciones dentro de la escuela.

Por último se pretende que los alumnos conozcan y usen conscientemente la tecnología relacionada con el sonido y formen un juicio crítico acerca del uso actual de la tecnología y los medios electrónicos de comunicación masiva.

También se quiere mostrar un panorama amplio de profesiones en las que se relacionan el sonido, la tecnología y el arte, con la finalidad de que los alumnos conozcan el campo y las actividades relacionadas con la música.

La estructura, organización y vínculo de los contenidos de la asignatura de música en los tres grados están permeados por los ejes de enseñanza: la apreciación relaciona contenidos que favorecen la habilidad de la percepción auditiva. La improvisación, interpretación de canciones, la participación y exploración de instrumentos tiene que ver con el eje de expresión, trabajo que canaliza inquietudes, sentimientos, emociones y pensamientos de los alumnos. Por último el eje de contextualización pretende que los alumnos comprendan la función que desempeña la música en la vida de las personas, y que conozcan cómo influyen los aspectos sociales, culturales e históricos en la música que producen los diversos grupos humanos.

CAPITULO II. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO.

2.1 Significaciones imaginarias sociales

La presente investigación retoma la idea de Cornelius Castoriadis sobre el imaginario social. Él construye este concepto a partir de la idea de que el ser humano crea y organiza un mundo *para sí*, y da sentido a su existencia. Lo anterior requiere de la creación constante de las formas de interpretación para cambiar las significaciones que superen la realidad dada: *imaginario radical* (parte instituyente en pro de la transformación). Sin embargo la imaginación creadora no es prolongada, pues pierde fuerza cuando un sistema de interpretación del mundo se sedimenta y es aceptado por dar respuesta y sentido a la dinámica social, la cual no es cuestionada: el *imaginario efectivo*, que hace referencia a las significaciones que por algún modo se han instituido, mismo que tampoco logra resistir al pulso creador que aspira a otras posibilidades.

Esta doble dimensión de lo imaginario muestra un proceso inacabado de redefinición de la vida social. Esto es lo imaginario, la creación incesante e indeterminada de significaciones imaginarias no estructuradas bajo una lógica racional, no hacen referencia a un individuo sino a la *cohesión de un magma o entramado de significaciones* que conforman al imaginario social, que marca la vida de una sociedad y es a través de las instituciones que define lo que es o no valioso y real para esta sociedad.

Hay unidad en la institución total de la sociedad [...], esta unidad es la cohesión interna de la inmensa y complicada red de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad, y de los individuos concretos que la constituyen realmente. Esta red de significados es lo que yo llamo magma de las significaciones imaginarias sociales, que son llevadas por la sociedad e incorporadas a ellas y, por así decirlo, la animan, estas significaciones imaginario sociales son por ejemplo: los espíritus, los dioses, Dios, la polis, el ciudadano, nación, el estado, el partido, la comodidad, el dinero, el capital, el tipo de interés; el tabú, la virtud, el pecado, etc. (Castoriadis. 1989. p. 18).

Las significaciones imaginarias se conforman desde lo psíquico y lo socio-histórico que a su vez son inseparables. El primero hace referencia a la capacidad de la psique de crear un flujo desbordante de formas, deseos y afectos que harán posible la representación, a lo anterior Castoriadis lo llama imaginación radical que es la capacidad creativa, de invención original, “de hacer surgir algo”. Lo histórico social hace referencia al imaginario social, al entretejido de las producciones de sentido que mantienen unida a la sociedad al consolidarse, como son las normas, los valores que los sujetos asumen.

El cuestionamiento de las formas de regulación social da pie a la transformación y extingue algunos aspectos de la institución. Es una dinámica de fuerzas entre lo establecido y lo que podrían ser (ideas, pensamientos, valores), para replantear una nueva institucionalización. Este es un proceso que ocurre en el devenir histórico (no determinado), de *autoalteración histórica* que crea nuevas significaciones imaginarias, sin embargo, al hacerse efectivas y al dar identidad a los actores sociales, tienden a clausurarse (el sujeto y su relación con los otros, está gobernado por reglas, principios y leyes que “son dados”) e institucionalizarse.⁸ Para ello la institución requiere de una *lógica conjuntista identitaria*: requiere establecer identidades y referentes bien definidos a la sociedad para que actúe y piense según elementos, niveles, clases, propiedades, relaciones. Lo anterior expresa la idea de que todo está determinado.

La determinación de las significaciones implicaría la posibilidad de poder atrapar o hacer perdurar el imaginario social. Aquí está un cuestionamiento de Castoriadis ante la determinación absoluta pues para él la capacidad creativa del ser social (imaginario radical) implica el surgimiento de nuevas determinaciones, por esta razón la organización y el orden son transformables, es decir implica el surgimiento indefinido de posibilidades.

⁸ La institución es la creación de sistemas simbólicos. La finalidad de la institución es la conservación de una identidad orientada a significaciones imaginarias cada vez más arbitrarias.

La presencia de nuevas formas de interpretación social puede ser vistas y valorada negativamente por la institución por considerarlas como caos que amenaza orden establecido por la postura dominante, por lo que hará cuanto sea para descartarlas. Aquí encontramos el poder de las significaciones imaginarias como organizadores de sentido, de saberes que legitimen lo valioso, lo permitido en un tiempo y contexto determinado; para Foucault (como se cita en Anzaldúa, 2011) el poder es una acción que actúa sobre las acciones posibles del otro, pero también, el poder está en aquellas significaciones sociales que justifica y privilegia el ejercicio de poder al plantear las significaciones como verdades dadas de una vez por todas y no cuestionables.

Este entramado de saberes y ejercicios de poder creados por las significaciones imaginarias sociales, instituyen una realidad que un colectivo intenta mantener, reiterando los sentidos que instaura. Para ello recurre a los procesos de subjetivación: introyección y apropiación de estos imaginarios por los sujetos, vinculándolos a sus deseos representaciones y afectos (Anzaldúa, 2011, p. 64).

La coexistencia de significaciones en un mismo contexto, es decir, de significaciones que manifiestan cambios en el actuar y pensar de grupos, y las que revelan estructuras estables de pensamiento (que se manifiestan en prácticas y costumbres preservadas por los grupos); generan una lucha por lograr el predominio y consolidar un pensamiento así como su resistencia por prevalecer al paso del tiempo.

La posibilidad de nuevas significaciones imaginarias sociales requiere de un cuestionamiento constante de lo ya existente, a las instituciones y normas. Este cuestionamiento abre la posibilidad de ruptura, surge así, una nueva estructura social al mismo tiempo en que aparecen nuevas significaciones que dan otro sentido a valores, a normas, nuevas maneras de entender lo que sucede, de establecer nuevos vínculos y formas de relaciones con los otros. Castoriadis habla de autonomía cuando los individuos a partir de la reflexión de por qué pasan las cosas así y no de otra manera, logran ser capaces de potencializar su acción colectiva para crear nuevas condiciones en su realidad.

Con lo anterior entiendo que las significaciones imaginarias forman a los individuos como seres sociales, que surgen de la necesidad de estructurar tiempos, espacios, ideas y conductas para subsistir en este mundo. Aunque pareciera que las significaciones están cimentadas en la sociedad, llega el momento en que no logran mantenerse y justificar su existencia, al no dar respuesta a un orden social para todos.

Las significaciones imaginarias crean un orden social al mantener a los miembros de la sociedad dentro de una estructura instituida, sin embargo, también se rompe y transforma dicha estructura. Las significaciones imaginarias no las podemos atrapar, quizá seguir cómo van cambiando, pues es un proceso único y particular de transformación de cada grupo social y no hay tiempos determinados para ello.

Como esta sociedad y no otra, es la particularidad o la especificidad de su mundo de significaciones en tanto institución de este magma de significaciones imaginarias sociales organizado precisamente así y no de otra manera [...] Las significaciones no son evidentemente lo que los individuos se representan, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar / decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente incluso cuando sea conflictual (Castoriadis. 1989, pp. 322-323).

2.2 Metodología

El tipo de investigación que consideré más apropiada para los objetivos del presente trabajo fue la investigación cualitativa por ser una perspectiva que tiene como característica el tratar de describir fenómenos en su medio natural y entender su sentido e interpretarlos, tomando en cuenta los significados que las personas dan a lo que lo viven. También se caracteriza por explorar las relaciones sociales, indagar el por qué y el cómo de alguna situación y describir apegándose lo más posible a lo que sucede con los sujetos de estudio. La investigación cualitativa no consta de un solo método sino que se constituye por instrumentos de investigación y perspectivas teóricas que al entrelazarse van construyendo una metodología propia para el objeto de estudio, es decir, la elección del instrumento de investigación está determinada por los intereses y propósitos de la misma.

La metodología supone un trabajo de construcción continua por la complejidad de los hechos sociales, los tramas de significaciones y múltiples determinaciones que indican que existen muchas posibilidades de entender “la realidad”, de interpretarla. El proceso de interpretación hace referencia a un tiempo y contexto determinado, lo que implica reconocer que el conocimiento que surja es temporal y que requieren de una constante reinterpretación para así comprender esa “realidad”. Para Baz (1998) “la interpretación no se impone, construye. Es la creación de nuevos sentidos que arrojen una nueva inteligibilidad sobre la subjetividad y la cultura, una lectura que estrechamente el análisis de las formas simbólicas a los fenómenos psicosociales concretos” (p.61).

Se considera a la entrevista como un método viable para tener lo que Taylor & Bogdan (1987) llaman encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas de los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. La entrevista sigue el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Una de las claves de la entrevista fructuosa es el conocimiento de cuándo y cómo sondear, explorar, escudriñar. A lo largo de las entrevistas, el investigador realiza el seguimiento de temas que emergieron como consecuencia de preguntas específicas, alienta al informante a describir las experiencias en detalle, y presiona constantemente para clarificar sus palabras (Taylor & Bogdan, 1987, p.17).

Bajo esta lógica opté por realizar entrevistas individuales pero el trabajo significativo de la investigación se desarrollaría a través de las entrevistas grupales, ya que por el objeto de estudio, en este trabajo se pretendía explicar los procesos implicados en la subjetividad que surgen como resultado de la interacción del sujeto con las instituciones⁹ y que se expresan en sus prácticas. En la entrevista grupal se dejan a un lado las particularidades de los entrevistados, y se enfocan al proceso de involucramiento que el grupo tiene en torno a una tarea.

La tarea la entendemos como aquella finalidad explícita o implícita en común que reúne a un conjunto de personas, es aquello común que nos evoca. Se considera también una tarea latente hipotética, que son los obstáculos que el grupo tiene que enfrentar para poder abordar colectivamente la tarea y para poder apropiarse de esta. Al grupo se le concibe como un proceso que en su inicio es solamente una agrupación, y que en su movimiento (abordando la tarea) se va creando a sí mismo. La pregunta que permite observar ese desarrollo (y que configura la función del coordinador del grupo), es: *¿qué hace el grupo con su tarea?* Esta pregunta es una constante en el proceso y la que permite discriminar los distintos momentos, estructuras y emergentes que se dan en el grupo (Baz, 1996, p.41).

El trabajo central con la tarea es comprender la significación del discurso del grupo, para ello se observó el proceso y no las conductas. En el discurso de un grupo seguramente hay una gran diversidad de sentidos, ya que se atraviesan diversas miradas sobre un mismo acontecer, esto se conoce como entramado¹⁰ de múltiples relaciones y que conjuntamente establecen la historicidad¹¹ del acontecer grupal. La tarea trasciende las particularidades de los integrantes del

⁹ Aquí se hace referencia a los sistemas institucionales: la familia, la educación, el estado, la religión, los valores y normas que los mantienen sólidas y vigentes.

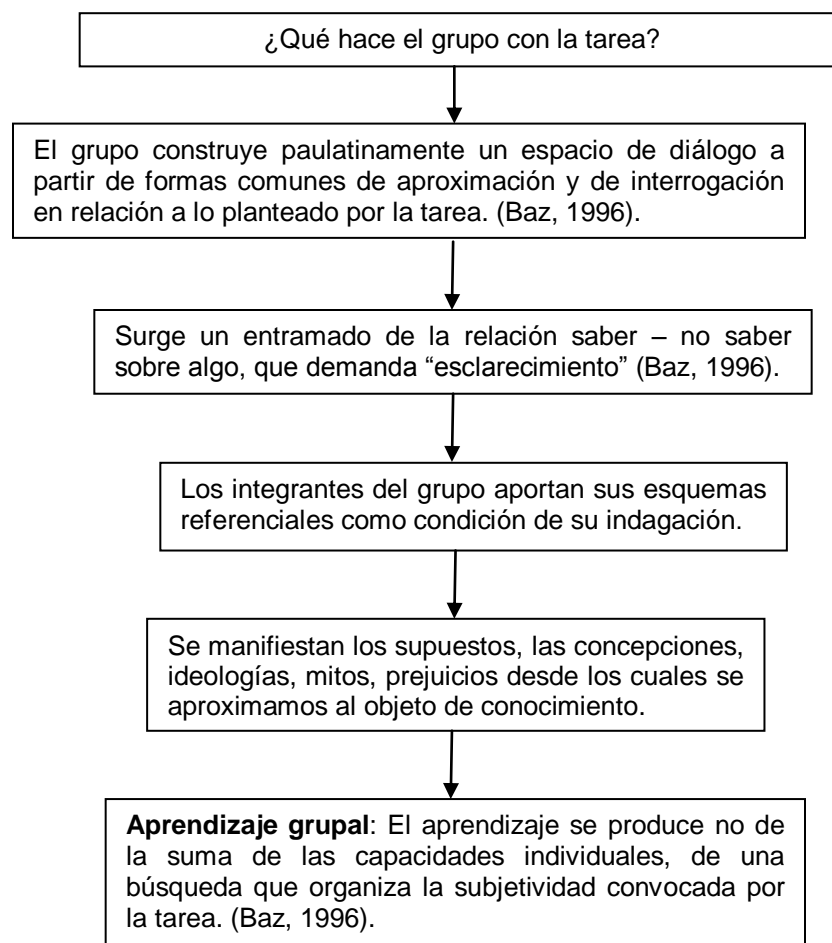
¹⁰ La noción de trama supone asumir la historicidad del discurso (Baz, 1996)

¹¹ Para Castoriadis la historicidad se refiere no a acontecimientos del pasado, él plantea que el individuo al ser socializado por la sociedad y sus instituciones, al mismo tiempo la hace continuar y eventualmente la altera y esta alteración es la historia.

grupo para poder captar “esas dimensiones que dan cuenta de una subjetividad colectiva forjada en un orden social y sus instituciones” (Baz, 1996, p.72) que posibilita acceder a saberes relativamente generalizables.

[...]desde la premisa teórica que sostiene que como individuos somos portadores, constitutivamente, de un universo de significaciones producto del orden social y la cultura a la que pertenecemos, pensamos que el grupo va a potencializar la puesta en juego de formas de funcionamiento social en el anclaje de la subjetividad colectiva(Baz, 1996, p.71).

La tarea convoca al trabajo en común y así acceder a la subjetividad del grupo, en el siguiente esquema muestra el proceso esperado del discurso grupal al abordar la tarea:



El material resultante (entrevistas grabadas y su transcripción) muestra el hacer y decir del grupo en un espacio en el plano discursivo que fue registrado como texto (no es la sumatoria de discursos individuales, sino una producción colectiva). Baz (1996) considera que un grupo puede ser concebido como discurso tomado como premisa que “el lenguaje es paradigmático del mundo humano, simbólico; de ahí que toda acción humana es una manera de decir, por ello el trabajo en grupo se registra como texto, en otras palabras es tomar al grupo como unidad discursiva” (p.70).

El texto se analiza para identificar en el entramado discursivo los emergentes¹² que son elementos subjetivos que aparecen en un determinado momento para resaltar o insistir en marcar algo, dando estructura a la dinámica del grupo frente a la tarea; esto implica un desarme del texto, del entramado, para así reconstruir el análisis desde los elementos teóricos-metodológicos. Estas dimensiones subjetivas encontradas como emergentes se expresan en metáforas.

[...] en el funcionamiento grupal aparecen procesos defensivos frente a la experiencia de grupo y frente a la experiencia de grupo y frente al cambio. Desde la noción del hablar metafórico del inconsciente partimos de la hipótesis de que la subjetividad grupal, tramada desde el deseo y la dimensión institucional, se expresa en metáfora: metáforas de una subjetividad que alude a la tensión entre la verticalidad de los integrantes del grupo, la horizontalidad del proceso grupal y la transversalidad institucional (Baz, 1996, p.77).

Para Lizcano (1992) todo discurso tiene metáforas que expresan supuestos culturales e ideológicos presentes en la institucionalidad de la sociedad que en su mayoría pasan desapercibidas entre quienes conversan ya que el uso constante ha acostumbrado a las personas a escucharla y emplearla cotidianamente. Si partimos de la premisa de que el lenguaje¹³ es social y la sociedad es cambiante, ello implica que el lenguaje también cambia, entonces a pesar de haber metáforas

¹² Para Baz (1996), son los aconteceres significativos del proceso grupal. El emergente habla de la latencia grupal: significación subjetiva del grupo el cual no es consciente y cuya comprensión resignifica toda la situación grupal.

¹³ El lenguaje cambia según el contexto y su acontecer histórico

que son pensadas como “algo que es así” (a lo que Lizcano llama metáfora *zombie*) que se reiteran hasta naturalizarse, hay otras que logran generar sentidos nuevos; y es cuando existe la posibilidad de imponerse a otras metáforas y lograr consolidarse, para Lizcano toda metáfora es una institución social con una doble dimensión: instituyente (metáforas vivas) e instituida (metáforas zombies), que tiene una condición de temporalidad.

Cabe así hablar de *metáforas vivas* y *metáforas muertas*. Las primeras se caracterizan por mantener viva la ficción, la conciencia del ‘como si’, al no ocultar la analogía que las hace posibles. [...]. Ante una metáfora viva el lector/oyente es consciente de que está, efectivamente, ante una metáfora; las *metáforas muertas* son, por el contrario, las que ya no se perciben ya como tales metáforas, sino como conceptos definidos, cuando no ocurre que pasan por ser la realidad misma[:::]. Ahora bien, este olvido de la ficción original, lejos de desactivar la potencia metafórica, la refuerza, pues al mantenerla inconsciente impide la percepción de la tensión que bulle bajo la metáfora y en consecuencia hace imposible el control sobre la ficción que la instituye. Cuando usamos este tipo de conceptos, más bien son ellos los que nos usan, imponiendo a nuestro discurso una lógica que nos es ajena y escapa de nuestro control propiamente, no se trata tanto de metáforas cuanto de *metáforas zombies* (Lizcano, 1999, p. 42).

Para este autor, todo concepto es concepto metafórico, su análisis permite acceder a los presupuestos, creencias, intereses, conflictos de los grupos que las utilizan, esta es la idea central del análisis socio-metafórico de Lizcano. En el discurso grupal encontramos redes de significaciones en cada uno de sus integrantes, las que conjuntamente forman un entramado metafórico que da sentidos a un mismo acontecer, creando así, realidades que garantizan una certeza al ser metáforas compartidas logran que el grupo se piense como un solo individuo. Castoriadis dice que el lenguaje no puede ser explicado por factores exteriores a las colectividades humanas; en la medida que los sujetos hablan dan sentido a lo que dicen y hacen, lo que se traduce en prácticas, acciones y creencias que organizan su mundo; crean subjetividades cuyo sentido definen su identidad; por ello Baz considera que el discurso grupal es el mejor acceso a la subjetividad.

