



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
MAESTRIA EN INVESTIGACION EDUCATIVA

REPORTE DE INVESTIGACION:

La Educación Artística y el Desarrollo de
Competencias Interculturales en la Escuela Primaria



Juan Rafael Toriz Sandoval

ASESOR: Dr. Sergio Téllez Galván

Octubre, 2006

Índice

ÍNDICE	1
PREÁMBULO.....	4
INTROSPECCIÓN.....	6
I) INTRODUCCIÓN.....	8
PRESENTACIÓN	8
<i>Aproximación al problema de la Educación Artística.....</i>	<i>17</i>
<i>Supuestos Básicos.....</i>	<i>34</i>
II) HORIZONTE TEÓRICO.....	40
PRESENTACIÓN	40
<i>Educación.....</i>	<i>41</i>
1. Filosofía Educativa	44
2. Aprendizaje	54
3. Procedimientos Educativos	58
<i>Educación Artística.....</i>	<i>68</i>
Enfoque Formativo-Artístico	69
Educación Artística Basada en las Asignaturas	73
Iniciación Musical en la Escuela Primaria	76
Inteligencias Múltiples.....	78
<i>Música.....</i>	<i>79</i>
<i>Cultura.....</i>	<i>82</i>
Noción de Sociedad.....	85
Culturalidad y Pluralismo	86
Educación Intercultural.....	92
III) METODOLOGÍA	96
PRESENTACIÓN	96
MÉTODO	97
<i>Teoría Fundamentada.....</i>	<i>97</i>
<i>Etnografía Educativa.....</i>	<i>98</i>
<i>Análisis de Discurso.....</i>	<i>100</i>
Descripción del Modelo de Análisis.....	101
<i>Técnicas.....</i>	<i>110</i>
Intervención Educativa	111
Observación Participante	113
Grupo Focal.....	114
Entrevista.....	116
<i>Referente Empírico.....</i>	<i>117</i>
<i>Sobre la Vigilancia Epistemológica</i>	<i>118</i>
IV) RETRATO NARRATIVO	122
INTRODUCCIÓN.....	122
PLANO INTERNACIONAL.....	123
PROYECTO EDUCATIVO	124
1. <i>Diseño</i>	<i>124</i>
2. <i>Operación.....</i>	<i>128</i>

3. Evaluación.....	145
a) Grupo Focal.....	146
b) Conferencia.....	162
c) Otras Opiniones.....	177
RESULTADOS PARCIALES DEL RETRATO NARRATIVO.....	182
V) ANÁLISIS DE DISCURSO.....	194
INTRODUCCIÓN.....	194
ENFOQUE CUANTITATIVO.....	195
<i>Interacción Discursiva</i>	195
<i>Dominio Discursivo</i>	200
ENFOQUE CUALITATIVO.....	203
<i>Grupo Focal 1</i>	204
Macronivel.....	204
Micronivel.....	205
<i>Grupo Focal 2</i>	216
Macronivel.....	216
Micronivel.....	218
<i>Grupo Focal 3</i>	228
Macronivel.....	228
Micronivel.....	230
<i>Grupo Focal 4</i>	234
Macronivel.....	234
Micronivel.....	236
<i>Grupo Focal 5</i>	239
Macronivel.....	239
Micronivel.....	239
RESULTADOS PARCIALES DEL ANÁLISIS DE DISCURSO.....	244
VI) CONCLUSIONES.....	260
<i>Diversidad</i>	261
<i>Discurso</i>	262
<i>Transversalidad</i>	264
<i>Música</i>	266
<i>Artista Escolar</i>	267
<i>Educación Intercultural</i>	269
<i>Notas Críticas</i>	270
<i>Polos de Desarrollo</i>	273
<i>Conclusiones Generales</i>	275
<i>Final</i>	278
BIBLIOGRAFÍA.....	280
ANEXOS.....	288

Preámbulo

La búsqueda y la construcción del conocimiento plantean el reto de asumir las formas adecuadas para acercarse a los propósitos de desentrañar el objeto de interés, convertirlo en objeto de estudio y finalmente transformarlo en una propuesta teórica con la cual eventualmente se ofrecen nuevas respuestas a los problemas que motivaron la indagación inicial. Una de tales formas está constituida por la investigación educativa que se proyecta como estrategia de trabajo para la fundamentación epistemológica de los diversos enfoques del problema educativo.