2.3 Proceso de investigación

Esta metodología me condujo a un trabajo de campo, que como primer paso, implicaba contactar a los maestros y comprometerlos a que asistieran a una entrevista grupal en un día y lugar específico¹⁴. Elegir a los sujetos de investigación implicó establecer las características que los identifican como informantes adecuados, por ejemplo, ser parte de un grupo, una clase social, género, edad, profesión o contexto determinado; Spradley (como se cita en Taylor & Bogdan, 1987, p.47), sostiene que uno de los requerimientos de los buenos informantes es la *enculturación completa*, es decir, que conozcan tan bien una cultura (o subcultura, grupo u organización) que ya no piensen acerca de ella. Al inicio del trabajo de campo sólo tenía claro que los sujetos de investigación debían contar con la característica de impartir la clase de artes-música en escuela secundaria pública dentro del Distrito Federal. Tomando en cuenta lo que identifican al tipo de informantes se contactaron a los siguientes maestros.

Cuadro 3. Maestros participantes en las entrevistas grupales e individuales (elaboración propia)

Maestro	Edad	• Carrera	• Escuela	Experiencia Docente
MACI	43	-Profesor de Música Escolar con Bachillerato de Humanidades (Tampico). -Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (Jalapa)/ Lic. Clarinete	Secundaria No. 61 "Olga Esquivel Molina" (Delegación Iztacalco)	16 años
RAA	34	-Escuela Nacional de Música de la UNAM Educación Musical/ Guitarrista	Secundaria No. 200 (Tepito)	12 años
ZAB	46	-Preparatoria en el sistema de Bellas Artes que forma instructores de las artes (Cedart) -Conservatorio Nacional de Música/ Dirección de Orquesta / Pianista Escuela Nacional de Danza Contemporánea	Secundaria No. 42 Ignacio Manuel Altamirano (Col Escandón, Del. Miguel Hidalgo)	20 años
JCQ	43	-Escuela Nacional de Música de la UNAM -Banda Sinfónica y coro de la Secretaría de marina / Concertista, compositor y guitarrista	Secundaria No. 202 (Delegación Miguel Hidalgo)	26
P	53	-Escuela de Bellas Artes de Querétaro -Escuela Superior de Música. Lic. En Jazz	Delegación Cuauhtémoc	28 años

¹⁴ Busqué a la gente indicada que me vinculara con los sujetos de estudio, la maestra Ada de Seminario Especializado de Música me presentó a dos maestros, asistimos a la escuela respectivamente y ahí mismo realicé la entrevista. Posteriormente un compañero de la maestría me proporcionó el teléfono de dos maestros los cuales aceptaron ser entrevistados, acto que tuvo lugar en la escuela donde laboran.

En total se realizaron cuatro entrevistas individuales previas a dos entrevistas grupales. Las individuales tuvieron como objetivos:

- Establecer el primer contacto con los maestros.
- Dar a conocer el proyecto y la importancia de su participación.
- Motivar su interés por participar.
- Indagar si los entrevistados cumplían con las características necesarias para la investigación (especialistas de música, profesor de artes-música en el nivel secundaria).
- Conocer sobre su trayectoria profesional y laboral.
- Garantizar su participación en las entrevistas grupales.

En la entrevista individual los maestros destacaron sus experiencias de vida, puntos de vista, emociones, expectativas, ideales y actitudes; expresaron inquietudes y opiniones sobre su trabajo en la escuela, su trayectoria profesional como músicos y como maestros en el sistema de educación básica mexicano. Las particularidades encontradas en cada una de las entrevistas me permitieron conocer un poco sobre las personalidades de los informantes, así como un panorama más íntimo sobre su trabajo como maestros de música. También la entrevista individual permitió crear las condiciones para que se lograra formar un grupo a pesar de que sus integrantes no se conocían; esta primera etapa fue crucial para realizar las entrevistas grupales.

A pesar de las actividades de trabajo y compromisos personales de los maestros participantes, se logró acordar la fecha, la hora y el lugar en que se llevaría a cabo la primera entrevista grupal. Ésta se realizó en un café a las cinco de la tarde el día 29 de octubre de 2011. Al inicio los maestros se presentaron, dijeron a qué se dedican, dónde trabajan, cuál es su profesión, qué instrumento musical tocan y si continúan en actividades relacionadas con la música. En seguida expliqué de modo general los motivos y objetivos de la investigación, la importancia de su participación y les planteé la tarea (ver anexo 1).

En ese momento se inició el diálogo entre los maestros. En la entrevista los maestros demostraron gran disposición y se creó un ambiente agradable de trabajo; en un principio el grupo se mantuvo un silencio, lo que me hizo pensar en haber planteado incorrectamente la tarea. Los maestros comentaron que mi pregunta (la tarea) era muy amplia y establecieron un orden para hablar, cada uno expresó su parecer, y poco a poco se fue desarrollando un entramado entre sus discursos, después de dos horas de intercambio entre ellos, acordaron muy formalmente en reunirse para la segunda entrevista que se realizó el 12 de noviembre del mismo año.

El día de en que se realizó la segunda entrevista cancelaron dos maestros. Pedí a uno de los participantes (que asistió a la entrevista), que invitara a otro maestro de música de nivel secundaria, afortunadamente conocía aún maestro que tenía el tiempo para asistir a la entrevista. Obviamente con el nuevo integrante no realicé la entrevista individual, circunstancia que generó una dinámica diferente. La interacción entre los maestros no fue como en la primera entrevista grupal. Ahora sé que hubo errores en mi desempeño como entrevistadora, no obstante, es satisfactorio saber que los maestros asistieron al café por el interés y necesidad de ser escuchados, yo solo abrí el espacio.

Posteriormente transcribí las entrevistas, pero fueron las dos entrevistas grupales en las que enfoqué mi trabajo analítico. En ambas pude identificar ideas importantes que surgieron durante el discurso y que dirigieron el rumbo del mismo, es decir las ideas que sostenían el movimiento y sentido que tenía el grupo frente a la tarea: los emergentes. Extraje esos fragmentos hasta desarmar el texto y crear otro que agrupara las ideas con significados en común entre los maestros, obteniendo los ejes temáticos a analizar que se convertirían en categorías. Finalmente busqué expresiones metafóricas o analogías las cuales condensaban los comentarios más significativos de las entrevistas que dieran nombre a las categorías que de algún modo mostrarían las significaciones imaginarias de los maestros de música; las cuales puntualizo brevemente:

<ul style="list-style-type: none"> • te mandan a volar los alumnos con ese tipo de cosas • por el amor de Dios eso lo debían de haber hecho en el kínder, en la primaria, en la secundaria ya estamos para construir otras cosas • los programas de música no los hacen los maestros de música, nosotros batallamos porque estamos haciendo algo que no es de nosotros • <u>Las ideas salen del escritorio pero no pueden llevarse a cabo</u> • nosotros aceptamos ir a un taller de capacitación es por gusto, es decir, voy a ir a aprender, voy a ir a desarrollar habilidades pero por gusto, probablemente si no nos obligan • evaluar al muchacho nada más con su pura actitud • aquí está mi flauta- nunca la he tocado pero aquí está mi flauta • por eso hay gente que tiene diez y no pasa un examen en la prepa • estos criterios que se nos dan como normas, como cosas no escritas porque son cosas que vienen de arriba, tienen un propósito: si el chamaco no sabe nada pero si asiste a la clase, trae su material ¡ya aprobó! • porque hasta para las matemáticas hay quienes estamos cerrados para las matemáticas hasta cierto nivel, entonces danza o música, hay algunos que están negados • para mi si es algo serio no que jueguen a ser música sino que la hagan, que la hagan en serio • los profes no la toman en serio, dicen: estas en música, no ¿para qué vas a música? ¿para qué vas a un ensayo eso no viene en tu examen de prepa? • yo entiendo que mi hijo repruebe matemáticas pero música, digo música es muy fácil, yo la pasaba con diez • maestro ayúdenos a poner la cancioncita para el día de las mamás • <u>cuando el de música presenta algo feo</u> • aquí nadie permanece si no tiene un granito de vocación, si no tienes un granito de vacación o acabas loco, o acabas enfermo • le han quitado valor a todos los maestros, le han restado autoridad, le han quitado muchas cosas. 	<p>Crisis de identidad docente</p> <p>Enseñanza de la música</p> <p>Vocación docente</p> <p>Propósitos de la música en el contexto escolar</p>	<p>extras</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El maestro enseñan más de lo que cree ➤ Batallar con los alumnos - excluir a quienes no son alumnos idóneos para trabajar ❖ Dejar de lado los propósitos de su materia para intervenir de acuerdo a las necesidades formativas, emocionales que cree el maestro requiere el alumno o grupo ✓ Planes y programas descontextualizados ✓ Hacer actividades que restan valor a su nivel profesional ✓ Evaluar el desempeño escolar del alumno como forma de mantener cierto control a la indisciplina en el aula ✓ La saturación de actividades, asistir a cursos, el cumplimiento de trámites y funciones administrativas ❖ La función de la educación artística es para “preparar algo” ❖ El peso curricular de la asignatura de Artes frente a otras materias ✓ Confrontación entre el valor social que tiene el artista, en este caso el músico y el valor social que tiene el maestro de música de secundaria ❖ Espacios de formación musical ❖ La habilidad musical en algunos alumnos ❖ ¿Qué prioriza el maestro de música en su clase? ❖ Hacer música ❖ Estrategias de aprendizaje ❖ Valores- disciplina ❖ Depende de las características del grupo
---	--	---

Pero también, el trabajo de campo, me sirvió para tener una perspectiva más amplia de las necesidades, los malestares, deseos, vínculos, pensamientos en común, fracasos y logros por parte de los maestros, así como su reflexión. Lo anterior muestra que la investigación incluyó en su hacer una intervención al grupo, ya que al interactuar se tiene la posibilidad de hacer evidente situaciones y de poder transformarlas (aunque no sea un objetivo explícito). Mier (2002) dice:

La intervención implica, necesariamente, una transformación de las posiciones recíprocas de los sujetos en juego, de sus regulaciones, de sus marcos, de sus identidades y, en esa medida una reformulación incesante del sentido, la fuerza, el imperativo y la necesidad de la demanda. Consecuentemente, la situación de la demanda es intrínseca a todo proceso de intercambio o de vínculo social. La demanda no es sino una condición de diálogo. Acompaña al lenguaje mismo, al acto de comunicación, al don, al intercambio (p. 21).

¿En qué momento la entrevista propició una intervención? En el momento en que los maestros reflexionan y toman una posición crítica sobre su labor, que da forma a un diálogo, que permite hablar sobre “lo que pasa”, que da pie a pensar en las posibilidades de transformación. Mier (2002) dice que la intervención es un poder ejercido desde afuera violento, que busca potencializar a los sujetos en la toma de decisiones y otras formas de relación con lo instituido. Este poder a su vez, movilizar lo que aparentemente se encuentra estable o acostumbrado a su condición. La sola presencia del otro (el investigador) impulsa el deseo de acción, de crear una nueva trama de relaciones y vínculos. Entender los procesos de transformación de los grupos y de sus significaciones, tiene como objetivo provocar un cambio de pensamiento y comportamiento en los maestros sobre su labor, y aportar al campo saberes que renueven los procesos educativos.

CAPÍTULO III. SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS EN MAESTROS DE MÚSICA

3.1 La norma te amarra, te ata.

La categoría “la norma te amarra te ata” abre varios campos de reflexión que están relacionados: uno de ellos es el tema de la profesionalización docente, que tras los cambios sociales, políticos, tecnológicos, culturales pero principalmente económicos de nuestra sociedad, modifican o replantean la función y trabajo del maestro. Para Martín-Molero (1991), el concepto profesionalización implica “el supuesto de que existe un cuerpo específico de conocimiento sistemático en el que se fundamenta la práctica o el ejercicio de la profesión. Y, por tanto, se relaciona con el grado de conocimientos- competencia teórica- que poseen los profesionales. Entendida así, la profesionalización es una categoría descriptiva en base a criterios de conocimientos y habilidades o destrezas” (p. 198).

Ante la necesidad de responder a estos cambios se plantea la idea de profesionalizar al maestro que contrariamente parece poner en crisis su labor, Ball. (1987) menciona que la profesionalización restringe la autonomía de decisiones y prácticas en el maestro, así como la capacidad para ser autónomo y desarrollarse profesionalmente. No obstante la profesionalización logra un efecto inverso, ya que la autonomía se convierte en “un conjunto de libertades para actuar dentro de unos límites, es una ilusión de independencia profesional que ata al régimen institucional de la escuela” (Ball, 1987, p.129).

P: ...“tú no ganas más porque no quieres chiquita, yo te estoy dando la oportunidad de que te profesionalices, si tu quieres quedarte ahí es tu bronca, confórmate con tus siete pesitos y di que te fue bien” “¿Quieres más?” “Éntrale”. Es un pretexto para decirte por eso no te pago más. “¡Ah, que te quieres poner en huelga!” “Pero si ahí está el recurso ¿Por qué no has accedido a él? ¡Es tu problema! No, es problema de ellos, no es problema nuestro. Para hacer todo eso, los cursitos se tienen que hacer en sábado entonces ¿A qué hora vas a tener tiempo para andar pensando en profesionalizarte? (EG-II, 12/11/2011).

Desde el punto de vista de los maestros entrevistados, la profesionalización se entiende como un conjunto de actividades obligatorias, como cursos para aprender elementos de su propia asignatura o de alguna otra, cursos que generan en algunos casos molestias: “Aberraciones ¿Un músico dando pintura? ¡En un cursito de quince días!” (EG-I, 29/10/2011).

P: ...si nosotros aceptamos ir a un taller de capacitación es por gusto, es decir, voy a ir a aprender, voy a ir a desarrollar habilidades pero por gusto, probablemente si no nos obligan vamos, porque es algo que podemos desarrollar, no en el sentido que nos quieran imponer [...]

MACI:...i solo voy a aprender garabatos para poner a hacer garabatos a los chamacos, qué les estoy educando de la disciplina artística. De la mía ok, si el chamaco solo quiere tocar flauta bien, pero si el chamaco quiere tocar más yo tengo la capacidad para ayudarle a desarrollar, cosa que no tendría en danza, en teatro, ni en artes gráficas, no puedo nada más meterles cualquier cosa ¡es un fraude! (EG-II, 12/11/2011).

Se suma a los cursos de capacitación, el trabajo administrativo extra que deben cumplir de manera obligatoria para “rendir cuentas”, es decir, que a través del papeleo se informe a los demás actores escolares el por qué el maestro toma una decisión, qué hace en cada clase, cada semana, cada mes, que no simplifica el trabajo y muchos menos motiva al maestro. Sin embargo, estas actividades son entendidas por las instituciones como parte de la labor de un buen profesional. Apple (1989), menciona que estas actividades logran un mayor control sobre el aula bajo el discurso de buscar cambios que mejoren la enseñanza, y ponen al maestro a cuestionar su propio trabajo, llama a este proceso intensificación.

La intensificación << representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando>>. Hay muchos síntomas de ello – desde lo más trivial a lo más complejo –que van desde no dejarles tiempo ni siquiera para ir al servicio, beber una taza de café o relajarse, hasta una ausencia total de tiempo para mantener contacto con el propio campo profesional. Se puede advertir más fácilmente la intensificación del trabajo mental en la crónica sensación de sobre carga de trabajo que han aumentado con el tiempo (Apple, 1989, pp. 48-49).

En esta idea el autor plantea que la intensificación tiene la intención de disminuir la sociabilidad y comunidad entre compañeros de trabajo, desaparecer el ocio y el

autogobierno dentro de la labor docente. Esto ha traído como consecuencia la sustitución de una enseñanza de calidad por cantidad de trabajo, es decir, se pierden de vista los objetivos de la educación.

P: ...tú cubres 20 horas intensas, cubriendo 40 crees que vas a ganar el doble, no porque los impuestos son mayores. Un maestro de matemáticas da cinco clases a la semana por grupo, cinco por ocho grupos, cuarenta; eso significa que debe de cubrir todo un turno con treinta y tantas horas e ir a otro turno con el resto. El profesor entra a las siete de la mañana y sale a la 1:40 pm, el siguiente turno las horas restantes, si le acomodaron su horario termina a las 4:00pm, sino pues va a terminar de trabajar a las 7 u 8 de la noche. Los de música, solo tenemos dos horas ellos tiene cinco, si yo dejo un trabajo por clase yo califico dos trabajos, ellos cinco, donde está la contra para que sean 42 horas, dos horas por grupo son 22 lo que significa que si tenemos suerte con grupos de treinta, multiplica treinta por veinte, seiscientos alumnos, por un trabajito uno chiquito debes de calificar seiscientos trabajos, te tienes que chutar seiscientos rollos para calificar, o sea, para empezar el trabajo mínimo está saturado ya no tienen porque pedirte más. Te piden situaciones administrativas, el plan de comisión, que propuestas para mejorar. Y si se te ocurre ser un maestro reprobón: qué estrategias, qué hiciste para darle seguimiento a los reprobados, cómo les ayudaste, y te lo piden por escrito, estamos hablando de un maestro que no está en carrera (magisterial). Es parte de la labor que tú llegues y te sientas: qué voy a ver en mi clase, me toca preparar tres clases primero voy a hacer esto y esto lo mismo doy en primero, segundo, tercero ¡ya sé que voy hacer! Ahora voy con mí material, tienes que preparar o elaborar el material, ahora con las supuestas tics¹⁵ nada más una mugrosa presentación de *power* que te va a durar siete o cinco minutos, tú tienes que documentarte que tienes que bajar fotografías, buscar música, sentarte en la compu, redactar. Te estoy hablando de una actividad que se puede llevar cinco o seis minutos de la clase y no es la única actividad, ya más o menos te das cuenta de la carga de trabajo [...]. Por eso te decía a mí se me hace absurdo, se me hace una loquera, más que nada una estrategia para mantenerte ocupado y no tengas malos pensamientos (EG-II, 12/11/2011).

La carga en el horario de trabajo y las tareas administrativas son un claro ejemplo de la intensificación en el trabajo de los maestros. Instrumentos como informes, planeaciones son un medio para supervisar la práctica del maestro, son actos que se suman a la idea profesionalizar, que se traducen en un “buen trabajo”, es decir, la calidad del trabajo depende de la cantidad de actividades e instrumentos que se

¹⁵ Tecnologías de la Información y la Comunicación

haga y entreguen en tiempo y forma, por consecuencia, se extiende el tiempo destinado a la preparación y elaboración de los mismos ampliándose la jornada laboral.