Por mi propia experiencia de vida, desde el comienzo de mis actividades profesionales me identifiqué con la aplicación de la música a las tareas educativas en un plano de integración disciplinaria y de inclusión de la población escolar. Ambas vertientes me han provocado cuestionamientos y también me han enfrentado con diversas limitantes que me mantienen ocupado hasta la fecha en la búsqueda de respuestas.

En esta ocasión presento el resultado de un esfuerzo en el sentido que he expresado, a través del informe de la investigación “La Educación Artística y el Desarrollo de Competencias Interculturales en la Escuela Primaria”, desarrollada para obtener la Maestría en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana, en la que conté con la Dirección, la Asesoría, pero sobre todo la confianza, el compañerismo y la fraternidad del Dr. Sergio Téllez, para orientar y reorientar mis acciones dentro de la apasionante tarea de la investigación.

Por cuanto hace a la estructura del actual documento, contiene seis capítulos que engloban los distintos aspectos del proceso que se relata. El **Capítulo I: Introducción**, sitúa en principio la complejidad de la existencia en las relaciones de tipo intercultural que se llevan a cabo de manera cotidiana; y propone una aproximación al problema de la Educación Artística y a los Supuestos Básicos que orientaron la investigación.

En el **Capítulo II: Horizonte Teórico**, se desarrolla un universo de conceptos sobre educación, educación artística, música, y cultura; con diversos subíndices que atañen a la construcción del objeto de estudio en términos de la articulación de la educación artística y la educación intercultural en la escuela primaria, como una forma de atención al problema educativo.

El **Capítulo III: Metodología**, fundamentalmente hace un recuento del enfoque cualitativo con el cual se abordaron las actividades del proceso de la investigación, desarrollando los elementos que integraron el método combinado por la teoría fundamentada, la etnografía y el análisis de discurso; así como las técnicas empleadas: intervención educativa, observación participante, grupo focal y entrevista, así como el referente empírico en el que se llevaron a cabo las actividades programadas de la investigación.

Los resultados se presentan en dos apartados: el “Retrato Narrativo” y el “Análisis de Discurso”. En el **Capítulo IV: Retrato Narrativo**, se documenta el proceso de la investigación desde el diseño, la operación y la evaluación, así como los resultados parciales derivados de esta forma etnográfica de trabajar con la información.

El capítulo **V: Análisis de Discurso**, presenta los productos epistemológicos del proceso mediante los recursos y el enfoque interpretativo del análisis de discurso, segmentado en diversas categorías de análisis. Vale decir que no obstante el amplio desarrollo alcanzado por este capítulo, me he sentido entusiasmado en su construcción.

El **Capítulo VI: Conclusiones**, hace un resumen de los aspectos fundamentales y los puntos de llegada que tocaron las actividades de la investigación, así como de los nuevos cuestionamientos que han quedado propuestos como posibilidades para futuros trabajos investigativos.

La **Bibliografía**, consigna los diversos materiales de lectura consultados a través de libros, y publicaciones electrónicas, así como las referencias de las Discografía utilizada en las actividades del proyecto de intervención.

Finalmente, el apartado de **Anexos**, contiene el Programa de Intervención Educativa “La Guerra”, que sustentó el proceso de acercamiento al fenómeno del pluralismo en la escuela, algunos recortes de noticias sobre la invasión de Estados Unidos a Irak, que motivaron el enfoque inicial del proyecto de intervención en el aula, guión y el contenido completo de las entrevistas realizadas, y la información complementaria del trabajo con los grupos focales que dan cuenta de la interacción y del dominio discursivo en cada una de las sesiones que se organizaron en las escuelas del referente empírico.

Introspección

A partir de mi iniciación como profesor de educación básica en (1975) y en el nivel profesional en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (1981), he acumulado a la fecha una experiencia laboral de más de 25 años, a través de los cuales he podido asomarme a la compleja problemática que constituye el desarrollo de una iniciación artística adecuada para dar atención a todos y no solamente para los más aptos en la educación básica, nivel primaria; tarea ésta que en el currículum oficial ha sido atendida de manera deficiente y que ha favorecido la exclusión de maestros y de alumnos, justificando en argumentos sobre ciertas condiciones especiales de las personas, las prácticas discriminatorias que se advierten en las actividades de educación artística que se llevan a cabo en las aulas. Esta situación me ha motivado a buscar en la investigación, algunas explicaciones para fundamentar proyectos de atención a la educación integral basada en el apoyo de la educación artística.