Apple (1989) considera que estas actividades son una suma de elementos que se entienden erróneamente como parte de la profesionalismo, el maestro fácilmente puede caer en una dinámica de intensificación por la imagen tradicional del maestro como personaje que aporta tiempo, recursos, y asume responsabilidades extras por amor a la enseñanza, es decir se piensa que el trabajo extra es parte de su incuestionable vocación, pensamiento que para Larrosa (2010) “es un instrumento para controlar al que enseña, lo que enseña y cómo lo enseña para suplir carencias materiales y formales necesarias para el desempeño profesional” (p. 46).

Por otro lado, los maestros consideran que se le han sumado responsabilidades, deslindándose de ésta otros agentes institucionales (como la familia), Ante estas situaciones los maestros expresan rechazo a las funciones que ellos piensan rebasan su labor:

JCQ: ...muchos papás luego no te dan razón de sus hijos en todo el día y lo peor es que quieren que el maestro sea no sólo el que enseña sino que también eduque, que el maestro dé valores todo eso que los papás dejaron de hacer y es algo que tampoco se puede porque no es de nuestra competencia y tampoco de nuestro interés. Yo tengo un compañero que en la junta de padres les dice a los papás: saben qué yo tengo mis propios hijos y yo tengo como 700 alumnos y veo a sus hijos tres o cuatro horas a la semana así que no voy a tener tiempo de ocuparme de esas cosas, eso le toca a ustedes, es su responsabilidad y punto, yo solo les voy a enseñar la materia y se acabó, me parece que está bien (EG-I, 29/10/2011).

Otra consecuencia que plantea Apple (1989), es que los maestros al concentrar su atención en el cumplimiento de demandas del trabajo bien hecho de un profesional, se aíslan, no se refuerza la comunidad y unidad entre los maestros, en este caso de música. Al contrario los absorbe el individualismo que se concentra en el aula, bajo un modelo institucional de trabajo.

MACI: ...yo antes sí sentía que música si era así como una comunidad o sea era otra cosa pero desde la vez que nos vinieron con nuestro golpe de estado y shuuuu... desmembraron. Antes música escolar tenía una sede que por lo menos cada que venía el pago nos juntábamos muchos maestros y nos empezábamos a ver y a conocer muchos maestros que nunca nos habíamos visto pero que íbamos al pago y ahí formados y de repente: "¡Hola!" Y a cotorrear pero a raíz de que ya se acabó el INBA y todo SEP y ya nuestro pago llega a las escuelas la comunicación con muchos maestros, ¡bye!"

ZAB: ...teníamos más oportunidad de pasar tiempo juntos, no sé, el día del músico y el día del maestro el sindicato nos daba el día libre y: ¿ya te enteraste del baile? Van a traer grupos. Y ahí íbamos todos, por lo menos nos veíamos dos o tres veces a la año, en ese sentido estoy de acuerdo contigo había más comunidad (EG-I, 29/10/2011).

Sin embargo, habría que replantearse y dar argumentos para dar otro sentido a la autonomía y a la profesionalización docente. Contreras (1997) plantea que la relación entre ambas apela a la dignidad de la labor docente y la reivindicación de los valores educativos que guían su práctica, es un proceso de búsqueda y construcción permanente dentro de un contexto de relaciones, no un proceso individual, técnico o especializado, es un ejercicio que se da en los procesos y situaciones sociales. Para Contreras (1997), La autonomía debe ser entendida como la independencia intelectual que se justifica por la idea de la emancipación personal de la autoridad y del control represivo, la superación de las dependencias ideológicas al cuestionar críticamente nuestra concepción de enseñanza y de la sociedad (p. 155). La profesionalización debería tener este efecto en el docente, y no un efecto inverso, un malestar que nace al pensar que ese proceso es sinónimo de "normatividad que amarra y ata su labor".

3.1.1 Las ideas salen del escritorio pero no pueden llevarse a cabo. El nuevo plan de estudios.

El segundo campo de reflexión explora el sentido que tienen para los maestros los programas de estudio. Ante una sociedad cambiante y demandante el sistema educativo replantea su estructura constantemente, es decir, sus finalidades, objetivos, políticas educativas, posturas teóricas en los planes y programas de estudio. El maestro constantemente se adapta y se enfrenta a estos cambios, mismos que impactan significativamente en la forma de trabajo y organización del maestro dentro del aula y en la escuela.

La aceleración del cambio social es tan rápida que provoca el siguiente proceso: la sociedad critica los sistemas educativos por no responder a las nuevas demandas sociales, pero como la capacidad de cambio de los sistemas educativos es más lenta, para cuando comenzamos a responder a las demandas sociales, estas ya han vuelto a cambiar, justificando de nuevo que la sociedad los critique por no responder a las nuevas demandas sociales (Esteve, 2010 p.26).

A pesar de los replanteamientos en educación, existe en los maestros la impresión de que los proyectos y programas son ajenos a su realidad educativa, pues rebasan lo propuesto en el currículum escolar, circunstancia que provoca que sean los principales críticos del sistema del cual forman parte.

Uno de los temas o campos donde constantemente se presentan críticas y puntos de diferencia, es cuando los maestros se refieren a los planes y programas que integran el currículum escolar. Los planes son instrumentos que guían al docente para fines de la enseñanza, sin embargo, mucho de lo propuesto no ofrece suficientes argumentos a la mayoría de los maestros de por qué modificar los objetivos y cómo enseñar su materia, de igual modo, tienen sentimientos de exclusión al no ser tomados en cuenta en la creación de dichos programas, y solamente son vistos como los sujetos quienes ejecutarán el programa sin importar el cómo lo hagan; a esto se suma una lectura poco profunda y reflexiva de los planes y por tanto una incomprensión de los mismos.

JCQ: ...no hay el recurso, primero lo decretan y luego cómo lo hacen [...] Anteriormente el programa era más específico, pretendía más cosas encaminadas hacia lo que querían nuestros alumnos. Hoy en día tú ves el programa que para mi gusto trae un montón de cosas que no se llevan a la práctica, que finalmente anda uno *debrayando*, anda uno especulando muchas cosas (EG-I, 29/10/2011).

Los maestros se piensan como meros ejecutores de los planes y programas distantes a su realidad educativa, adaptan los planes según su experiencia e ideas implícitas a partir de las cuales guían dan sentido a su práctica. Misma que es realizada con una constante falta de condiciones y recursos mínimos para llevar a cabo su labor; son significaciones que forjan la idea de que “ese nuevo plan, ese nuevo programa es una falsedad, quieren implementar algo cuando no tienen el recurso ni económico ni personal” (EG I, 29/10/2011). Los maestros ven como una gran desventaja el poco apoyo material (de treinta pesos quincenales de apoyo didáctico) que se da a su asignatura; la falta de recursos y sentirse ajenos a los nuevos planteamientos en los planes y programas frustra su ideal de una buena clase de música, y mucho menos los convence de ser flexibles y aprender lo propuesto.

MACI: Yo tengo una amiga que trabaja en Francia dando clase de música. Me decía: “Oye ¿qué programa tienen?” Lo busco: “¡Aquí está!”

-¿Qué es esto?” [...] “¿Esto es lo que ves en secundaria?”- “Sí ¿por qué?”- ¡Yo doy preescolar y jeso es lo que veo en preescolar!”

RAA: Sí, exactamente las actividades que te ponen a hacer son para niños de preescolar que ya no puedes aplicar en secundaria, ya no las puedes aplicar, te mandan a volar los alumnos con ese tipo de cosas

JQC: Es que te ponen a enseñar cosas, no te convence lo que estás enseñando, actividades por ejemplo: que los niños se sienten a contemplar el cielo y las estrellas y agarren un lapicito y experimenten con los colores. ¡Por el amor de Dios! Eso lo debían de haber hecho en el kínder y en la primaria, en la secundaria ya estamos para otra cosa...

ZAB: Mi hermana es educadora y justamente hace todo eso con sus alumnos

JQC: Que salgan y escuchen los sonidos de la naturaleza, sí está muy bien pero ya estamos en secundaria, ya estamos para construir otras cosas y eso yo creo que nos hace chocar con el programa nuevo, ¿Cómo voy a estar enseñando esto? Tienes a cincuenta adolescentes dispuestos a estallar a la menor provocación y vamos a contemplar el cielo (risas) ¡Por el amor de Dios no!

RAA: Lo que más haces desde tu lugar es adaptar el programa, mezclarlo con el anterior y adaptarlo pero no darlo tal cual, tal cual no te lo van a aceptar, si por sí te mandan a volar los chavos. (EG-I, 29/10/2011).

Los maestros consideran que no se valora su capacidad como profesionales de música ni la de los alumnos, ya que en el nivel secundaria se debería potenciar al máximo las habilidades musicales, porque los adolescentes tienen la capacidad de “construir otras cosas”; expresan el rechazo de los alumnos hacia las actividades que propone el programa de estudio y el de ellos mismos ante la idea de llevar a cabo actividades más propias para infantes. Sin embargo, independientemente de si aburren o no esas actividades a los alumnos, o si el maestro las considera simples o de poca dificultad e impacto, es claro que el desacuerdo está relacionado con el control en el aula, es decir, esas actividades, quizá más lúdicas, interactivas y grupales, son entendidas por los maestros como situaciones que favorecen el caos en los grupos.

Otro tema ligado a los planes y programa de estudio es la evaluación de la asignatura de música. Como se mencionó los maestros adaptan y planean su clase según las prioridades y necesidades de su grupo de trabajo, de ahí se retoman los criterios de evaluación que se acercan a los objetivos de la enseñanza. Los criterios de los maestros entrevistados son distintos, hay quienes dan más peso a la evaluación de contenidos, otros a habilidades y otros a actitudes, sin embargo, deben buscar estrategias que reúnan más de un criterio de evaluación y así traducirlos en una calificación¹⁶ numérica.

P: ...tenemos que cuadrar todo, evaluar la responsabilidad “¡Aquí está el cumplimiento y el chamaco!” Tienes diez porque trajo cosas, se presentó, está cumpliendo con las normas, aunque sea un bulto. ¡Ah pero tiene diez en cumplimiento! Pero qué tal en participación, vamos a poner un ejemplo: calificar la participación como el trabajo en clase, ¡si este chamaco solo

¹⁶ El termino calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos. Calificar, por tanto, es una actividad más restringida de evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto, no apto), o cuantitativa (10, 9,8...) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. en este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso. (www.oposicionesprofesores.com).

estaba viendo al techo y moviendo los dedos disque tocando la flauta! Vas sumando los aspectos que integren una evaluación, digamos más completa, no nada más los meros conocimientos. Por ejemplo los conocimientos los puedes ver puestos en un pequeño examen teórico, un examen de canto, de flauta, sumas los tres aspectos porque el programa así se divide en expresión coral, expresión instrumental, contextualización y apreciación, en esos tres ejes se divide la materia. Entonces tú haces un examen pequeño para cada eje, entonces tú dices: ¡Sacó cinco en conocimientos, saco diez en flauta porque le encanta tocar la flauta!” A lo mejor no sabe ni cómo se escribe ni nada, pero ¡trajo el material! En canto no le gusta mucho cantar ¡sacó siete! En cumplimiento tiene diez a porque siempre trajo el cuaderno, está nuevo, está intacto pero siempre lo trajo ¡tienen diez! Yo siempre les digo: “¿Y tu cuaderno?” “Aquí esta profesor” Perfecto no hay problema. Pero ¡estuvo papando moscas de vez en cuando! entonces tiene siete en participación. Entonces vas sumando e integrando todos los aspectos (EG-II, 12/11/2011).

En su experiencia los maestros buscan traducir el conocimiento, las habilidades y actitudes o conductas a una calificación numérica, buscan estrategias de evaluación, la pregunta sería hasta qué punto estas estrategias permiten valorar los objetivos de los planes y programas de estudio.

Quizá los criterios e instrumentos de evaluación que utilizan los maestros se consideran válidos y aceptados, pero no necesariamente responden a los objetivos planteados en los planes y programas, al contrario, se buscan los medios para lograr la “conducta esperada” en los alumnos en un contexto particular, es decir, “quien tenga buena actitud pasa”. Cumplir con la asistencia: “sí el chamaco nunca falta, ¿cómo es posible que repruebe?”. Responsabilidad con los materiales de trabajo (los utilicen o no): “¡Aquí está mi cuaderno! A lo mejor está en blanco- pero ahí está mi cuaderno”, “¡Aquí está mi flauta! Nunca la he tocado pero aquí está mi flauta” (EG-II, 12/11/2011). Participación en clase: “Hay quienes solo mueven sus deditos a lo tonto y hay quienes sí se esfuerzan y ¡no le sale, no desarrollan la habilidad!” (EG-II, 12/11/2011). Buena conducta: “¡Mientras un chamaco no se ponga de relajo en la clase, la mayor parte de los profes no tienen ningún inconveniente en ponerle seis!” (EG-II, 12/11/2011). Y se deja en un segundo plano si hubo un progreso real en la conducta esperada que propicie el aprendizaje del alumno.

Los maestros reconocen las desventajas que pueden tener los criterios de evaluación, porque para sus alumnos al querer acceder a otros niveles educativos, dan más importancia a pasar de grado; a que un mayor porcentaje de alumnos aprueben la educación básica, para que se pueda crear la ilusión de calidad educativa, de ahí la idea implícita que “debe de ser un diez en música”, para elevar el promedio general del alumno.

ZAB:...nos presionan justamente para entregar grupos con un alto porcentaje de aprobación sin importar realmente el porcentaje de contenidos que los muchachos realmente, no digamos dominen pero que conozcan (EG-I, 29/10/2011).

P: ...el sistema en educación básica está diseñado para que el chamaco siga, que pase.

MACI: ...significa que el alumno que entre a primer año de primaria no tiene porque interrumpir sus estudios, o sea, el maestro no tiene por qué reprobalo, tiene que terminar la preparatoria tranquilamente, sepa o no sepa.

P: ...mientras nosotros en la escuela: “¡Échale ganas!” “¡Va reconozco tu esfuerzo!” O como dice el profe, me entregó su trabajo arrastrando el lápiz va a ser buen trabajador, forró el libro con florecitas, entonces llega al conservatorio de música quiere estudiar música: “A ver escribe Si”- “¿Qué es eso?”, entonces pá atrás.

R: ...es así en todas las materias por eso hay gente que tiene diez y no pasa un examen en la prepa porque le tomas muchas cosas en cuenta y no sólo lo que sabe (EG-II, 12/11/2011).

3.1.2 Crisis de identidad

Lo anteriormente expuesto corresponden a algunos temas que surgieron del diálogo entre los maestros, que muestran significaciones que con el paso del tiempo han contribuido a pensar a la institución educativa bajo discursos que tienen la mejor intención de impactar en la formación social, pero al parecer solo se ha evidenciado una crisis del sistema, que pone al maestro en riesgo de no identificarse con su labor.

La escuela es el espacio para hacer una parte la labor educativa, sin embargo, se responsabiliza a sus actores, en especial al maestro, del atraso en el sistema educativo; lo que impacta significativamente en la imagen y rol del maestro, que muchas veces se ha desprestigiado y que pone en duda el sentido de su trabajo. Aunque se sabe que su práctica no se reduce sólo a enseñar, actualmente se juzgan sus formas y propósitos, al mismo tiempo, que se le satura de responsabilidades y tareas administrativas que fragmentan su hacer.

Un elemento que ha impactado en la imagen del maestro como transmisor de conocimiento y valores, son los avances tecnológicos y los medios de comunicación por su influencia en la formación de las nuevas generaciones, que transmiten sistemas de valores discordantes a los pretendidos en la escuela y por tanto generan procesos de socialización cada vez más aislados en un mismo contexto.

ZAB: ...actualmente los medios de comunicación me hacen batallar mucho [...] debemos luchar contra todos los medios de comunicación masiva, todo el bombardeo que están haciendo a los chamacos. “Estudia”, “esfuérate”, “¿Cuánto vales?” Tratan de tener el último artefacto de celular qué sé yo. Por una parte el bombardeo hacia el consumismo, eso es muy difícil para nosotros y también para los padres. Los hijos ahora: “¡Dame esto! ¡Quiero esto!”. Por otro lado creo que el mayor atractivo que puede ofrecer la escuela no es la información, el aprendizaje es la socialización.

MACI: ...que la secundaria sea para que se formen relaciones humanas pero sinceramente no hay valores para socializar como debiera, es un batallar. Los maestros podemos decir: ¡enseño valores y cierro mi libro! o ¿qué hago?

RAA: ...la educación de los chicos recae en un mínimo en la escuela y en la sociedad, ahora todo recae en los medios de comunicación y un mínimo, así chiquitito en los papás y menor porcentaje en la escuela, eso es lo que ha cambiado para mal, porque le dejas la educación de tus hijos a los medios y es un círculo vicioso por que los padres deben de trabajar para mantener los gastos si no hay comida, se pierden valores, los chicos están todo el día si bien les va en la televisión si no en la calle (EG-I, 29/10/2011).

La coexistencia de modelos de socialización distintos dentro de la escuela, propician situaciones consideradas de conflicto que hacen difícil la labor del docente. Al parecer, para el maestro es cada vez más difícil buscar un equilibrio

entre las actitudes, intereses y necesidades de los alumnos, la diversidad que hay entre ellos y buscar modos de interacción que forme en los alumnos valores que los sensibilicen ante los problemas comunes; cuando parte de su labor es mantener dentro de las prácticas unificadoras y generales de la escuela. Esteve (2010) menciona que “en el momento actual nos encontramos ante una autentica socialización divergente: por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios” (p.37)

¿Por qué los valores distintos repercuten en lo educativo? Bauman (2002) menciona que la fluidez y flexibilidad es cómo se estructuran ahora las sociedades, ya no son perdurables por tanto no logran solidificarse, es lo que denomina “modernidad líquida”. Esto se traduce en valores donde lo rápido, flexible y fácil se presenta en el pensamiento y acciones de las personas. Lo anterior está permeado por los medios de comunicación, por la tecnología que juegan actualmente un importante papel formativo y dejan a la educación escolarizada en desventaja pues hasta ahora no ha logrado ser flexible ante los nuevos valores.

Estas ideas de rapidez y fluidez (dentro del “progreso”) también propician formas de individualidad en vez de la organización colectiva, se podría decir que se responsabiliza al sujeto de su condición (económica, social, cultural, personal, etc.), lo que dificulta los vínculos entre los sujetos y con sus instituciones, al igual que pone en crisis la presencia de formas de transmisión tradicionales y de interacción por situaciones que van desde el desafío por parte de los alumnos a la autoridad (representada por el maestro) hasta la poca motivación de ambos de estar en la clase.

Es importante señalar que en algunos maestros está presente la idea respecto a los alumnos de secundaria como responsables de situaciones conflictivas por su mala conducta e indisciplina, consecuencia de su condición de adolescente.

Situaciones que complican el trabajo del maestro. El constante desafío a las normas y a la autoridad por parte de los alumnos, tendría que ver con la relación que establecen como una estrategia de ejercicio del poder¹⁷; relaciones que generan algunas manifestaciones de resistencia: situaciones en las cuales los maestros no han sido preparados para adquirir las destrezas sociales que les permitan proceder ante estas complejas dinámicas de interacción de forma que logren un sistema organizado para dar su clase.