La vía intercultural entendida como una propuesta incluyente capaz de remontar las limitantes disciplinarias que han instituido el “talento” como un impuesto para acceder a los lenguajes artísticos me ha parecido la más propicia. De ahí mi empeño en desarrollar parte de mi vida profesional en la búsqueda que refiero.

Juan Rafael Toriz Sandoval
Octubre, 2006

I) Introducción

Presentación

El concepto que define apropiadamente nuestra época a nivel mundial es el **cambio permanente** en todos los espacios de la sociedad. La enorme variedad de creencias, tradiciones, actitudes y valores que forman el mosaico cultural de los países del mundo, ha complejizado los límites y los alcances de nuestra convivencia, llevándonos a replantear, en el ámbito de nuestros actos cotidianos, la concepción tradicional de los conocimientos, las disciplinas, sus enfoques, las costumbres, en suma, la totalidad de las manifestaciones donde el hombre como ente social tiene o ha tenido ingerencia, para dar lugar a nuevas formas de relación entre los sujetos y los objetos, los símbolos, las creencias, las formas de comportamiento y los valores que han regido la convivencia durante el largo proceso de desarrollo humano.

La construcción de la sociedad contemporánea ha atravesado distintas etapas que la han venido conformando históricamente hasta nuestros días, en que nos hemos constituido en la primera generación que tiene acceso a una era global (Canclini, 2000: 45), derivada de la internacionalización de la economía y la cultura iniciada con los viajes transoceánicos que produjeron la colonización de los pueblos de Oriente y de América por las sociedades europeas; y la transnacionalización formada por el desarrollo de la economía y la cultura, que produjo en el siglo XX la aparición de organismos, empresas y movimientos cuya sede no se localiza en una nación:

“...la globalización se fue preparando en estos dos procesos previos a través de una intensificación de dependencias recíprocas, el crecimiento y la aceleración de redes económicas y culturales que operan en una escala mundial y sobre una base mundial...” (García Canclini, 2000: 45-46)

En nuestros días, la aceleración de la evolución tecnológica y de las comunicaciones ha contribuido a desgastar las fronteras entre los países. La “globalización”, que implica un conjunto de procesos de homogeneización y, a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas (Canclini, 2000), también ha tomado lugar

en las dinámicas culturales rebasando el ámbito económico que la acuñó, ganando espacios en cada una de las expresiones de la cultura, cuestionando la tradición por una parte y evidenciando por la otra, la necesidad de desarrollar estrategias inteligentes y creativas que permitan dar respuesta a los retos de la más diversa índole que establece para las naciones tal fenómeno mundial.

En el contexto de este acercamiento de los pueblos, resalta la necesidad de considerar los ensayos para la construcción de un nuevo consenso sobre los valores fundamentales de la población, orientados por los principios de una ética global:

“... cualquier proyecto de formular una ética universal deberá inspirarse en los recursos culturales, en la inteligencia de las personas, en su experiencia emocional, en su memoria histórica y en sus orientaciones espirituales...” (UNESCO, 1996)

En tanto que la interdependencia para el desarrollo integral se manifiesta de manera creciente entre los pueblos del mundo, se requiere que todos asuman un código axiológico de equidad, voluntad pacífica, protección a las minorías, compromiso con el pluralismo y con las variables de la diversidad: género, generacional, capacidad financiera, por citar algunos elementos emanados de la agenda internacional de la UNESCO.

Dentro de este complejo tejido de relaciones, se revela la importancia de encontrar alternativas de convivencia en el marco del reconocimiento a la diversidad cultural, sabiendo que podemos interactuar en igualdad con los demás al mismo tiempo que conservamos los rasgos de identidad que nos hacen diferentes.

Ubicados en el debate contemporáneo de la cultura y el desarrollo, producto del análisis de las implicaciones derivadas de las “maneras de vivir juntos”, ha quedado en claro a nivel mundial que ninguna cultura nacional es estática o inmutable, sino que por el contrario, es dinámica y está en evolución constante.

Distintos escenarios mundiales y locales nos hablan de la existencia de dinámicas culturales en pugna, unas por alcanzar su reconocimiento

reivindicando ante sus antagonistas los elementos que consideran valiosos, y otras por mantener la hegemonía de sus propios valores ante los reclamos que presentan sus contrarios. Diariamente encontramos en los medios de comunicación –prensa, radio y televisión– noticias sobre el desarrollo de negociaciones y enfrentamientos sociales, como en el caso de la migración mexicana, latina y asiática hacia Estados Unidos, país donde ha venido creciendo el embate de los reclamos por superar el estado de discriminación y exclusión, del mismo modo que en otra época tuvo lugar la lucha de la población afro-americana por la igualdad de derechos que les fueron negados históricamente por la población blanca en el poder; o el caso de los jóvenes en Francia, amenazados en sus derechos civiles por un proyecto de ley que provoca un alto grado de inestabilidad laboral, situaciones éstas que han convocado a los afectados a manifestarse a través de movilizaciones y protestas masivas, forzando a la reconsideración de las decisiones políticas del grupo en el poder.

A nivel local en nuestro país, después de las resoluciones que encuadran el fracaso de la llamada Fiscalía Especial para los Movimientos Sociales y Políticos del Pasado (Femospp) que implantó el actual régimen federal (2000-2006), entre la población que vivió, o al menos conoció en su momento las tragedias de los movimientos estudiantiles de 1968 y de 1971, así como en aquellos que lo han leído o lo han conocido a través de los medios (Prensa, Radio, TV), producción bibliográfica y la transmisión oral, permanece la conciencia del reclamo y la represión como solución al conflicto, que dejó su huella en la historia de México.

En la actualidad, tenemos otra referencia en el movimiento por la autonomía de los pueblos indígenas, iniciado desde Chiapas en 1994, que generó los Acuerdos de San Andrés Larráinzar en 1996, y que hasta la fecha sigue sin resolución.

En el plano académico, la complejidad del campo educativo se ha explicado como producto de múltiples interacciones de integración o rechazo de sus elementos constitutivos: sujetos, currículum, o normas; así como de

intereses individuales o colectivos; en parte homogéneos y en contraparte diversos o antagónicos; que han sido normados según el modelo político, económico y cultural que históricamente han asumido los distintos países del mundo y que se manifiestan como un hecho social de forma diversa y cambiante, dando la imagen de un caleidoscopio vivo, al interior de la institución escolar.

Entre las múltiples razones que rodean las carencias que he encontrado en el empeño de mi vida profesional, no se pueden soslayar las posturas fundamentalistas que se atienen a la conservación de principios como la única forma de construir y comprender la realidad:

“... el fundamentalismo no tiene que nada ver con el ámbito de las creencias, religiosas o de otra clase... lo que importa es cómo se defiende o sostiene la verdad de las creencias...” (Giddens, 1999: 61)

Por ello, me parece muy interesante la expresión que hace Giddens (1999), cuando habla de que el fundamentalismo es “la tradición acorralada”, una tradición que al ser defendida en sus principios doctrinarios, da nueva vitalidad e importancia a los guardianes de la tradición; porque de alguna manera, parte de mi experiencia de vida profesional ha tenido que ver con buscar salidas para esa figuración de la contención: la inmovilidad.

En esa búsqueda, también en algunas etapas de mi carrera he experimentado personalmente la exclusión, al enfrentar una ideología que estimo caduca, con los recursos de algunas ideas en construcción, y muchas veces con la sospecha fundada, más que la certeza, de que existen otras alternativas para el ejercicio de mi profesión docente en el área artística.

Tales asociaciones epistemológicas, al rebasar el plano de la abstracción teórica a partir de mi experiencia disciplinaria, compendian los juicios que me he formulado acerca de los diversos niveles y campos de desempeño profesional con los cuales tengo contacto directa e indirectamente, esbozando tanto las decisiones políticas que inciden en mi campo laboral y de interés particular, como las interacciones personales cotidianas.