ZAB: ...tenía un grupo de muchachos de tercero que eran de lo peor porque no querían estudiar, no dejaban dar la clase, no trabajan pero quieren estar ahí dando lata. Sus razones habrán tenido. Recuerdo que estaba yo dando la clase y anotando una tarea en el pizarrón y uno de ellos desde el fondo del salón hizo un comentario de dos o tres palabras gordas dirigidas a mí, volteo y pregunto: “¿Quién fue?” Nadie. Ya habían ejercido un poquito de orden, que se queden en su lugar. Se siente uno acorralado y llego al típico: “¡Salte del salón!” No se salieron. Dije: “No me voy a enojar, no voy a gritar, no voy a despotricar porque el que pierde soy yo y ellos ganan, y eso será evidente para todo el grupo. Dije: “¿Qué voy a hacer? Bien que mal debes de tomar la sartén por el mango y decidir. Lo que se me ocurrió fue ignorarlos por completo. Ejercí cierto grado de violencia porque los ignoré, quitarles esa presencia y ese reconocimiento. Dije: “bueno vamos a ver qué resulta”. No les pasé lista, no los tomé en cuenta en las actividades y pasaron semanas y ellos felices pero cuando ya pasó tres o cuatro semanas se dieron cuenta y me dicen: “¡Oye profe! ¿Por qué no nos pasa lista? “Como tú no tomas en cuenta la clase yo no considero que seas mi alumno, desde el momento que no hiciste caso de una indicación mía como profesor cuando te pedí que salieras del salón para mí dejaste de ser mi alumno, para mí ya no existes, no estás en mi lista, ni en mi clase”. Yo creo que les caló, pasaron dos o tres clases, se acercaron y me dijeron profe queremos participar en su clase (EI, 22/09/2011).

Muchas veces la respuesta a esta situación es establecer estrategias de contención, de sanciones, en vez de negociar las reglas, esto impacta significativamente la seguridad del maestro ante su grupo. Sin embargo, en la

¹⁷ “el poder clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad (concepción “verdadera” de sí) en la que deben reconocer y ser reconocidos. Sujeto “sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo” .Foucault “El sujeto y el poder “. Anzaldúa (2011) cit., p.70.

actualidad la intención del maestro de usar alguna especie de reprimenda que corrija el comportamiento no es bien vista, lo que resta autoridad a su imagen.

RAA: ... yo creo que le han quitado valor a todos los maestros, le han restado autoridad, le han quitado muchas cosas. Ahora el papá le dice: "¡No permitas que el maestro te hable más fuerte, no permitas que te toque, que te haga esto, no le hagas caso porque el maestro está loco!" O sea el maestro no tiene la razón. El papá esta predisponiendo al muchacho para que a ti no te haga caso, para que el maestro no te llame la atención, el alumno te puede hacer todas las groserías del mundo.

ZAB: ...pero tú como maestro no puedes hacerle nada (EG-I, 29/10/2011).

Los cambios sociales, los nuevos valores y la difícil labor de adaptar al sistema educativo estos cambios, las relaciones de autoridad y poder entre generaciones, la presencia de los medios de comunicación y tecnología como agentes de transmisión, así como la profesionalización y la proletarización¹⁸ del trabajo docente, dan como resultado lo que Dussel (2010) llama crisis de trasmisión.

Pensemos un poco en lo que implica qué transmitir, cómo hacerlo, con qué fines, a quiénes. Parece ser una tarea compleja que asume la escuela y en especial el docente, que generalmente lleva este ejercicio de transmisión de modo lineal, vertical y expositivo, que se ha consolidado como sistema y ha restado valor a otras posibilidades de transmisión. Dussel (2010) reconoce que la autoridad que contraen las instituciones educativas no debe entenderse como mandato, sino como autoridad que conlleva a asumir la responsabilidad de qué transmitir:

¹⁸ La descalificación, el control técnico y la proletarización son conceptos a la vez técnicos y políticos. Significa un complejo proceso histórico en el cual el control del trabajo ha experimentado cambios, un proceso en el que las habilidades que los empleados habían desarrollado en muchos años de trabajo se quiebran en unidades anatómicas, se redefinen, y luego se las adecua, gracias a la gestión empresarial, para aumentar tanto la eficiencia como el control del proceso de trabajo. Entretanto va disminuyendo lentamente el control de los trabajadores sobre el tiempo, sobre la definición adecuada de las maneras de realizar la tarea y sobre criterios que establecen rendimientos aceptables, hasta que en el proceso de trabajo redefinido ya no hay necesidad de ellos. La pérdida de control o proletarización del un trabajo es, por tanto, parte de una dinámica más amplia en la separación entre concepción y ejecución y de los continuos intentos de racionalizar, tanto en el estado como en la industria, todos los aspectos posibles del trabajo (Apple, 1989, p.40).

Responsabilidad aquí reemplaza a mandato, que suele tener el rasgo de inapelable o divino. Si el acto de enseñanza siempre implica un acto de autoridad, es importante notar que no todas las formas de autoridad son iguales, ni tienen los mismos efectos. No da lo mismo pensar a la autoridad como mandato incuestionable que como acto particular, responsable que debe justificarse cada día, que intenta dar lugar para que el otro enriquezca la transmisión. La responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad y crear espacio para pedagogías nuevas (Dussel, 2010, p. 169).

Considero que es importante la transmisión, porque al parecer su crisis deteriora los vínculos, los valores y saberes a heredar como una responsabilidad social, el transmitir no sólo es importante para los vínculos afectivos entre personas, sino también los que se generan entre los sujetos y los demás sistemas institucionales. Los vínculos se dan en las relaciones, y el tipo de vínculo que se establezca, forma y educa más a los sujetos que los contenidos que se pretendan enseñar, e incluso la fortaleza de éste permitirá la continuidad y transformación de la institución. El proceso que vincula a los sujetos, para Anzaldúa (2004) tiene que ver con la repetición de las relaciones adquiridas con anterioridad, él llama a esto transferencia:

Todo objeto con que un sujeto se vincula, dinamiza el deseo y las fantasías, relativas a objetos previos con que el nuevo objeto se asocia. Es por eso que pienso que el vínculo es transferencial, pues dinamiza transferencias, al repetir las fantasías y las manifestaciones de deseos experimentados con objetos semejantes (internos externos, reales o imaginarios), que generan una actualización de vínculos anteriores con objetos presentes (p.49).

La transferencia de vínculos que se dan entre el sistema educativo y sus actores impactará en la formación de identidad y en los vínculos con la labor educativa. Las experiencias negativas del maestro (no facilitan su trabajo y perjudica su imagen), son determinantes para restablecer el vínculo. El sujeto transfiere sus deseos relacionados con su formación profesional como músico a su labor docente, roles con vínculos diferentes en donde uno tiene más peso que el otro.

La escuela como institución ha cambiado a pesar de que tiene una cultura, organización y funciones bien definida de gran peso y tradición, que se modifican poco y lentamente, así como las funciones y roles de quienes participan en ella. Dussel (2010) menciona los cambios en la imagen del maestro así como su función. Actualmente están presentes en el imaginario social algunas conceptualizaciones sobre la tradición del oficio docente señalados por la autora que resumo en el siguiente cuadro:

Cuadro 6. Conceptualizaciones sobre la labor del docente

El maestro	Cambios
Arte del artesano	Una técnica inteligente del hacer Saber idiosincrático, cátedra según su propio juicio y criterio
Pastor	Salvación moral Guía y ejemplo moral, tener vocación del servicio, dominar sus saberes
Educador	Portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado., socialmente inepto e ideológicamente peligroso. Imponer una cultura civilizada.
Funcionario de estado	Forma ciudadanos, saberes cívicos, seguimiento de programas estandarizados, adopción de mismos rituales
No directivo, animador sociocultural, el facilitador	Comunica en vez de enseñar, prioriza el contacto con los alumnos, la promoción de los procesos de aprendizaje, relación menos jerárquicas, flexibilidad disciplinaria.
Profesional de la enseñanza	Modalidades de certificación, formación homogénea, mayor capital cultural e ingresos- status, se apoyan sobre conocimientos científicamente comprobados sobre las mejores técnicas de enseñanza

Es evidente la familiaridad de estas concepciones sobre el maestro, ya que una no ha sustituido a la anterior, al contrario se han sumando a las funciones y roles que forman un imaginario amplio de lo que es un maestro. La intención de que el maestro permanezca dentro de estos roles institucionalizados, son expectativas que hay en torno a esta labor, bajo la incongruencia del sistema que no permea las condiciones para que el maestro pueda realizar esas expectativas, es más, con el tiempo se suman más significaciones, y éstas se vuelven cada vez más confusas y demandantes. Ante esta diversidad de imágenes sobre el maestro y su función, los docentes entrevistados definen su rol de la siguiente manera (cómo piensan que los otros los ven).

P: ... ¿Qué es un buen maestro? Pues depende de quién. Para el alumno que no le deje mucho trabajo, que le deje cotorrear en su clase que nos llevemos bien suave. Desde el punto de vista de la dirección que no sea un maestro reprobón.

RAA: ...que entregue el papeleo a tiempo.

P: ...que entregue puntual, que no haga argüende, que no pida días económicos, que si te mandan a que te pares de cabeza pues que te pares de cabeza, sin decir pio. Si tú le preguntas a un papá qué es un buen maestro, pues que trate bien a su chamaco, que no me lo regañe, que no me le grite, que lo trate bien, está contento. Para las autoridades qué es un buen maestro te va a decir que esté bien preparado que tenga un buen puntaje, que tenga un título (EG-II, 12/11/2011).

Se han venido sumando roles a la labor docente, aunque estos representan un orden institucional de lo que es la enseñanza en un tiempo y contexto, se han complementado para dar el sentido a una imagen institucionalizada del maestro; estas representaciones se han adicionado y han hecho implícitas; sin embargo, muchas de ellas pueden ser o no funcionales a las necesidades sociales actuales.

Para Berger & Luckmann (2003) los roles representan el orden institucional ya que quien asume el rol internaliza no sólo las acciones y valores, sino el sentido del mismo para el sistema, también asume normas y es responsable de mantenerlas por tanto comparte el carácter controlador de la institucionalización.

Podemos afirmar que por una parte, el orden institucional es real solo en cuanto se realice en “roles” desempeñados, y que, por otra, los roles representan un orden institucional que definen su carácter (con inclusión de sus apéndices de conocimiento) y del cual se deriva su sentido objetivo (Berger & Luckmann, 2003, p. 103).

El sujeto al pensarse como maestro se hace responsable de un rol y funciones específicas, y asume una imagen de autoridad que él espera sea respetada al menos dentro de la escuela. Pero el cuestionamiento de su rol, no sólo por parte del alumno y padres de familia, sino por el mismo sistema educativo hace difícil que los maestros puedan identificarse con el discurso educativo que conlleva. Pero ¿Cuáles son los roles que aún asumen nuestros profesores como símbolo de autoridad? A continuación relato aquí algunos:

RAA: ...antes el maestro era como el segundo papá, te lo traían los papás y te decían: aquí está maestro y usted le puede jalar las orejas. Aunque se cayó en los extremos, se abusó.

MACI: ...se cayó en los extremos pero la gente era más educada. La verdad.

ZAB: ...con el tiempo sí ha ido demeritándose el valor social y el valor educativo del docente. Digamos hace muchos años, el sacerdote, el médico y el maestro eran los personajes más respetados en el entorno social, ahora eso ya no lo vemos. Paralelo a lo que dice R los papás saben qué clase de hijos tienen, los han educado, criado o por lo menos mantenido desde su nacimiento, cuando el muchacho hace algo el papá lo solapa, eso es atentar con la autoridad no sólo del maestro sino también de la propia autoridad del padre.

JCQ: ...era respetado, como dice la figura del maestro, la del sacerdote, la del médico pero en general eran respetadas todas las profesiones, todas las personas, hoy en día todo mundo el maestro, el policía, el médico ya no es digno de respeto y muchos no se han hecho respetar y eso ha quedado en evidencia, de pronto ya no es tan importante [...]. Ha evolucionado la enseñanza de la música, el maestro, yo creo que en aquellos tiempos donde era muy importante el maestro de matemáticas, de español y el de música. Ahora ¡Ahí están para que vengan a entretener! Hoy en día como que todos cayeron a ese mismo nivel, como que los maestros- todos- desde español hasta música están ahí para cuidar a los chamacos, esa es su función y ¡aguas! con que les digas algo porque ellos tienen más protección ahora (EG-I, 29/10/2011).

Los maestros entrevistados recuerdan con sentimentalismo a la imagen del maestro como el segundo papá que puede proteger y corregir la conducta de los alumnos, también se ve al maestro como policía que hará cumplir el orden y las normas de la escuela, como el médico o el sacerdote. Ante estas ideas sobre su rol de maestro hay una lamentable realidad que asumen con pesar, reconocen que ahora estas imágenes han sido devaluadas y su labor ha quedado reducida a entretener y cuidar al alumno para que no haya conflictos dentro de la escuela.

El hecho de que el maestro se vea como el segundo papá, como sacerdote, el médico o el policía nos da la idea de que el rol del maestro aún está inmerso en imaginarios sociales y que cambiarlos implicaría negar significados que construyen la vocación docente. Los maestros no se identifican con el rol docente por el cuestionamiento constante a su labor y no asumen de algún modo las significaciones de lo que debe ser un maestro porque en su mayoría no cumplen con

sus expectativas laborales y profesionales. Para Anzaldúa (2010) la identidad docente, lo que es un buen maestro, se estructura cuando se entrecruzan las significaciones imaginarias personales, laborales, culturales e institucionales.

Por último quiero rescatar un punto de reflexión respecto al tema de la vocación. La mayoría de los maestros entrevistados son especialistas de música y llegaron a la docencia no necesariamente por un interés en la enseñanza o por la “vocación docente” entendida como: “el llamado, la acción altruista, de desinterés económico, de servicio”. Fue por diversas circunstancias laborales que en algún momento de su vida pudieron acceder y asegurar un ingreso económico. Sin embargo, los maestros reconocen que independientemente de su formación y amor por la música y las situaciones que enfrentan diariamente en el salón de clases, siguen después de años dedicándose a la docencia ya que han aprendido a amar lo que hacen, a tomarle el gusto a enseñar música.

MACI: ...yo no sé si hubiera dado clases en otro lado yo llegué aquí por error- por estupidez[...] De que me gusta estar enseñando pues sí, sobre todo como decía él, cuando tienes alumnos que quieren aprender, tu también estás con gusto enseñándoles y quieres más, o sea, es algo de llevarlos, tu puedes motivarlos y ellos te motivan. Y por otro lado los que queremos estar dentro de la cuestión musical no la dejamos, el maestro sigue tocando, la maestra sigue tocando, yo me tomé un descanso ya no sé si iniciar o no, ya estoy tan cómodo con mis clases (EG-II, 12/11/2011).

Independientemente de los motivos por los que se llega a ser docente, para algunos considerados “errores por estupidez”, con el tiempo han construido una vocación docente lo suficientemente significativa, como para transformar el sentir respecto a su labor como maestros de música y que les permite seguir y ser parte de una escuela, dar clase a más de 700 alumnos, bajo condiciones precarias y en la situación actual de la educación en nuestro país, es decir, han logrado con los años asumir una labor educativa.

P: ...soy un desertor, no terminé la carrera pero yo no he dejado de trabajar como músico, no he dejado de ser músico. Llegué a la docencia por accidente. [...] me he chutado los cursos de nivelación pedagógica ¿Por

qué? Porque uno tiene amor por lo que hace y buscas qué te enriquezca para poder dar más- así de sencillo. No es algo que no me guste hacer, pues es algo que lo hago con gusto pese a todo, como decía RAA, uno trata de dejarles algo, de impulsarlos a que les quede algo. No pensé: “¡Ay como no soy músico pues ya aunque sea de maestro!” De hecho nunca pensé voy estudiar una carrera y ahora voy a hacer esto, nunca lo había pensado, e incluso lo pensé hasta cuando estuve adentro dije: ¡qué hago aquí! [...] Algo cierto es, que aquí nadie permanece si no tiene un granito de vocación, si no tienes un granito de vocación o acabas loco, o acabas enfermo pero no duras, aunque sea un granito pero debes de tener algo de vocación, puede ser que este la situación de que no quedó otra, que la situación económica lo que tú quieras, pero también me pude ir a vender algo, también gano lana y no tengo que aguantar a cincuenta fieras (EG-II, 12/11/2011).

La vocación docente en esta investigación se entiende como una construcción, puesto que los maestros han asumido su rol de maestros (sea cual sea lo que para ellos esto signifique), lo que contrasta con la idea de vocación adquirida previamente al ejercicio de la actividad y en el caso del magisterio casi sacralizada y de sacrificio, de trabajar bajo deficientes condiciones, y por el bien social más que por el personal. El profesor de música sigue considerándose un músico antes que un maestro, quizá porque los artistas tienen mayor prestigio social, sin embargo se vislumbra en ellos un granito de su vocación como maestros, pero no se identifican como profesionales de la enseñanza, quizá por lo siguiente:

La vocación como componente indiscutible hasta hace no muchos años ha dado paso a otro concepto más actualizado como el de profesional o profesión. Pero este cambio viene forzado porque la insistencia en la vocación no resolvía los problemas de la enseñanza ya que olvidaba las necesidades materiales y formativas que tenía el profesorado. Hoy nadie duda que el enseñar es una profesión, aunque el peso de la tradición sigue estando presente. Incluso desde otros contextos nos advierten del peligro de profesionalización docente por la extendida ampliación de modelos empresariales regulados con normas minuciosas que representan la antítesis de una profesionalidad auténtica. La mercantilización de la educación y la creciente regulación administrativa contribuyen a la desprofesionalización docente (Hargreaves en Larrosa, 2010, p. 48).

3.2 Apréndete las notas como te aprendes las tablas.

La enseñanza de la música (y de cualquier otra materia) en la educación secundaria se enfrenta a factores que han dificultado la labor docente como la interacción maestro- alumno, la falta de apoyo en recursos materiales, tiempo y espacios, saturación de grupos y tareas a maestros, pero sobre todo por formas de enseñanza que los maestros en su mayoría no han logrado adaptar a los constantes cambios y características del alumno, grupo y generaciones o porque no son conscientes de en qué momento es pertinente renovar sus prácticas.

Sería un error pensar que los maestros de música entrevistados en esta investigación con más de diez años de experiencia no hayan cuestionado su labor educativa y tomado decisiones que la mejoren. No obstante los cambios a sus estrategias de enseñanza, éstas siguen permeadas por significaciones que de algún modo perpetúan viejas prácticas y modos de concebir la música en lo educativo, y principalmente impiden que el maestro se apropie de nuevos planteamientos sobre las finalidades educativas que puede tener la música en este nivel.

Algunas de las significaciones que despliega la analogía "*Apréndete las notas como te aprendes las tablas*" hacen referencia a ideas sobre el cómo aprendemos; sobre las formas de enseñanza de la música que en su mayoría se caracterizan por ser prácticas de instrucción que fomentan el aprendizaje memorístico; así como la idea de que el alumno maneja estrategias de aprendizaje y conocimientos básicos, que le facilitarán al maestro su trabajo.

Otro punto revelador es el valor que aún tienen los métodos de educación musical tradicionales actualmente para los maestros (que pueden o no recurrir a éstos como parte de la enseñanza), a pesar de que su uso no ha logrado alcances significativos en la enseñanza de la música en secundaria, y cada vez es más evidente la dificultad que tienen los maestros para adaptar estos métodos (que

generalmente se llevan a cabo dentro del campo especializado de la música) al aula, y aproximarse a los planteamientos propuestos en los programas de estudios sobre la formación artística en educación básica; por último, anuncia la idea que la decisión del maestro de cómo y qué enseñar generalmente está relacionada con las necesidades del grupo, dando a estas prioridad en la enseñanza.

Si recordamos cualquier situación que nos haya puesto dentro de un salón de clase, podemos identificar momentos en que se hacen presentes formas de enseñanza donde se recurre a la memorización o la repetición de contenidos, es una estrategia que funciona para agilizar el aprendizaje escolar (algunos de estos pueden llegar a ser significativos), pero no es la única. García J. (2003, p.83) menciona que para Ausubel “el aprendizaje por repetición se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios (pares, asociados, números, etc.), cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, o si asume la actitud de asimilarlos al pie de la letra y de modo arbitrario”. Este tipo de aprendizaje se entiende como el medio para almacenar la información a través de repetir y no necesariamente comprender; bajo esta lógica generalmente se enseña y se aprenden temas como las tablas de multiplicar y de este modo los maestros buscan que sus alumnos aprendan las notas musicales.

RAA: ...les digo: “¡Apréndete las notas como te aprenden las tablas!” y “¡Ni las tablas se saben!” Ahora entiendo cómo no se pueden aprender siete notas, si ni las tablas se saben...

MACI: ...no, las tablas son mucho, yo les digo las vocales (risas). DO, RE, MI, FA, SOL, LA SI son como las vocales musicales y no pueden retener eso. Por ejemplo les digo: “SOL ¿Cual está arriba?” “¿RE?” A ver: “DO, RE, MI, FA, SOL, LA ¿Cual es?” “¡LA!” “¡Muchachos!” ¿Cómo es posible que no puedan aprender eso? (EG-I, 29/10/2011).

Al comparar las notas musicales con las vocales o las tablas, marcan la importancia del conocimiento musical al igual que el de otras disciplinas, las tablas son consideradas como un conocimiento básico para que el alumno adquiriera un pensamiento matemático, del mismo modo, los maestros plantean que las notas son indispensables para poder entender la música.

Los maestros asumen la idea de que el alumno sabe cómo aprender, es decir, conocen estrategias de aprendizaje por haber cursado niveles educativos previos (la repetición de las tablas a través de una canción, por ejemplo; por tanto no sería difícil para ellos aprender las notas, sin embargo, al toparse con deficiencias educativas en los alumnos, expresan asombro y malestar ante la incomprensión de por qué los alumnos no pueden aprender cosas tan “fáciles y básicas,” así como no tienen un desarrollo en habilidades (motrices) adecuado a su edad, piensan que es un problema del alumno, pero también son conscientes que es un problema de ineficiencia que ha venido arrastrando el sistema de educación básica.

ZAB: ...toda la primaria y llegan a secundaria y nada. Yo creo que es una gran limitante y en ese sentido no hay una articulación en los programas, yo sé que hay compañeros que están trabajando en primaria pero en ese sentido hay un déficit gravísimo [...]

RAA: Si hay un hueco ahí

MACI: ...la educación desde el kinder y la primaria, lo que decían hace rato de la motricidad, yo les pongo ejercicios bien sencillitos, a golpear cosas con las manos para independizar manos [...]

JCQ: ...te das cuenta de la gravedad, agarran la flauta y les digo: pongan así sus deditos (muestra la dificultad de controlar los dedos) tienen una mala coordinación; que lo de menos es que toquen la flauta, a estos niños los pones a leer y tampoco leen no pueden concentrarse y eso habla de un mal desarrollo [...] (EG-I, 29/10/2011).

Al percatarse sobre el nivel de formación de los alumnos (que al parecer no es el esperado o de calidad), los maestros tienen que sumar a sus labores la tarea de fomentar el desarrollo de habilidades o enseñar los conocimientos que se supone ya deberían poseer los alumnos y que les permitiría llevar una clase de música acorde a la maduración y a las capacidades correspondientes al desarrollo de jóvenes de secundaria; tarea que en general pone en conflicto al maestro ya que implica readaptar su didáctica y abarcar otros temas que probablemente no puedan relacionar con la música o simplemente les impide llevar a cabo su clase deseada.

Al malestar expresado por los docentes se suma la angustia al reconocer su falta de estrategias didácticas para la enseñanza musical acordes a su grupo de trabajo, a las diferencias y necesidades de aprendizaje de sus alumnos, adaptar lo que saben de su propia experiencia al aprender música al contexto actual de secundaria. Esto obliga al maestro a darle sentido a nuevas formas de hacer su labor, es decir, iniciar la búsqueda de otras formas de enseñar música, valdría la pena preguntarnos qué tan constante es el proceso de búsqueda de esas formas y estrategias para enseñar las notas.

Ante esto no es extraño que el maestro de artes termine por dar una clase donde se trabajen temas de diferentes materias menos de su asignatura o que pretenda y quiera llevar a cabo una enseñanza de la música similar a la recibida en la escuela de formación profesional, dando importancia a la enseñanza de teoría musical, historia de la música, a enseñar a leer las notas y partituras para tocar un instrumento ya que esto es parte de saber música, dando como resultado que la enseñanza de la misma y en este caso la ejecución de la flauta dulce o la guitarra, (instrumentos más utilizados en secundaria) sea un proceso laborioso.

Modificar sus formas y los temas de enseñanza que consideran importantes para una formación musical, y poder acercarse a los objetivos propuestos en los planes y programas de estudio, es un proceso que los maestros participantes piensan no ayuda a solucionar los problemas que cotidianamente enfrentan en el aula. Consideran que los programas y su propuesta de enseñanza musical está “descontextualizada” de su realidad educativa, es decir, no creen que el nuevo programa de música sea una propuesta que mejore y favorezca su labor; por tanto los maestros se resisten a los nuevos contenidos o formas de enseñanza, a adoptar nuevas propuestas que en su época como alumnos no escucharon y por tanto son ausentes en su formación.

MACI: ...algunos compañeros me han hecho llegar los libros o métodos que utilizaban en los años sesenta, cincuenta, estaban como dicen los chavos: ¡grueso! ¿Esto es lo que enseñaban de música? Las medidas, como

cuando llega uno a la facultad, al conservatorio de música. ¡Ay, no te pases en la actualidad yo no puedo ver esto con los chavos! ¿Cómo? Mucha historia, mucha teoría en cuestión musical. Pero yo sinceramente les puedo decir que he conocido gente que sí le servía, porque yo muchas veces les pongo de ejemplo a mis alumnos, el prefecto que tiene 38 años [...] llamo al prefecto y le digo: “Ven, por favor y diles a los chavos las notas”, y se las dice. Él no estudió música sólo lo que era en la secundaria y les puede decir las notas a los chavos por la metodología, por el método, por lo que se implementaba, por lo que quieran ustedes, pero hay gente que por el sistema de aquella época tienen conocimientos, se les quedó algo, no son músicos pero tienen la capacidad de ver una partitura y por lo menos saber qué notas son, dice uno: “¡De qué se trata!” Pero ahora los chavos al mes que salen de la secundaria, es más ni al mes, les haces un examen de notas, no se las saben” (EG-I, 29/10/2011).

En lo anterior se aprecia el valor dado a los métodos de enseñanza “de antes” que lograban en el alumno el aprendizaje de conocimientos, en este caso la lectura de las notas musicales, métodos que “sí servían” por preservar en la memoria algún contenido. El uso de laboriosos métodos de enseñanza de la música se excusa cuando se pretende formar músicos de modo profesional ya que en este nivel hay una modo particular de pensar y hacer música, de ser un músico; pero en educación básica hay que reconocer la presencia de estos métodos, no han contribuido significativamente en el desarrollo musical de la mayoría de los alumnos y al parecer los maestros no siempre son conscientes de ello.

Estas significaciones orientan la labor del maestro y la enseñanza de la música, y dan cauce a un discurso en el que consideran que “ la música puede enseñarse en papel, dando como descontada su representación automática en la mente”, Malbrán (1997, p.34) señala a esta idea como una falacia en la educación, hace referencia a la transcripción de los sonidos a texto, de las notas musicales escritas sobre un pentagrama y su memorización, y genera que se pierda en el sujeto la capacidad de relacionar lo que percibe auditivamente con una imagen mental.

El registro más aceptado para la música (notas y pentagrama), ha disminuido en las personas la intención de buscar otras formas de registro no convencional de sonidos. La sensación, por ejemplo, de representar mentalmente texturas como

suave, rasposo, la relación entre colores y sabores, pueden ser otras formas de interpretación y registro más familiar y significativo (conocimiento que se adquiere a través de los sentidos) para quienes tienen sus primeros acercamientos a la música; quizá esto tenga relación con lo que Cruces (2002), llama “significados flotantes” en la sinestésica de la escucha:

[...] la categorización de estímulos de una modalidad sensorial en términos propios de otra, o al tropo retórico que expresa figuradamente tales relaciones -como cuando hablamos, por ejemplo, de <<la coloración>>de un acorde, de un timbre<<aterciopelado>>, o de una melodía muy <<dulce>>-. Frente al carácter analítico y tendente a la abstracción de otros canales sensoriales, es destacable el carácter predominantemente emocional, situado, contextual, de la escucha, precisamente en virtud de esta capacidad para la evocación y la asociación que entremezcla datos sensoriales diversos (Leepert, 1995). En ese potencial para la sinestesia residiría una de las mayores contribuciones de la escucha a una comprensión corporalizada del mundo social (Cruces, 2002, p.18).

La relación que se puede establecer de lo que se escucha con otras modalidades sensoriales potencia la representación mental de la música, haciendo de este un aprendizaje y experiencia educativa, y no un aprendizaje memorístico que, como Ausubel dice hay que restarle presencia en la enseñanza por un aprendizaje significativo:

El aprendizaje significativo se distingue por dos características, la primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo no arbitrario o al pie de la letra con los conocimientos previos de alumno y la segunda es que este ha de adoptar una actitud favorable para tal tarea, dotando de significado propio a los contenidos que asimila (García J. 2003, p. 83).

Los contenidos básicos para la lectura de partituras y producir música como las notas musicales, son actualmente parte de los aprendizajes que el alumno requiere para vivenciar la experiencia musical en la escuela, quizá el problema no está en qué enseñar sino en el cómo. Algunos métodos de enseñanza de la

música que han sido reconocidos como por ejemplo el método Kodály¹⁹, Schulwerk²⁰, Susuki²¹, Dalcroze²², por mencionar algunos, son una importante aportación al campo, pero no siempre logran adecuar a todos los contextos y la educación básica de nuestro país no es la excepción. Estas propuestas y otras más actuales como la desarrollada por Schafer (Ecología acústica- paisajes sonoros) y Paynler (notaciones no convencionales), podrían sumarse a la construcción de métodos más incluyentes, con una estructura más libre de acuerdo a las características del contexto, que fomenten la participación colectiva por medio del juego, visto como parte fundamental para un aprendizaje.

Huizinga (1998) explora el concepto de juego desde diferentes significaciones del lenguaje y encuentra que en varios idiomas europeos y germánicos (principalmente en periodos antiguos) designaban la habilidad o acción de tocar un instrumento con la palabra jugar: “El hombre propende en general a colocar la música en la esfera del juego. El tocar la música lleva consigo todas las características del juego: la acción se desarrolla en un determinado campo, es repetible, consistente en orden, ritmo y cambio regulado, y arrebatada a los oyentes y ejecutantes de la esfera ordinaria, transportándolos con sereno sentimiento de gozosa exaltación aun siendo la música melancólica” (Huizinga 1998, p.62-63).

Con lo anterior pretendo mostrar que en la cotidianidad de la clase se presentan momentos que propician actividades donde los alumnos y maestro pueden trabajar de modo más libre en el aula, con la posibilidad de expresar, explorar y jugar, que puede tener alcances más significativos y formativos en los alumnos;

¹⁹ Método ameno que utiliza diferentes posiciones en las manos para indicar notas, el ritmo se enseña a través de la verbalización y fundamentos de notación musical. Crea una base socio-músico-cultural para desarrollar aptitudes creativas de la persona con provecho social.

²⁰ Utiliza habilidades innatas de los niños para llevar a cabo formas sencillas de música a través de ritmos básicos y melodías. El cuerpo es utilizado como instrumento. Los ejes del método son el lenguaje, la música y el movimiento.

²¹ Se orienta hacia la educación del talento. Parte de la premisa de enseñar la música de la misma manera en que los niños aprendieron a hablar su idioma materno.

²² Se divide en tres partes: uso de solfeo, improvisación y movimiento para enseñar los conceptos de ritmo estructura y expresión musical. En este método la música es idioma fundamental del cerebro humano y se liga íntimamente a la esencia de lo que son los seres humanos.

sin embargo, estos momentos generalmente son considerados inadecuados en el nivel secundaria, porque se entienden como desorden, indisciplina y fuera del esquema tradicional de enseñanza.

MACI: ...que les pongo a tocar con el metalófono, les digo: “toca esto” Obvio el niño quiere saber qué onda, quiere experimentar (mueve los brazos simulando tocar muy fuerte). Le digo: “toca esas notas” y empieza un ratito con esas notas y ahí la está llevando cuando de repente oigo ¡pas, pas, pas! “¡Espérame, espérame!” “¡Es que quiero tocar esto y esto!” (risas). Igual, les prestas una percusión y le digo: “vas a tocar en el uno y él va a tocar en el tiempo tal y tú en el tiempo tal”. Esta semana he estado trabajando ese tipo de cosas con ellos y les digo: “¡ustedes piensan que la percusión es para alocarse y no! Por ejemplo, en la salsa hay una cosa que llamamos clave y el percusionista va con la clave y si la canción dura diez minutos, los diez minutos se está pa, pa, pa (aplaude con las palmas de las manos) y no ¡pas como loco! (risas); hay que centrarse, haz esto por favor, ya habrá tiempo para que hagas tus loqueras, ahorita pero ahorita por favor esto así [...] (EG-I, 29/10/2011).

Son evidentes los límites ya marcados en el proceso enseñanza aprendizaje, es decir, el maestro decide previamente cómo el alumno debe trabajar y da el contenido, mientras el alumno sigue la instrucción. Lo anterior puede ejemplificar la distinción que Ausubel²³ hace entre tipos de aprendizaje escolar: el aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento:

En el aprendizaje por recepción el alumno recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, acabada no necesitan realizar un descubrimiento más allá de la comprensión y asimilación de los mismos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sea requerido. El aprendizaje por descubrimiento implica una tarea distinta para el alumno; en este caso el contenido no se da de forma acabada, sino que debe ser descubierto por él. Este descubrimiento o reorganización del material debe realizarse antes de poder asimilarlo; el alumno reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila (García J., 2003, p 82-83).

²³ David Paul Ausubel psicólogo que ha dado grandes aportes al constructivismo. Desarrolla una teoría que explica el proceso de asimilación que se produce en el aprendizaje significativo.

El maestro organiza al grupo de trabajo, contenidos, el programa a seguir y planea una secuencia didáctica para la clase, pero generalmente, se orienta bajo un esquema de aprendizaje receptivo, que es el más común, como forma de transmitir y adquirir el conocimiento a través del lenguaje oral y escrito. Como se muestra en la entrevista, la posibilidad de explorar y descubrir las posibilidades del material dado a través del juego no es una opción de enseñanza y aprendizaje, se privilegian los procesos receptivos y guiados que favorecen generalmente un aprendizaje memorístico.

P: ...llevo un proceso, agarren su marca textos, vamos a leer en voz alta y de entrada les voy a preguntar cuáles son las ideas principales, vamos a ir subrayando puntos clave de la lectura para después hacer el resumen. Ahorita se los voy a dar yo porque yo sé cómo va todo el asunto, esa es la primera etapa, ya tienen el subrayado ahora vamos armando el resumen. No falta el vivo que dice: "así no dice el apunte" y efectivamente así no dice el apunte. Yo voy haciendo el resumen con lo que subrayamos lógicamente, yo tengo que ir hilando las ideas, acomodar las palabras para tener mi resumen con mis propias palabras y eso es lo que vas hacer tú en el día mañana. Entonces ese es un proceso que se les va soltando hasta que llegue el día en que les diga: "aquí está el texto chamacos hagan su resumen", tienen cinco o diez minutos para hacer la lectura, cinco o diez para escribir. Puede ser en resumen, puede ser en un cuadro sinóptico y obviamente todas esas herramientas las vamos manejando para que ellos las vayan reconociendo (EG-II, 12/11/2011).

Esta misma categoría nos sugiere otra idea a explorar. Al parecer los maestros entrevistados toman decisiones sobre los objetivos y prioridades en que debe enfocarse su materia. García (1987, p.75) menciona que se presentan *decisiones interactivas de los profesores* que son las "decisiones tomadas durante el acto de enseñanza. Se concibe al profesor que está valorado constantemente la situación, procesando información acerca de ella, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando la acción sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de la acción de los estudiantes". Estas decisiones muestra algunos de los pensamientos y preocupaciones de los profesores dentro de la enseñanza interactiva con su grupo que influyen en sus decisiones (que también influyen sobre qué priorizar en su clase), como las conductas no tolerables de los alumnos,

falta de atención, indisciplina, cuando sus rutinas fallan, o preocupaciones que refieren a los alumnos respecto a sus conocimientos previos, características cognitivas, motivación, situaciones personales, etc.

La decisión de qué enseñar depende de lo que cada maestro observa en su campo de trabajo, su experiencia, intereses, gustos, objetivos o necesidades de la mayoría del grupo, y así estructura su clase con un fin específico de aprendizaje que sea potencialmente significativo. Estas diferentes posturas tienen puntos en común, pero principalmente muestran los cambios en el pensamiento de los docentes sobre la enseñanza de la música. En la investigación con los maestros de música, las decisiones sobre qué enseñar en su clase varían, ¿qué enseñan en dos horas de clase? Hay quien considera importante que los alumnos aprendan contenidos específicos del campo de la música, como la lectura de partituras, notas musicales, ejecutar un instrumento; pero ante las deficiencias educativas u otro tipo de necesidades de su grupo, los maestros asumen como prioridad que sus alumnos desarrollen herramientas que le permitan aprender, llevar a cabo actividades que no detonen actitudes en los alumnos consideradas como indisciplina, o dan prioridad a la experiencia de hacer música.

Los maestros enseñan estrategias más orientadas al desarrollo de habilidades de aprendizaje a través de resúmenes, la investigación y el manejo de información para un pensamiento reflexivo a través de contenidos propios de la música (teoría de la música), pues son herramientas de las que los alumnos carecen y que necesitan para toda su vida.