Para el primer caso —decisiones políticas—, he encontrado que el espacio social de la cultura se ha visto protegido por el Estado de diversas maneras, pero principalmente por las ideas conservacionistas, descalificando la evolución de algunas costumbres en tanto que se salen o se desvían del concepto de la producción cultural como una constante inalterable, de ahí que encontramos programas de conservación de la cultura que le apuestan a la difusión y conocimiento de las tradiciones culturales como fundamento, liberando para el efecto escasos recursos económicos mediante programas en apoyo a la producción artesanal, siempre que se reduzca al mínimo posible o incluso se prescinda del uso de tecnología como la maquinaria para la producción:

“... varios análisis muestran que en los países latinoamericanos las políticas culturales se ocupan, sobre todo, de los modos en que la identidad nacional habla en los museos, las escuelas, las artes visuales y la literatura, con el fin de proteger la consagración y reproducción de identidades tradicionales...” (García Canclini, 1999: 35)

Me parece congruente con este orden de ideas la noción de “tradición acorralada”, ya que si la producción cultural rebasa lo artesanal para participar de otros proyectos más pragmáticos, adopta una posición que debe ser controlada a partir de una política que vuelva la cultura a algunos de sus principios básicos: “la cultura se expresa, no se negocia”.

Aunque cabe señalar que a principios del actual periodo presidencial en México —2000-2006—, se plantearon en el aspecto Social y Humano del Plan Nacional de Desarrollo, como parte de los objetivos y las estrategias, algunos apuntes que criticaron los programas y políticas sociales por no haber alcanzado la aprobación y el reconocimiento social, debido a que su diseño da lugar a inequidades entre los beneficiarios, se enfocan sobre poblaciones determinadas conforme a criterios imperfectos, que resultan en situaciones injustas creando suspicacias sobre la ética con la que se aplican. No hay evidencia de cambios sustanciales a la fecha en este rubro.

Por cuanto hace al segundo caso —interacciones personales—, me es familiar encontrar al interior de los centros educativos la fuerte presencia de los

grupos de poder, quienes se identifican a sí mismos como los depositarios del lenguaje de la élite, compartido de manera fragmentada por los antagonistas de las prácticas hegemónicas de una tradición cultural centrada en ideales históricos, y que en apego a la noción de fundamentalismo que he apuntado, descalifican, o más bien, ignoran intencionalmente las demandas de la realidad actual.

La formación artística en la escuela —un espacio social distinguido por la habitual expresión unidireccional de las ideas, sentimientos, costumbres, y prácticas asumidas por las disciplinas artísticas centradas en el placer estético, la belleza y el perfeccionamiento técnico del lenguaje—; se ha presentado excluyente en función de filtros que condicionan el acceso a la producción artística, la cual depende en alto grado del nivel de reproducción de ideas, conceptos y técnicas del maestro-experto por el alumno-aprendiz.

La reflexión acerca del problema educativo a través de mi trayectoria personal, me permite asumir con certeza que las expresiones del fundamentalismo como forma de vida no son privativas de los aspectos religiosos, sino que están presentes en cada momento de nuestras actividades, en ocasiones llamándonos a mantener el orden volviendo a retomar los valores preestablecidos de aquello que hacemos, y otras veces cuestionando el estado de las cosas y de lo que se espera de nosotros en los espacios donde nos toca participar.

Por todo lo anterior, en la búsqueda de un plano ideal para normar las condiciones de justicia y equidad que garanticen la integridad de la coexistencia social de manera armónica y pacífica, desde mi posición como profesional de la docencia, creo que es necesario explorar las posibilidades de la escuela para encontrar explicaciones que nos lleven a construir y consolidar puntos de equilibrio entre posturas divergentes con los cuales podamos hacer frente a un futuro incierto, un futuro que es inaprensible para los enfoques del modelo de escuela tradicional depositaria del conocimiento con validez oficial, para promover en los sujetos el desarrollo de las habilidades fundamentales para organizar la realidad como fuente de conocimiento y de las competencias

indispensables para integrar dichos conocimientos en la solución de los problemas de la vida diaria.

El fenómeno social que constituye la dinámica de la escuela ha sido estudiado desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas con la intención de fundamentar la comprensión de su complejidad, mediante la aplicación de diversos tipos de acercamientos reflexivos, algunos derivados de planteamientos éticos que el investigador proporciona a partir de sus cuestionamientos desde el exterior, o bien otros del surgimiento de temas émicos que provienen desde el interior, es decir, del interés de los actores, de las personas que pertenecen al grupo objeto de la investigación en la escuela.

Muchas de las tendencias educativas actuales tienen sustento en los productos que se han obtenido de dichos trabajos del campo educativo, los que a su vez han generado mayores cuestionamientos en términos de continuidad y de profundización de líneas de investigación para comprender los procesos formativos a lo largo de la vida de las personas, para fortalecer los aciertos y para superar las carencias que todo sistema de educación es susceptible de contener y que se habrán de reflejar en el modelo de sociedad que se promueve desde el Proyecto de Estado, o también desde la resistencia intelectual al modelo político, social y económico adoptado.