P: ...que el alumnos adquiriera herramientas que le permitan aprender, lo que le pegue la gana, lo que le interese[...] como investigar, redactar notas, la selección de ideas importantes, a aprender a manejar bien la información,[...]" que piensen, analicen, reflexionen y justifiquen. Parecer contradictorio que seamos *homo sapiens* pero no todos pensamos, ejemplo, cómo nace la música, esta teoría que es la teoría romántica[...], esta la utilitaria que se deriva de Marx y Engels que dice que la música nació por que era útil[...], y esta la otra más humanista [...] "¡Chamacos piensen yo no les voy a decir cuál es la neta del planeta, yo no les voy a decir esto es

bueno, esta es mala, ustedes analícenlas y definan cual es su posición porque así va a ser toda su vida!” (EG-II, 12/11/2011).

Hay quienes expresan el deseo de poder enfocar su labor docente en la “situación musical”, es decir, enseñar a escribir y leer música: que canten y toquen un instrumento. Las características, actitudes, disposición del grupo, y su relación con el maestro dificultan este enfoque más especializado y deciden retomar actividades que posibiliten un manejo de grupo más organizado.

MACI: ...en mi turno matutino sí se logra trabajar muchas cosas pero en el vespertino es más difícil. Algunos que dicen: “maestro es que queremos tocar” “tú quieres tocar pero los otros veinte no”. Así que depende del grupo, de su disposición al trabajo [...]. Yo me enfoco a la situación musical de otra forma, que toquen, que canten, que sepan lo que es la música en cuestión de escritura, que sepan el instrumento, de diferentes instrumentos, que los escuchen (EG-II, 12/11/2011).

También hay quien deja a un lado la enseñanza de la lectura de partituras y la ejecución de la flauta(al quitar la boquilla a la flauta para que no toque y sólo digiten), y dan más prioridad a detectar a aquellos que les gusta la música, que busquen aprender algún instrumento o participen en coros fuera del contexto escolar, o el gusto de los alumnos por recursos tecnológicos, para poder rescatar esas experiencias para enseñar música, es decir relacionar gustos y experiencias musicales que viven cotidianamente con la clase de música en la escuela:

ZAB: Los adolescentes están muy conectados con la música con sus Ipoh, los mp3 yo trato de traerlo a la clase como un evento que nos ayuda aprender de la música. Estamos viendo las estructuras de las canciones, les digo: “¡Tráiganme cinco canciones y me identifican las partes el coro y el estribillo!” Y así vinculo el programa con lo que ellos hacen [...]. No me interesa tanto si toca perfectamente la flauta aunque es lo deseable, no me interesa si sabe leer música o no pero que él esté involucrado en las actividades [...] un conocimiento de una forma musical determinada que se relacione a la música que ellos están oyendo todos los días (EI, 09/11/2012).

Los maestros piensan que es importante “enseñar bien música”, porque es un hacer que gusta y que es posible vivir de ella sin importar el virtuosismo de la disciplina, lo importante es sensibilizar a las nuevas generaciones a su realidad.

Hacer música implica detonar una pasión por la misma en los alumnos: que sean músicos, no artistas; que vivan y desarrollen la habilidad musical y no el virtuosismo. Para esto se requiere tomar el “hacer música en serio” que no se vea como un juego o dejarlo en segundo plano, como algo sin importancia.

JCQ: ...mi objetivo es enseñar la música desde mi punto de vista particular[...] enseñar bien en lo que creo, a través del propio ejemplo, porque me gusta la música y porque vivo de ella, porque es parte de mi vida y así es como quiero que la vean ellos como una parte que podría también ser para ellos[...] No crear artistas, no crear músicos virtuosos, sino crear personas más sensibles, más humanas que pueden desempeñar bien en el día de mañana sus funciones, eso es lo que en particular yo hago y espero tengan resultados(EG-I, 29/10/2011).

RAA: ...doy más importancia a que hagan música, yo sí los pongo a tocar, si pueden tocar algo más que la flauta que lo hagan porque hay niños que si tienen la habilidad y el gusto, hay quienes no sólo se quieren quedar con la flauta quieren tocar guitarra, tocar otros instrumentos. Yo sí le doy importancia a eso: a que sean músicos a que hagan música [...] si puedo lograr que se apasionen dos, tres, cuatro por grupo por la música eso a mí me llena, cómo te diré para mí sí es algo serio no que jueguen hacer música sino que la hagan, que la hagan en serio (EG-II, 12/11/2011).

A pesar de que se hace presente una resistencia por parte de los profesores a las nuevas formas de entender la música en educación básica, surgen resonancias de lo instituyente en el discurso de los maestros de música, la necesidad de “que el alumno esté en contacto con ella [la música] no tanto que le estemos hablando de ella sino que la hagan”. Reflexionan sobre la necesidad de que el maestro no intente explicar qué es la música sino que haga partícipes a sus alumnos de la experiencia vivida a través de su ejecución. Esto tiene mucho sentido si nos preguntamos sobre la importancia formativa que podría tener en jóvenes de 11 a 15 años la enseñanza de la historia de la música: no quiere decir que sea un conocimiento menos importante, simplemente su fin formativo tendría otra orientación quizá menos favorable en esta etapa de desarrollo. Sin embargo, también se tiene el deseo de poder despertar en el alumno la vocación por la música y que sea esta disciplina una elección profesional.

JQC: ...finalmente es lo que le abre a él la sensibilidad lo que lo orilla a querer buscar otras cosas, “si esto que me está poniendo suena así con mi instrumento” con mi marimba, mi metalófono, mi flauta, cómo sonará con la original, y hay veces que se empiezan a adentrar en esto y poco a poco empiezan a buscar otras cosas; muchos de nuestros alumnos se empiezan a dedicar a la música o a otras artes de manera profesional (EG-I, 29/10/2011).

Por último rescato la idea arriba mencionada de que los maestros al estar frente a un grupo van transformando su práctica, con el fin de señalar que los maestros también traen al aula sus experiencias de otros espacios educativos principalmente de los no escolarizados. Estudiantinas, coros, la herencia familiar, han resultado ser las formas de aprender música más valoradas y aceptadas por maestros y alumnos, es posible que estas prácticas no sean consideradas adecuadas o válidas académicamente, pero no se puede poner en duda que son formas de enseñar la música. Por otro lado, como todas las formas de enseñanza, adaptar esto diferentes métodos a la escuela puede tener ventajas y desventajas, claro que funcionan pero no en todos los casos.

No podemos responsabilizar a nuestros docentes de tener presentes los métodos de enseñanza y aprendizajes consolidados (que pueden o no responder a las necesidades formativas de la mayoría de los alumnos) vistos como los idóneos o mejores, ya que con ellos fueron formados profesionalmente. Muchas formas de enseñanza musical han estado presentes en la educación básica, su eficacia o fracaso ha dependido de las finalidades formativas para el alumno, del contexto y época en que se desarrolle, y principalmente del maestro. No hay una única forma de enseñanza, los maestros deciden sobre su forma y orientación según deseos, sus creencias, sus conocimientos, lo que para ellos es un buen maestro, lo que valoran como conocimiento, lo que deben enseñar en su disciplina y lo que piensan al respecto de qué es mejor para sus estudiantes. A pesar de todo lo mencionado hasta el momento, la presencia de la música en educación básica se ha conservado, lo interesante es entender cómo se ha mantenido y transformado. El papel que ha jugado la música no ha variado significativamente en la educación

básica (papel y rol que se expondrá en el siguiente apartado) lo que hace difícil pensarla con finalidades formativas distintas.

“Las notas agudas van hacia el corazón y hacia el cielo, y las graves a la tierra”

(Pepa Vivanco)

3.3 Cuando el de música presenta algo feo.

Los especialistas de alguna disciplina artística, al asumir su rol de maestros en educación básica (en este caso secundaria), se topan con significaciones sobre las finalidades y utilidad de la música en el contexto escolar. La materia de música forma parte de la cultura escolar misma que define los saberes a enseñar y las conductas a inculcar a través de un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes.

Cuando el de música presenta algo feo nos habla de los momentos dentro del calendario conmemorativo y festivo escolar que revela el uso más común de las artes en educación básica (que en su mayoría no son similares a los fines formativos oficiales). Los maestros tienen la preocupación de mostrar una presentación a la comunidad educativa, no sólo como un trabajo “bonito” con los alumnos, sino un trabajo digno de un profesional en el área artística, con calidad, buen gusto y disciplina. En este caso, a través de la música en eventos festivos o concursos, también se manifiesta la complicada travesía que enfrentan maestros y alumnos al buscar espacios para prepararse, que poco a poco pueden afectar su motivación ante el aprendizaje y enseñanza de la música; se acentúan otras significaciones que influyen en la práctica escolar como la idea de tener alumnos idóneos para trabajar, es decir, la búsqueda de talentos que faciliten su trabajo y la valoración y jerarquización de los tipos de músicas dentro del contexto escolar.

MACI: ...pero es lo feo de que en cada actividad que nos ponen a hacer, que un compañero solicite nuestro apoyo para algún canto, está difícil. A muchos de nosotros, no a todos pero sí a muchos, nos importa lo que

presentamos, no queremos presentar cualquier cosa, muchos ¡huy que el de español sacó un periódico mural increíble! Aunque tenga horrores de ortografía pero todo mundo ¡uf! pero cuando el de música presenta algo feo ¡huy te acaban! (EG-I, 29/10/2011).

El rol que ha jugado la música en la escuela abarca no sólo la enseñanza de la misma dentro del aula, también ha jugado un papel importante en eventos cívicos o festivos, momentos en que la escuela abre sus puertas a la comunidad y presenta el trabajo realizado con los alumnos, al mismo tiempo que se muestra como ejemplo ideal de organización. La tarea primordial de estas prácticas principalmente a mediados de los siglos XIX y en gran parte del XX dentro de la escuela fue la formación de ciudadanos, primero como parte del proceso de secularización²⁴ que desplazaba a la religión al ámbito privado y reforzaba una moral laica y cívica; y después de la revolución como parte de la búsqueda de “lo mexicano” y de una identidad nacional. Para Taboada (1999) la escuela fue el espacio ideal para:

Crear situaciones para que la mayor parte de los habitantes participen de la experiencia en común de la nacionalidad. Me refiero a las ceremonias cívicas organizadas por la escuela en un lugar público, en coordinación con las autoridades locales, cuya realización disponen de una estructura ritual que constituye un momento de elaboración de conciencia de pertenencia a una nación y a una historia particular. Así la repetición periódica del ritual refuerza los valores que nos identifican y favorece la afirmación identitaria, tanto la personal como la de ser miembro de una comunidad más amplia representada por sus propios símbolos: la bandera y el himno. (p. 89).

La música tuvo un papel en ese proceso de búsqueda de la identidad nacional, ejemplo de ello, son los cantos patrios que se enseñan en la escuela, el himno nacional que cada inicio de semana se canta como parte importante de los honores a la bandera, la banda de guerra, la música que acompaña a los bailes representativos de distintas regiones del país, concursos de coro y del himno nacional.

²⁴ Progresiva independencia del poder político respecto al poder eclesiástico. Con la secularización el Estado se emancipa de cualquier tutela religiosa y se convierte en un Estado laico.

En los festivales los alumnos presentan en forma de “números” sus habilidades artísticas, aprendidas al mismo tiempo que las habilidades cognoscitivas, de diferente perfil pero de igual importancia. Además de expresar esas habilidades en los festivales podemos observar la presencia de elementos que forman el imaginario de la patria y el patriotismo. Bailes regionales que hacen que Veracruz, Jalisco, Chihuahua o Yucatán estén presentes en una escuela, poesías que evocan la grandeza de la patria, cantos a la raza, a los valores humanos como la amistad, la solidaridad o la paz. Al bailar, cantar o declamar los niños se convierten en veracruzanos, jaliscienses, yucatecos o michoacanos y todos juntos son mexicanos, en todo caso la diversidad, el colorido la coreografía y las notas musicales nos remite a un fondo idealizado. La patria entra en escena (Tirzo, 2007, p.171).

El peso histórico que tiene la música en la educación básica ha perpetuado significaciones que han mantenido a la clase de música (y las en las artes en general) como una asignatura importante para la construcción de identidad, pero también ha venido sumándose el papel de ser un área destinada a resaltar el folclor de lo mexicano, a crear programas de entretenimiento; es la asignatura encargada de dar “lustre” a la comunidad escolar y de proyectar a la escuela como institución sólida, seria y comprometida con la educación. Estas significaciones están presentes en la mayoría de los actores escolares y desdibujan los alcances formativos de las artes, en especial la música para el desarrollo de alumnos.

RAA: ...la ven para entretener: “¡Monta un número para navidad!” “¡Monta un número para el diez de mayo!” “¡Monta un número para la clausura!” Ese es tu trabajo: para entretener, medio vestir a la escuela en los eventos.
ZAB: ...cuando yo llego a la secundaria: “profesor ¿es que tenemos que ganar el concurso del himno nacional!” En ese sentido no hay director que no te diga eso, entonces cuál es el la función de la música, utilizarla como para darle lustre a la escuela y ganar concursos, decir que somos buenos y atraer más alumnos a la escuela (EG-I, 29/10/2011).

La materia de música resalta su utilidad cuando se acercan los festivales y conmemoraciones dentro de la escuela, pero también existen eventos como los concursos de coros y del himno nacional donde se destina tiempo, espacios y recursos con el fin de obtener el prestigio de ser ganadores a nivel regional o nacional. Esta actividad, evidencia algunos de los problemas a los que enfrenta la materia de artes, como el poco apoyo al maestro de música para preparar a su

grupo por parte de sus colegas, ya que implica y exige un esfuerzo extra que permee las condiciones y que facilite la organización de un grupo de alumnos para ensayar. Fue constante escuchar en los maestros las repercusiones que tienen dentro de la organización escolar estos eventos.

RAA: ...te vas preparando y eso si te apoyan tus compañeros. “¡Ah que te vas a ensayar para tu concursito!” “¡pues tienes cinco en español!” “¡Pero mire profe a mí me obligan a participar en el concurso!” (Porque te obligan si no estás haciendo bien tu trabajo), “déjalo ir y yo le digo que se ponga al corriente”. O sea son muchas cosas que si te apoyan pues el director y los profes pues tú ya puedes hacer algo más o menos decente (EG-I, 29/10/2011).

Los concursos a pesar de ser una actividad donde se muestran los resultados del trabajo con los alumnos, es una experiencia significativa para pocos o se convierten en una experiencia que genera malestar en quienes participan por no contar con apoyo suficiente por parte de la comunidad escolar. Los maestros se sienten obligados a participar bajo presión y una exigencia por desempeñar un buen papel, además que a través de estos eventos se pretende justificar la importancia de las artes en educación, justificación que consolida una visión errónea de la música como asignatura de poca importancia curricular y de espectáculo para entretener.

RAA: ...hay maestros que no estamos de acuerdo con ese concurso porque en vez de fomentarles el gusto a los alumnos por el himno nacional lo aborrecen. [...] ¡De veras!, eso es lo que ganas en los concursos y cuando tú hablas: “¡oye mejor deberían de quitar ese concurso!” Lo que te dicen es: “el himno nacional es la justificación para que exista la clase de música” [...] Es la justificación para que exista tu materia. El concurso del himno nacional no cumple con lo que pretende, no les enseñas que lo amen (EG-II, 12/11/2011).

P: ...por ley está establecido que hacer el concurso del himno nacional una vez al año por lo que decía [RAA] por la cuestión de la identidad nacional [...] ¿Qué es la justificación para que exista la clase de música? Pues sí, porque de alguna manera por ley debe de hacerse eso, entonces ¿cómo llevarlo sino es musicalmente? Entonces necesitamos un maestro de música para eso (EG-II, 12/11/2011).

Los maestros expresan que este tipo de concursos y lo que implica prepararse para participar, no cumple con los propósitos que ellos consideran importantes como generar en los alumnos amor y respeto a su nación, que valoren las costumbres y tradiciones de su país; resaltan la importancia del ritual cívico para la formación de valores en los alumnos, y que los concursos distorsionan el sentido patriótico que implica cantar.

P: ...tenemos que buscar las formas para que el chamaco entienda y se valore que eso es uno, que es parte de su historia y toda la cuestión tradicional, los usos y costumbres y de alguna forma tenemos que conducirlo al conocimiento de ese tipo de situaciones y crear conciencia de que de ahí venimos, o sea, no somos producto de los gringos, ni de Europa, tenemos nuestras raíces y debemos conducir a que el chamaco las conozca. Y a veces es muy difícil con este tipo de concursos (EG-II, 12/11/2011).

MACI: ...me impacta que me digan lo que la gente hacía antes, que había gente que pasaba por el palacio nacional, por decirlo, y veía la bandera ondeando y saludaba y seguían caminando, les platicas a los chavos y "¡estaban locos!" Enserio. Yo les digo: "¡No estaban locos era el amor que antes se tenía a la patria!" Te dicen: "¡No me interesa cantar el himno, no me interesa el toque de bandera, no me interesa la bandera!" En cada ceremonia estás con ellos: "¡Oye muchacho saluda bien, ya vamos a entonar el toque de bandera! y ehh... (muestra como sus alumnos saludan sin ganas) (EG-II, 12/11/2011).

Con lo anterior se muestra claramente el peso que aún tiene la música en la escuela como una vía para la formación de identidad nacional y de valores patrios, punto ya no prioritario en los nuevos planes y programas pero que los maestros consideran importante preservar; quizá tenga que ver con la idea de Tirzo (2002) en relación con que hay un origen en común entre la nación y el magisterio, ya que la educación tenía un discurso nacionalista y patriótico, los profesores mexicanos comparten este imaginario magisterial y la crisis que viven actualmente se relaciona con la poca claridad de un proyecto nacional. Al parecer los maestros que participaron en esta investigación (que no son de carrera magisterial), comparten este imaginario: les genera nostalgias ver que estos eventos ya no cumplen el papel de ser un espacio dedicado al recuerdo y a mantener el mito de la patria, aspectos que constituyen uno de los medios para lograr la formación

cívica de los alumnos y como procesos que permiten la fusión entre lo individual y colectivo.

A esta situación se suma la idea en los maestros de que los eventos cívicos y concursos generan en los alumnos y en ellos mismos otras experiencias quizá no tan favorables, momentos en que ven frustrados sus deseos de participar en los eventos por circunstancias que la misma dinámica escolar establece, “es un mensaje subliminal implícito, te vas a hacer música y qué recibes” (EG-II, 12/11/2011).

RAA: Se presentan los chavos y el siguiente año ya no quieren estar en el coro por qué, porque reprobó en matemáticas, porque los trataban mal, porque los compañeros no les pasaban los trabajos y ya no regresan. Entonces lo chavos se desaniman y le van quitando importancia a esas actividades que pueden ser positivas para ellos (EG-II, 12/11/2011).

Estas significaciones ponen en duda los fines de la enseñanza de la música y su presencia en ceremonias, festivales y concursos. Los maestros entrevistados resaltan las ideas que tienen profesores de otras disciplinas y directivos con respecto a la materia de Artes como fácil, a la que se le dedica poco tiempo, pero de la que se espera un buen desempeño en los concursos. Bajo esta presión, los maestros inician la búsqueda de alumnos que tengan una mayor habilidad en el canto y excluyen a otros de la participación, ya que necesitarían un proceso diferente o más tiempo de preparación (no se habló de procesos y tiempos para vivir la experiencia y de procesos de enseñanza - aprendizaje de la música), “pues hay que elegir el mejor material que tengas porque no hay tiempo y les urge, el problema está de la noche a la mañana y es que es la idea, piensan que nada más es rascarle, abrir la boca y ya, y no” (EG-II, 12/11/2011).