De acuerdo con la política educativa vigente en México, que sirve de marco a la construcción del discurso de la multiculturalidad, ha sido mi particular interés explorar el potencial que tiene la formación artística en la escuela primaria para apoyar la toma de conciencia de la identidad, la diversidad cultural, y la tolerancia; como resultado de la comprensión de un concepto de educación intercultural desarrollado en la dinámica de las interacciones del salón de clases.

Una alternativa confiable en este sentido, parte de los contenidos de un proyecto de intervención educativa que tuvo la virtud de facilitar las condiciones para la puesta en escena de comportamientos que sin ser contenidos curriculares específicos, hacen viable la convivencia y el diálogo, como vías de

una coexistencia pacífica, comprensiva, y comprometida en la búsqueda de la equidad.

Al situarme entre tal cúmulo de enfoques y variables que engloba la problemática educativa, he creído pertinente hacer algunas referencias preliminares en torno a la realización del proyecto de investigación del que doy cuenta en este documento, buscando por una parte ofrecer una perspectiva general de mis motivaciones respecto al desarrollo del tema, y por la otra, establecer un hilván inicial de las diversas orientaciones teóricas, heurísticas y axiológicas en las que han encontrado acomodo los supuestos básicos de todo el proceso.

Los primeros esbozos presentados como punto de partida para comprender el recorte de la realidad con el que he trabajado, aluden a la función formativa de la educación artística asumida con un enfoque al mismo tiempo transdisciplinario e incluyente.

Transdisciplinario en tanto que ante la alternativa de concebir una “*educación en el arte*” entendida como punto de llegada a través de la apropiación cognitiva de conceptos y habilidades disciplinarios, frente a una “*educación por el arte*”, que toma como punto de partida las actividades artísticas para propiciar el desarrollo de los sujetos hacia otros estadios intelectuales y humanos; he privilegiado la segunda opción, dado que se aborda con mayor peso el “uso” educativo de la música:

“... hablar de los usos de la música se refiere a las distintas formas en que la música es utilizada en la sociedad, a la práctica habitual o al ejercicio corriente de la música, ya sea por sí misma o en conjunción con otras actividades...” (Merriam, 1964: 209-227)

El enfoque incluyente corresponde simultáneamente a la **dimensión humana**, en clara referencia al compromiso de ampliar la participación de los sujetos-alumnos en la educación artística, lo que plantea la necesidad de reformular los métodos de enseñanza en el área artística para que el conocimiento llegue a los individuos que no han desarrollado, o incluso carecen de aptitudes especiales para la música, en virtud de que la escuela pública en el nivel básico tiene la tarea de propiciar el desarrollo armónico de los individuos a

través de sus Planes y Programas de Estudio; así como a la **dimensión disciplinaria**, que corresponde a la posibilidad de articulación discursiva que ofrece la educación artística en el nivel básico para condensar y distribuir contenidos de distintas áreas disciplinarias mediante un concepto didáctico sustentado en la integración de conocimientos en tanto que recurso formativo, para enfrentar la discriminación y la exclusión en la escuela primaria, el cual le permite descentrarse del apego a la tradición y al canon académico, para revitalizarse en la hibridación de los campos y métodos de estudio emergentes, como es el caso de una educación artística intercultural, concepto éste que se asocia con el de la interacción disciplinaria de las ciencias sociales:

“... en las ciencias los descubrimientos son producto de la interacción entre las especialidades... igual que los conceptos, los descubrimientos dan lugar a la fecundación transdisciplinaria... se producen en espacios no explorados, en las orillas de las disciplinas. Una vez surgidos pueden ocasionar que los investigadores establezcan sectores híbridos...” (Dogan y Pahré, 1993)

Esta dimensión del problema educativo en el nivel básico, plantea la necesidad de dar contenido a través de la acción pedagógica a una formación intercultural para responder a las demandas propias de la convivencia en una sociedad multicultural.