Elegir el mejor material de una escuela, implica encontrar entre cientos de estudiantes quiénes de modo “nato” tienen la capacidad de ejecutar música, ya sea a través de un instrumento o del canto, que tengan esa habilidad musical, que se traduce en “tener oído”. Cruces (2002) nos habla de la actividad que el oído

desarrolla en torno a lo que se escucha; en esta actividad existe una coherencia interna que se articula entre sí, que implica la capacidad de hacer inteligible lo que oímos al poder organizar el sonido coherentemente.

<<Escuchar>> supone ya una desviación de la atención en el sentido de separarlo como objeto de percepción. En un siguiente nivel <<entender>> un sonido conlleva atribuir sobre él causas, efectos, orígenes, realizando inferencias sobre la relación que mantiene con el mundo y procesándolo como información auditiva. Pero <<comprender>> un sonido, en un sentido plenamente musical, significa captar la relación que éste mantiene con otros dentro de un conjunto, orden o pauta de organización sonora. Consiste en reconstruir cognitivamente el todo del que forma parte (Cruces, 2002, p. 3).

A la idea de que sólo algunas personas tienen la capacidad de reconstruir cognitivamente lo que escuchan, se le atribuye una relevancia y un valor social ya que los que tienen “oído” pueden entender los patrones sonoros y darles una coherencia que equipara la música a un lenguaje, es decir, poder transcribir lo que escuchan a la ejecución instrumental o vocal y en el mejor de los casos a un texto escrito y darle lectura.

MACI: ...una persona que se dedica a estudiar música y que sabe que la música es un idioma, te escucha el trinar del pájaro y te lo escribe, o sea, el trinar de los pájaros no creas que son sonidos a lo tonto, están haciendo una melodía y una persona que tiene el oído entrenado te escucha el trinar, puede agarrar un cuaderno pautado y tócalo. Yo he escuchado a los pájaros y agarro mi instrumento, esto es como si vieran el español o inglés, estamos iniciando e aprendizaje de un nuevo idioma (EG-I, 29/10/2011).

Viendo lo anterior como una forma de comunicación de la música que se ha jerarquizado y ha trascendido sobre otras formas de representación musical, se han creado significados que han dado forma a mitos en torno a la música como algo inalcanzable o de algunos cuantos elegidos, y que está presente no sólo en quiénes se forman como profesionales de música sino que es parte de un imaginario social. Malbarán (1997) llama a esto *falacias en la educación musical*, en que se plantea que las “habilidades musicales son una cuestión de todo o nada, esto es, poco sensibles a las influencias educativas” (p. 31). Esta falacia

como la autora le nombra, no ve el aprendizaje musical como un desarrollo progresivo conforme al sujeto vive la experiencia, sino que el desarrollo del oído se entiende como algo dado naturalmente, por lo que es responsabilidad del maestro de música buscar y potencializar a quienes tienen “buen oído”.

MACI: ...yo tenía un alumno que no es tan grande, ha de tener, el chavo como veinte años, hace cinco o seis salió de la secundaria. Me da risa porque llegó unas veces y me lo encontraba y me dice: “¡Qué cree profe toco mucho mejor la guitarra ya que usted!” (risas). Le digo: “¡Qué bien, qué bueno porque eso era lo que yo quería!” “Mira si yo te hubiera enseñado guitarra para que fueras un mediocre yo fallé, yo te abrí el campo de la guitarra, yo siempre te decía búscale, búscale, búscale”. Sí toca bien el chavo, tiene buen oído. “Yo no me siento mal que tu vengas a decirme que tocas mejor la guitarra que yo, al contrario me hace feliz porque eso quiere decir que lo que yo estaba haciendo lo hice bien” (EG-I, 29/10/2011).

Aunado a la idea de que pocos tienen la capacidad auditiva para la música y que muy pocas veces pueden surgir entre la gran cantidad de alumnos algunos que tengan la capacidad de ir más allá de tocar la flauta; se suma la idea de la poca utilidad de la música para la formación indispensable que necesita el alumno para su futuro. Los maestros expresan que su materia es vista como no indispensable o prioritaria sobre otras disciplinas que sí contribuyen a que el alumno continúe con sus estudios.

RAA: ...los profes no la toman en serio dicen: “¡Estás en música!” “¿Para qué vas a música? ¿Para qué vas a un ensayo? Eso no viene en tu examen de prepa ¿Para qué te pones ensaye y ensaye, a darle y darle a los guitarrazos? ¡Si eso no viene en tu examen!” “¡Si quieres quedarte en una buena prepa tienes que quedarte en tu clase de matemáticas o en español!”. ¡“Música no tiene importancia!” “¡No tiene validez!” Está ahí como para entretenerte, aunque teóricamente le han dado valor de asignatura pero los demás no le han dado ese lugar (EG-I, 29/10/2011).

ZAB: ... ¡Ah estás estudiando qué bien! Pero “¿para qué te va a servir la flautita o la guitarra, etc.?” Entonces yo creo que sí nos haría falta la cuestión de cambiar mentalidades, que yo sé que todos estamos trabajando pero si hay que cambiar las mentalidades (EG-I, 29/10/2011).

Cambiar la mentalidad de que la música es una disciplina fácil, no racional, no útil para la mayoría, que no depende del talento o de la inspiración sino que se puede y se debe enseñar porque la música es en sí misma educativa; entender la importancia de las artes en la escuela resulta un tarea difícil cuando las prioridades en la estructura curricular parecen estar orientadas a asignaturas como español, matemáticas y ciencias, con el objetivo de acreditar pruebas de evaluación como ENLACE²⁵.

MACI: ...yo le dije a la maestra: “¡yo estoy en contra en esto de la lectura!” Nos están diciendo a taller y a música que tenemos dos veces por semana nada más dos veces por semana, y que cada quince días, una clase será para el proyecto de lectura, una sesión la vamos a ocupar para el proyecto de lectura, hay que poner a los alumnos a leer.[...] Les tengo que dar una clase y solo tengo cuatro, o sea, no es posible. Yo le dije a la maestra: “¡No es porque no quiera que lean, yo quiero que lean pero por qué tenemos que hacer el trabajo de las primarias!” (EG-I, 29/10/2011).

Aún se hace presente la idea de que la teoría es superior a la práctica, que existe jerarquía intelectual sobre la práctica, que acentúa el dualismo entre acción - reflexión, cuerpo - mente, hacer –saber; se busca que los alumnos hagan música pero se menosprecia este hacer ante el saber de otras disciplinas, por lo que se le destinan pocas horas de clase.

Por último, esta categoría también nos permite reflexionar sobre la presencia de tipos de música en el contexto escolar, la distinción que ha jerarquizado a la música al convertirla en objeto educativo (qué música es educativa y formativa y cuál no). Actualmente en educación musical se hace presente la necesidad de integrar expresiones musicales de diversas culturas, así como otras formas de enseñanza y modelos armados de acuerdo a un contexto específico, que integran actividades que tienen la posibilidad de cambiar según las necesidades del grupo, a diferencia de los métodos ya consolidados de la enseñanza musical.

²⁵ Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

Los maestros no sólo tienen preferencias sobre qué contenidos y cómo enseñarlos, también se hace presente la inclinación por ciertos tipos de música. Giraldez (1997), considera que hay que cambiar la idea de que la música occidental, considerada como culta, es mejor que otras manifestaciones musicales en el currículo escolar; propone incluir músicas de distintas culturas, desde este punto de vista plantea que “el aprendizaje basado en un repertorio de música plural desarrolla una conciencia multicultural asentada en la comprensión mutua y en la tolerancia, promueve un mayor entendimiento y aceptación entre las personas de diferentes culturas, favorece una mentalidad más abierta y ayuda a erradicar prejuicios raciales y generacionales” (p.6.)

Con lo anterior se pretende desestructurar la idea de modelos únicos de enseñanza, que deriva de un etnocentrismo²⁶, así mismo, evitar juicios de valor que de alguna u otra manera jerarquizan y discriminan otras músicas, y su enseñanza (en su mayoría de tradición oral), por no ser consideradas civilizadas, modernas, o conocimiento válido y comprobable.

La creencia de que la música culta occidental (y concretamente la tradición de Europa occidental) es más natural, compleja, expresiva y significativa que otras músicas ha llegado a ser un problema tanto intelectual como moral. Es un problema intelectual porque manifiesta una visión parcelada de la realidad y niega la “naturalidad”, complejidad, expresividad y significado de las músicas no occidentales, ignorando la posibilidad de estéticas alternativas. Es un problema moral porque supone que la música no occidental y consecuentemente las culturas no occidentales son inferiores (Víctor Fung, en Giraldez, 1997, p .4).

Se pretende replantear los contenidos y estrategias metodológicas para la enseñanza musical, y formas de incorporar la música de distintas culturas, sin embargo, la institucionalización de la música occidental y su enseñanza ha impactado en el currículo de la educación formal; de esto deriva la idea que muchos maestros entienden como música culta, popular, tradicional. La marcada

²⁶ Analizar el mundo desde la cultura propia con la idea de que es superior a otras.

diferencia entre estos tipos de música en nuestra sociedad obviamente impacta en los juicios de valor y gustos o preferencias musicales de maestros y alumnos.

Con lo escrito anteriormente he expuesto algunas características del tipo de música que algunos maestros expresan que les gustaría enseñar, la llamada música culta que representa la cultura europea occidental, ésta se basa en la escritura y su descodificación, y de metodologías que generalmente dificultan la musicalidad²⁷ en la mayoría de los alumnos en secundaria. La música popular cumple funciones que se caracteriza por su impacto más significativo en los jóvenes; una de ellas es que da identidad colectiva.

Para Frith (1987) el gusto musical nos da identidad, al mismo tiempo nos incluye y excluye de otros géneros musicales por tanto de grupos sociales. La identidad genera un sentido de “posesión” sobre la música; también organiza la vida social principalmente de los jóvenes, la mayoría del contenido de la música popular da forma y voz a las emociones de modo más intenso.

Es un tópico sociológico afirmar que aquellos que se sienten involucrados de una manera más intensa en la música popular son los adolescentes y los adultos jóvenes. La música conecta con un tipo concreto de turbulencia emocional asociada a cuestiones de identidad individual y de posicionamiento social, en el cual lo que más se valora es el control de los sentimientos públicos y privados. A medida en que nos hacemos adultos usamos menos la música y nos implicamos mucho menos en ella: las canciones más significativas para todas las generaciones son aquellas que escuchamos cuando éramos adolescentes. Lo que podemos deducir que todo esto no es únicamente que los jóvenes necesitan la música, sino también el ser joven se define a partir de la música [...]. Y yo vine a reafirmar mi visión de que la música popular: la música juvenil es socialmente importante no porque refleje la experiencia de los jóvenes (auténtica o no), sino porque define para nosotros lo que es la juventud (Frith, 1987, p.9).

Junto a la música culta como la deseable a enseñar y la música popular como la que gusta a los jóvenes de secundaria, se encuentra la música tradicional (música mexicana) como el género aceptado dentro de la escuela. Este tipo de música se

²⁷ Christopher Small(2003)

caracteriza a partir de su uso que generalmente se presenta en bailes, ceremonias o rituales; tiene un gran peso en la identidad nacional, lo que es mexicano por región, por época y por costumbre se transmite de generación en generación. En las entrevistas realizadas, los maestros expresan lo difícil que es interesar a los alumnos por este tipo de música, aunque en toda su trayectoria como estudiantes bailan, escuchan, y cantan este tipo de música, al parecer ya en secundaria interesar y generar el gusto por lo tradicional parece una labor imposible; la misma dificultad se presenta con la música culta.

MACI: ...no en todos lados funcionan las cosas Yo he manejado música tradicional mexicana pero hay escuelas donde los niños la aceptan, están contentos haciéndolo, pero de repente hay grupos donde: “¡ay nos va a poner eso!” Ellos quieren lo nuevo, lo de ahorita y “¡Bueno lo vemos tantito!”. Ese es uno de los problemas que me ha tocado y yo sí quiero enseñarles y no sólo lo tradicional mexicano si no la cuestión del mundo de la música culta Beethoven, Mozart y todo eso ¡Y son unos problemas, se aburren!” (EG-I, 29/10/2011).

La música tradicional en el contexto educativo ha estado siempre presente por los valores que aporta y la posibilidad de valorar otras culturas y principalmente lo propio, sin embargo, se significa como algo impuesto, como algo que se debe enseñar por la fuerza a los alumnos. Esta idea de música obligada genera en la mayoría de los alumnos un rechazo, ellos tienen muy claro qué les gusta y qué no, y este género muy pocas veces se encuentra en su repertorio musical. Ante este panorama la música tradicional constituye un reto para el maestro de música de secundaria:

RAA: ...a mí me costó muy feo cuando empecé con los chavos a ponerles un programa de son jarocho. Me costó mucho trabajo, mucho. Me enfrenté a caras de: “¡Ay que aburrido!” “¡Música de gente grande, música de viejitos!” “¿Por qué nos pone eso?” Pero fue de insistir e insistir y como negociar. “¡Bueno vamos a ver una moderna pero vamos a ver dos mexicanas!” “¡Vamos a ver una que les guste pero vamos a ver una así mexicana!” Y así les fui metiendo una y una, una y una hasta que me chuté todo el repertorio del son jarocho. Y sí les va gustando o sea sí cuesta, sí cuesta mucho trabajo sobre todo en el coro, a la parte que canta. Los que tocan por lo menos yo creo que sí se fueron enamorando de la música mexicana, pero porque les llama la atención el hecho de tocar la guitarra y la jarana. Pero en

la parte vocal sí cuesta más trabajo convencer a las chavas, a las niñas, a las alumnas a que canten algo tradicional sí les cuesta trabajo. Pero yo creo que poco a poco, al menos yo fue de insistir y negociar aunque te pongan cara de “¡uy qué aburrido!” “¡uy otra vez!” “¡uy de Guerrero!” “¡uy ahora de no sé qué!” Te aguantas las caras e insistes e insistes y es de aguantar porque si no, híjole dices: “bueno mejor les cambio”. Pero si es de aguantar, aguantar, aguantar (EG-I, 29/10/2011).

Insistir y negociar el tipo de música a trabajar en el aula al parecer es una constante que los maestros utilizan como estrategia para que los alumnos conozcan y amplíen sus gustos musicales, esto es un gran desafío si tomamos en cuenta lo que Frith (1987) dice sobre la influencia que tiene la música popular en los jóvenes, y más será un reto si los propios maestros consideran que la música que identifica a sus alumnos “no es buena” o no forma valores en los jóvenes como la música culta y la propia-la mexicana. Sin embargo el insistir y negociar al parecer trae consigo resultados satisfactorios.

RAA: ...yo he visto resultados. Trabajo con los chavos y tocan jarocho, jaranas y todo, le digo a mi esposo: “Es que me van correteando les enseño algo y ya lo aprendieron y ¿qué sigue?” y “¿ahora cuál me aprendo?” Y ahora que esto otro y luego no me da tiempo de tanta cosa y te corretean, ¡y no me da tiempo! Y dicen: “bueno entonces yo lo saco” Y ya están desarrollando la habilidad auditiva, o sea lo sacan, lo oyen y lo vuelven a sacar y sacan otras cosas y les metes otro instrumento y le hallan, a lo mejor no todos porque no a todos les gusta y les apasiona. Mi idea es que hagan música y que les apasione hacer música aunque no lleguen a ser músicos después pero que la hagan en serio (EG-I, 29/10/2011).

Las diversas manifestaciones musicales que gustan a los alumnos, muy pocas veces se incluyen como parte de la enseñanza de la música, el trabajo del aula depende en gran medida de la disposición y acuerdos entre maestro-alumno, y las prioridades en las ideas sobre la música ideal a enseñar, lo que tradicionalmente se debe enseñar (que se ha considerado como aburrido) y los gustos musicales (también diferentes) de los integrantes del grupo.

MACI: ...y eso para mí es un problema porque yo sí quiero ponerles otras cosas y al que tachan de malo es a uno porque dicen: “¡qué maestro aburrido!” La clase es aburrida, aburrido porque resulta que mi otro

compañero maestro les pone al Tri y al no sé qué y no sé qué. Todos quieren estar allá con él, “a éste que nos está poniendo la Sandunga si yo quiero cantar *Cantinerero* con el Tri” (EG-I, 29/10/2011).

Esta realidad ha generado cambios importantes en los juicios de valor que pueden tener los maestros sobre la música dentro de la escuela, las preferencias musicales son importantes y están presentes en la clase de música. Aunque estén presentes los valores y prejuicios sobre la música culta, tradicional o popular en el maestro y los alumnos, los maestros consideran que las preferencias musicales son importantes pero no determinantes para desarrollar en los alumnos la habilidad musical, si no que vivan la experiencia de que pueden hacer música, aunque esta idea muchas veces desaparece dentro de la dinámica de poder establecida.

JCQ: ...darle a los niños la posibilidad de que hagan música por ellos mismos con su instrumento, a mí me pasa ¡No, ellos nunca han tocado nada! Y sí tienen sus propios gustos, pero ponerlos a tocar un instrumento, que hagan una cancioncita de tres o cuatro notas ya les atrae mucho a ellos, aunque sea música tradicional y sencilla, y los empiezas como tú decías, a enamorar, a enganchar y poco a poco te empiezan a tocar lo que sea (EG-I, 29/10/2011).

Siempre estará a debate la importancia de los diferentes tipos de música en la formación de los alumnos, pero no obstante las preferencias, los maestros consideran importante que los alumnos vivan la experiencia de hacer música y así disminuir el distanciamiento e intolerancia del alumno hacia la música de cualquier otro género, con el fin de ampliar su apreciación y disfrute, “ser sensibles, mejores seres humanos”, que el alumno considere a la música como un acto que le ayuda a transformar y enriquecer su persona.

RAA: ...que la viva, que la exprese, cómo te diré, mi primer acercamiento con la música fue que me rescató de algo que yo pasé difícil, y ese fue como mi refugio, cómo mi salvavidas en ese tiempo y yo quiero que también sea para ellos eso: el salvavidas, el refugio. “Híjole a lo mejor me va como en feria en mi casa porque ni me pelan, pero en la música me refugio me desahogo, me siento bien, siento que soy algo a través de la música” (EG-II, 12/11/2011).

CONCLUSIONES

La información obtenida durante la investigación permitió la construcción de tres categorías de análisis que cruzan al maestro desde el ámbito social, cultural, institucional y laboral: *La norma te amarra- te ata*, *Apréndete las notas como te aprendes las tablas* y *Cuándo el de música presenta algo feo*. Estas categorías me sirvieron para problematizar la labor del maestro de música, al estar conformadas por significaciones imaginarias que muestran el rol de los maestros ante el acto de transmitir, los vínculos que generan con su labor, con la escuela y con la institución educativa. Permiten entender cómo el maestro de música se posiciona ante los modos que normalizan lo educativo, el modo en que enseñan música y el valor de la música para la formación de los alumnos, son aspectos que se refieren constantemente a su identidad como maestro de música, en este caso de la escuela secundaria pública. Lo anterior implicó desarmar el discurso grupal para identificar las vertientes que me condujeron a tocar lo que guía su pensar y actuar sobre la educación artística.