Además de todas las consideraciones teóricas y metodológicas empleadas para reconocer los diversos elementos que intervienen en el logro de tal propósito, también es preciso considerar los factores de la fase empírica que dibujaron la praxis de la investigación. En este sentido, he tomado como puntos de referencia para acotar el problema de la investigación, la conceptualización de la *noción de sociedad*, vinculada a la oposición del imaginario de una colectividad homogénea frente a la realidad de una sociedad definida por los rasgos de la diversidad cultural que entran en contacto de manera cotidiana, para conformar el espacio multicultural en la cual vivimos; la *selección pedagógica*, situada en la discriminación y la exclusión que se lleva a cabo de diversas maneras en las prácticas docentes cotidianas, tomando como referencia las prácticas escolares de la educación artística; la *práctica docente*; que acusa un nivel variable de insuficiencia profesional, entendida como la

carencia de elementos formativos en el perfil docente para desarrollar la propuesta educativa del Programa Nacional de Educación; y la *Educación Intercultural No Indígena*, que especifica la necesidad de construir fórmulas creativas para atender a la diversidad cultural en la escuela y la materialización de la concepción de la educación intercultural para la población que no se identifica como indígena.

Como resultado de lo anterior, he tratado de poner en claro algunas líneas de pensamiento resultantes de tales experiencias, situando en su contenido la percepción del educador musical motivado por ensayar y encontrar nuevas rutas para atender las carencias observadas en mi ámbito de desempeño.

En consecuencia, el problema que motiva ni reflexión, se encuentra atado a la percepción desarrollada y fortalecida mediante mi experiencia profesional, en el sentido de considerar a la educación artística con un enfoque incluyente que rebase las limitantes disciplinarias crónicas en la escuela primaria —particularmente la iniciación musical—, como un modelo de formación para el desarrollo de competencias interculturales.

Aproximación al problema de la Educación Artística

La vida en sociedad comporta múltiples aspectos en los que pocas veces nos detenemos a pensar, dadas las condiciones y la celeridad en que vamos desarrollando nuestras actividades cotidianas, compartiendo espacios de interacción en distintos niveles de proximidad con otras personas, como la familia nuclear y cercana; los vecinos del edificio, de la calle o de la colonia; los compañeros de la escuela o del trabajo, los residentes de la misma ciudad, y los paisanos del estado o del país, en todas las cuales, se generan procesos de aceptación y rechazo que van matizando la convivencia.

En tal universo de variantes de la relación entre los individuos y los grupos, es ineludible la existencia de encuentros y desencuentros en los que se asientan los diversos problemas de tipo social que se han estudiado desde

múltiples enfoques filosóficos y perspectivas disciplinarias que buscan las razones y los resultados para darles alguna explicación. Sin duda, uno de tales problemas de primer orden se ubica en el ámbito educativo.

Entre las contradicciones más puntuales en el marco del problema educativo en México, se encuentra el ámbito de la educación artística, la cual forma parte de un proceso orientado en lo normativo al desarrollo integral y armónico de las facultades del ser humano, pero que no obstante la filosofía y el ideal de la superación y el mejoramiento propuesto por las políticas sociales y culturales, presenta diversas deficiencias en el plano operativo, lo que ha conducido los resultados de la educación en la dirección contraria a las expectativas, tanto de los individuos como del propio sistema educativo a través de las escuelas.

La fundamentación epistemológica de los diversos enfoques del problema educativo se apoya de manera efectiva en el proceso de la investigación educativa como estrategia de aproximación al conocimiento, ya que permite asumir las formas adecuadas para alcanzar los propósitos de desentrañar el objeto de interés, convertirlo en objeto de estudio y finalmente transformarlo en una propuesta teórica con la cual, eventualmente, se ofrecen nuevas respuestas a los problemas que motivaron la indagación inicial.

Existen dos referentes importantes para el desarrollo de las tareas de la investigación situadas en el problema educativo que me han motivado¹. El primero plantea que la educación artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, ya que les permite expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, y ampliar sus posibilidades expresivas comunicativas; el segundo establece que nuestra nación (México), está dejando de concebirse a sí misma como culturalmente homogénea, por lo que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad multicultural (PNE, 2001).