Los participantes manifestaron que sus deseos y representaciones (modos de actuar, pensar, creencias, estilo de vida) que influyeron en su decisión de convertirse en músicos y que al ingresar al conservatorio de música se constituyeron más sólidamente durante su educación formal, estas significaciones fueron configurando su identidad como músicos. Las expectativas personales de los maestros al concluir la carrera fueron diversas; sin embargo, en el discurso grupal (también en las entrevistas individuales), indicaron que el deseo de desempeñar un trabajo con ingresos económicos estables, los llevó a encontrarse con la docencia.

En el discurso grupal de los maestros de música emergieron significaciones imaginarias que se entretajan dando la posibilidad a nuevas determinaciones en el modo de concebir la educación artística en la escuela:

- Los participantes manifestaron inconformidades ante la orientación que el sistema educativo da a la profesionalización docente, de las cuales acentúan las siguientes ideas: no se considera al maestro como profesional de la enseñanza, para hacer bien su trabajo debe estar actualizado, capacitado, necesita profesionalizarse. Se ha restringido su autonomía como maestro. Creen que al intensificar su trabajo y asumir responsabilidades obtendrán beneficios como premio a su esfuerzo, situación que individualiza y disminuye el interés de organizarse. La profesionalización no resignifica su identidad como maestros, al contrario pone en crisis su labor.
- Aunque las reformas educativas y cambios curriculares sean una aportación importante y necesaria para la preparación que demanda la sociedad, su sentido e intenciones los maestros las viven al parecer como un obstáculo a su labor, es decir, sienten que se pretende regular, normar su pensar y actuar docente, cuando esa actividad es imposible sujetarla a determinaciones.

Los fines educativos plasmados en los planes y programas se replantean constantemente por ser la sociedad cambiante. Estos fines generan significaciones en el discurso educativo e influyen al maestro hasta modificar o adaptar lo que se sustenta en los planes y programas de estudio a su realidad, sin embargo parece no ser suficiente que el maestro de música conozca: los programas, las teorías educativas, los modelos por competencias, que asistan a cursos de capacitación para mejorar su labor; si ellos reafirman continuamente un sentir hacia los planes y programas como descontextualizados a su realidad, no logran identificarse en la nueva mirada y consideran que lo propuesto quita valor a su disciplina artística y a su formación profesional.

Los maestros señalan que los conocimientos a enseñar en música al parecer han quedado en segundo plano, ante los contenidos de otras asignaturas y la necesidad de educar en valores, así como atender a las formas de acreditación del alumno con base en la actitud y conducta esperada dentro de la escuela, más

no necesariamente en función de los conocimientos o habilidades que le permitan seguir aprendiendo.

Los maestros recuperan de su experiencia formas de enseñanza que puedan poner en práctica pues no dudan de su eficacia. También podemos ver en los maestros nuevas significaciones que suscitan actitudes y formas de pensar diferente tras los nuevos planteamientos de la educación artística, que se construyen a partir de una tensión entre la aparición de sus deseos, lo que les gustaría y lo determinado en la enseñanza de la música:

- Los maestros expresan el deseo de enfocar su enseñanza “más a la situación musical”, dando a entender que lo planteado en los programas actuales no tiene nada que ver con una enseñanza musical de “verdad”, de “enseñar bien música”.
- Los maestros dan importancia al aprendizaje de las notas musicales (sistema de registro más aceptado por los músicos) y dudan de la validez y eficacia de los métodos de enseñanza de la música no convencionales, ya que desde el punto de vista de los maestros son inadecuados porque propician lo que en la escuela secundaria se considera como desorden, y además limita la capacidad musical que el alumno puede adquirir por el tipo de actividades que consideran no adecuadas para jóvenes que tienen la posibilidad de “construir otras cosas”; de ahí que los aprendizajes no serán válidos o serán de menor calidad dentro del campo de la música.
- A pesar de tener una idea de la “clase ideal de música”, los maestros deciden qué hacer en su clase según sus deseos, sus conocimientos, su concepción del buen maestro, de la buena música, los aprendizajes que ellos consideran prioritarios para la mejora de sus alumnos y entre estas decisiones rescatan la importancia de que en su clase se tenga un espacio para que el que el alumno viva la experiencia “de hacer música”, “que la hagan en serio”, lo que implica

que estén en contacto, que la escuche, que la haga, que la piense, que la sientan con el fin de enriquecer su persona.

La cotidianidad escolar exige al maestro resolver diversas situaciones, por ello los maestros de música entrevistados con varios años en la docencia han cuestionado su labor educativa, lo que los ha impulsado a mejorar su enseñanza. El momento o situaciones que les permiten pensar de modo distinto su trabajo educativo son imposibles de identificar; sin embargo, aún permanecen en ellos significaciones que mantienen viejas prácticas y modos de concebir la música.

Se hicieron presentes las significaciones sociales sobre ser un buen maestro, que se relacionan con percepciones más “tradicionales”, las cuales los maestros consideran y lamentan no tener ese reconocimiento. También hay otras significaciones que le suman responsabilidades que no se limitan al aprendizaje del alumno: el maestro de artes es visto (al parecer a la escuela en general), como quien está a cargo del cuidado de los alumnos, situación que los maestros ven como una amenaza a su trabajo, pues ante cualquier mal interpretación de sus acciones pueden ser acusados de violar los derechos de los estudiantes, ahora más normados y penalizados.

Los maestros cotidianamente viven, situaciones que les generan cansancio y desánimo: no tener control de grupo, la negación constante de los alumnos al trabajo en clase, y llevar a cabo actividades para eventos escolares bajo normas y situaciones que tensan y complican su organización al mismo tiempo que se les exige la calidad en su trabajo. Responsabilizan a los medios de comunicación y el manejo de la tecnología poco adecuado por parte de los alumnos, como las causas que pone en conflicto a las nuevas generaciones con la escuela, ya que transmiten valores discordantes y modelos de socialización distintos que desafían su autoridad como maestros y ponen en duda la función de la escuela como un espacio de aprendizaje.

Aunque encuentro en el discurso de los profesionales de música resistencia a identificarse con la labor docente propuesta por la institución educativa y con la imagen del maestro desvalorizada que otros miembros sociales comparten (por tener presente “la imagen ideal de maestro” que la mayoría de ellos al parecer no logra alcanzar y mucho menos identificarse), los maestros reconocen que sus años de experiencia les han dado grandes satisfacciones y que han logrado adquirir “un granito de vocación”, lo suficiente para seguir dando clases. En el caso de los entrevistados la vocación fue algo que se construyó con el paso del tiempo, al estar frente a grupo y vivirse como responsables de la formación de futuras generaciones, compromiso que de algún modo los impulsa a resignificar el sentido de su labor educativa y continuar como maestros de música.

Considero que lo escrito hasta ahora deja entrever de qué manera los sujetos de estudio vinculan su formación como músicos a su labor docente y con la institución educativa(así como las significaciones que se generan en torno a estos vínculos), y cómo se han desplazado las significaciones imaginarias de los maestros para dar un sentido distinto sobre la presencia de la educación artística en la educación básica, al mismo tiempo se revelan significaciones que ponen en duda la función y propósitos del trabajo docente y de la escuela, significaciones que redefinen constantemente la identidad del maestro. Las significaciones imaginarias me permitieron reconocer cómo tras los nuevos planteamientos en la educación artística, los maestros aún se viven distanciados, ajenos y no identificados con el discurso educativo oficial, pues su realidad laboral sobrepasa lo propuesto en los planes y programas, que genera en ellos un sin sentido a un texto que pasa por sus manos, lo conocen y termina por ser letra muerta.

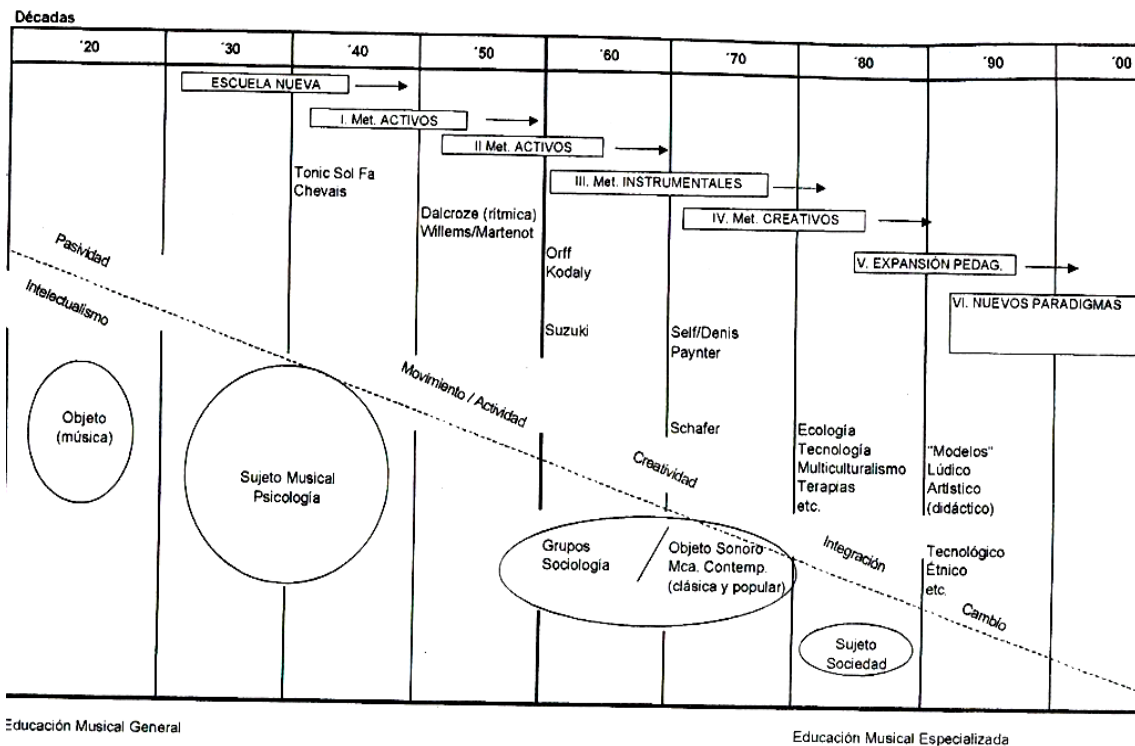
Por último quiero mencionar que los maestros de música podrían tener más disposición de cambiar su práctica, de cuestionar su hacer, su pensar y convertirse en sujetos y grupos autónomos, si buscaran alternativas de encuentro que detonen el compromiso de colaboración y un sentido de comunidad. Es importante abrir espacios donde las ideas y soluciones a sus problemas sean discutidos y que entre compañeros maestros de música hablen de su hacer, que

hagan evidentes las significaciones imaginarias que problematizan su labor. Si comparten experiencias, se sentirán identificados y se abrirá un abanico de posibles soluciones no “descontextualizadas” con su realidad educativa y con la enseñanza de la música. Para Castoriadis el cambio de los sistemas simbólicos que dotan de sentido a una realidad social, sólo es posible cuando los sujetos cuestionan su existencia, sus propias significaciones imaginarias. Por ello es importante que los maestros de música refuercen los vínculos de identificación y hagan un esfuerzo por generar las condiciones que posibiliten estos espacios de encuentro.

ANEXO 1. Tarea para la entrevista grupal.

- En los nuevos planteamientos de la reforma se manifiestan cambios significativos en el valor y lugar de la educación artística en el currículo, también se plantean cambios en el modo de entender la noción de arte, en que se transforma la idea de sólo centrar el aprendizaje en un arte virtuoso, que establece jerarquías y que busca únicamente lo bello de la realidad, y se introduce una perspectiva cultural que amplía la mirada hacia las manifestaciones estéticas de todas las culturas, esta es la razón por la que se nombra a la materia como artes. Qué piensan ustedes de estas transformaciones, creen que las ideas que devalúan a la educación artística aún continúa en las escuelas, observan cambios en las ideas que las autoridades escolares tienen sobre las artes, qué lugar creen que realmente ocupan las artes en la escuela, persisten algunas de estas ideas en la enseñanza de la educación artística o que transformaciones se han presentado que han orientado el papel de la enseñanza de las artes en la educación secundaria actualmente.
- Estos cambios en la reforma sobre la educación artística dentro de los planes y programas que pretenden el desarrollo de competencias, el desarrollo personal y de convivencia a través de los lenguajes artísticos entre ellos música; ustedes creen que se han manifestado cambios significativos en cómo se concibe ahora la asignatura de música en educación a diferencia de cómo era en décadas pasadas por parte de profesores (de otras asignaturas de artes y de otras áreas de conocimiento), directivos, alumnos, padres de familia, cómo se concibe la música en su escuela, cuál es el papel de la enseñanza de la música en la formación de los estudiantes.

ANEXO 2.



Bibliografía

- Anzaldúa A. (2004) *La docencia frente al Espejo: Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X
- (Coord.) (2010). *Imaginario Social: creación de sentido*. México: UP
- (2011) Pensar el sujeto a partir de lo imaginario y el poder. En Murga M.L. (Coord.) *Navegaciones, andanzas y reflexiones sobre lo imaginario*. 51-73. México: Torres Asociados.
- Apple M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. p. 39-84. Barcelona: Paidós/ MEC.
- Ariño (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Ball. S (1987). La dirección oposición y control. En *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* 127-154. Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Batalla B. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza
- Bauman (2002) *Modernidad líquida*. Recuperado en:
<http://www.catedraepistemologia.files.wordpress.com/.../modernidad-liquida.pdf>
- Baz M. (1996) La formación: Una problemática grupal y operativa. En *Intervención grupal e Investigación. Cuadernos del TIPI 4*. Depto. de Educación y Comunicación. México: UAM-X
- (1998) La tarea analítica en la construcción metodológica. En *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. Departamento de educación y comunicación. México: UAM-X.
- Berger & t. Luckmann (2003). *La sociedad como realidad objetiva. En la Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Barcelona: Tusquets.
- Conde, S., Torres, R. M y Torres, M.L. (2011) *Elementos constitutivos del campo formativo para el desarrollo personal y para la convivencia*. México: Versión estenográfica
- Contreras, J. (1997) Las claves de la autonomía profesional del profesorado. En: *La autonomía del Profesorado*. 145-173. España: Morata.
- Cruces F. (2002) *Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos*. TRANS Revista Transcultural de Música. Junio N.6 Sociedad de Etnomusicología Barcelona España. Recuperado en:
redalyc.uaemex.mx/pdf/822/82200603.pdf
- Díaz T. y Albarrán (2004). Las prácticas conmemorativas: el pasado familiar a lo familiar de lo pasado. En *Del pensamiento social a la participación. Estudio de Psicología Social en México*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dussel I (2010). Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En Tenti Fanfani (Comp.) *El oficio del docente. Vocación trabajo y profesión en el siglo XXI*. 143-171. México: Siglo XXI.
- Eisner (2004). *EL Arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós
- Esteve J. (2010). Identidad y desafíos de la condición docente. En Fanfani T. *El Oficio del Docente: vocación, trabajo y profesionalización*. 19-69, México: Siglo XXI.
- Frith S. (1987) Hacia la estética de la música popular. En *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Editorial Trotta.
- García M. C. (1987) Pensamiento y decisiones interactivas de los profesores. En: *El pensamiento del profesor*. 75-106. Barcelona: CEAC.SA.
- García M. (2003) Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por repetición: La teoría del aprendizaje verbal significativo. En Coll C. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo 11 Psicología de la Educación*. 81-92. Madrid: Alianza
- García V. (2007). Pedagogía e Imaginario: Síntesis generalizada, búsqueda de autonomía. En Murga M. (Coord.), *Navegaciones, andanzas y reflexiones sobre lo imaginario*. 197-213. México: Editorial Torres Asociados.
- Gianza & Vivanco P (2007) Experiencia: taller de Sikus. En: *Música in dependencia: Educación y crisis social*. Buenos Aires: Lumen
- Gainza V. (2003) *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. s. Buenos Aires: Universidad de San André. Recuperado de:
<https://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>

- Greene M. (2004) *Variaciones de una guitarra azul. Conferencias de Educación Estética*. México: Edere
- Giraldez A. (1997). *Educación musical desde una perspectiva multicultural. Diversas aproximaciones*. TRANS. Recuperado de: <http://www.sibetrans.com/trans/a317/educacion-musical-desde-una-perspectivamulticultural-diversas-aproximaciones>.
- Huizinga (1998) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza
- Larrosa M.F (2010). *Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas*. REIFOP. Recuperado en: www.aufop.com.
- Lizcano E. (1999) *La Metáfora como Analizador Social*. EMPIRIA. Revista Metodológica de Ciencias Sociales. No.2, 29-60. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/199628.pdf
- Malbrán S. (1997) Utopías y falacias en la educación musical. En Gainza (Comp.). *Música y educación hoy. Fondo Latinoamericano de Educación Musical*. Argentina: Lumen.
- Martín- Molero (1991) *La profesionalización de la docencia: entre la ensoñación y la realidad*. Revista Complutense de Educación. Vol.2 (2), p. 197-206. Edit. Univ. Complutense. Madrid. Recuperado en: revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../18128
- Mandoki K. (2006) *Estética Cotidiana y Juegos de la Cultura: Prosaica 1*. México: Siglo XXI
- Mendoza A.E (2010). *Los concursos de interpretación coral en secundaria. Un performance ritual, ¿identidad nacional o experiencia educativa?* (Tesis inédita de maestría) Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Mier R. (2002). *El acto antropológico: La intervención como extrañeza*. En Tramas 18-19 ,13-50. México: UAM-X.
- Plan de Estudios 2006. *Educación Básica. Secundara*. Dirección General de Desarrollo Curricular. México: Secretaria de Educación Publica
- Portal de la Secretaría de Educación de *Guanajuato*. Recuperado en: www.seg.guanajuato.gob.mx/UACL/Normatividad/Educativo/Paginas/EA8-12.aspx
- Small C. (2003) *Exploración, afirmación y celebración*. Eufonía. N.28, 8-19.
- Taylor y Bogdan (1987) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona España: Paidós.
- Treviño J. L. (2011) *Origen y Evolución de la Educación Secundaria en México. Escuelas Secundarias Generales de Tamaulipas*. Recuperado de: www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/
- Tirzo G. (2007) *Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano*. México: UPN
- Torres R. (2011) *Las Artes y su Enseñanza en la Educación Básica*. SERIE: Teoría y Práctica Curricular en la Educación Básica. México
- Tortajada (2008). *Investigación Artística Mexicana del Siglo XX: La experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del instituto Nacional de Bellas Artes*. Recuperado en: www.culturayrs.org.mx/Revista/num4/Tortajada.html
- Villalpando J. (2009). *Historia de la Educación en México*. México: Porrúa.
- Yurén C. (2008) *Filosofía de la Educación en México. Principios fines y valores*. México: Trillas
- Zorrilla M. (2004). *La educación secundaria en México: Al filo de su reforma*. REICE. Vol. 2, No. 1. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/ranice/reice/vol2nl/> Zorrill.pdf