¹ Tomados del Programa Nacional de Educación en México (2001: 33-34)

La educación artística y la multiculturalidad se presentan así como elementos de una relación simbiótica entre la Música y la Cultura, que devienen ingredientes principales de una propuesta educativa que eventualmente puede considerarse como alternativa para liberar al proceso educativo de las ataduras disciplinarias que han fortalecido las prácticas discriminatorias y el dominio hegemónico en los espacios escolares, lo que ha condicionado históricamente el acceso a las manifestaciones artísticas solamente para quienes reúnen características particulares, haciendo de la exclusión, construida socialmente, una circunstancia natural:

“... la dominación y la hegemonía ideológicas son <<perfectas>> cuando los grupos dominados son incapaces de distinguir entre sus propios intereses y actitudes y los de los grupos dominantes...”
(Van Dijk, 2000: 133)

Para ilustrar dichas inconsistencias, vale situarnos en el debate de la educación artística dentro del sistema educativo que establece el marco normativo a través de los propósitos del Art. 3º. Constitucional y el Programa Nacional de Educación, adscrito a un paradigma que privilegia la fragmentación del conocimiento, desde donde podemos mencionar algunos aspectos representativos del problema como la selección pedagógica y con las prácticas escolares de discriminación exclusión, en las que resaltan las insuficiencias de la formación docente —tanto institucional como extra-escolar—, para atender los requerimientos de la educación artística en los distintos niveles educativos. Aunado a lo anterior, la condición multicultural de la sociedad contemporánea, que convoca a la institución escolar a la construcción de una educación intercultural, lo que constituye otra tarea pendiente del problema educativo en el nivel básico.

Apuntes para el Debate

La formación artística ha seguido fundamentalmente a un esquema tradicional de transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades centradas en la reproducción de los modelos de los agentes iniciados por parte del grupo de los aprendices, quienes aprenden a compartir las creencias, prácticas, y tradiciones de las disciplinas del saber humano, marginando de

este modo, las posibilidades que tiene la educación artística para apoyar el desarrollo integral de los sujetos a través de experiencias educativas organizadas, convirtiéndose solamente en un renglón de trámite administrativo, y contribuyendo a limitar los alcances de la formación integral armónica que se pretende en el espíritu del Artículo 3º. Constitucional.

Por otra parte, algunos cuestionamientos que emergen del debate de la Educación Artística a nivel escolar aún siguen sin resolverse institucionalmente, como es el caso del enfoque disciplinario: “¿cuáles disciplinas se promueven?”, “¿la escuela busca o no formar artistas?”. Diversos factores que intervienen y se concatenan a nivel micro en las escuelas, han moldeado la variedad de respuestas que se pueden encontrar en el sistema educativo, destacando entre ellos la preferencia del maestro de grupo por algún lenguaje artístico, la eventual disposición para ponerlo en práctica con sus alumnos y el mínimo tiempo —residual— disponible para hacerlo. De este modo, la educación artística se adopta como una práctica escolar asistemática, sujeta al arbitrio y condiciones extra-disciplinarias asumidas —por razones prácticas²—, generalmente en orden de importancia, desde la poesía recitada o declamación individual y coral; el baile folklórico³; y el canto coral.

También es importante tener presente el espíritu que anima el artículo 3º Constitucional en cuanto al desarrollo armónico de los individuos como resultado de la educación. En el Plan de Estudios para la Educación Básica, se señalan las características de la educación artística:

- Carece de un propósito académico riguroso, no debe ajustarse a contenidos obligados ni a secuencias preestablecidas
- Su evaluación debe centrarse en el interés y participación de los alumnos, tampoco debe limitarse al tiempo que señalan los programas
- Estimula como usuario sistemático de los circuitos de difusión cultural

² Tales razones prácticas se reducen a la obligación de participar en los festivales escolares cívicos y sociales

³ Los bailes folklóricos también han caído en desuso, cediendo espacios a las coreografías de la música y los grupos juveniles de moda promovidos por radio y televisión

En este orden de ideas, el enfoque de la educación artística en la educación básica no busca conformar artistas en el concepto de un desarrollo disciplinario, sino que pretende fortalecer el esquema de formación integral de los sujetos, para lo cual se han establecido los siguientes propósitos generales de la asignatura:

- Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
- Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado

Otro aspecto que también debe considerarse de la mayor importancia es la estructura curricular del Sistema Educativo Nacional, sobre todo por la desarticulación que se perfila inmediatamente entre los planteamientos del Programa Nacional de Educación (PNE) propuesto para el ciclo 2000-2006; y el documento operativo del Plan y Programas de Estudio (PPE), que mantiene vigentes los contenidos para la Educación Básica, Nivel Primaria, desde el año 1993.

Sirva de muestra para exponer la contradicción, la intención que apunta el PNE (2000-2006), de reconocerle a la educación artística una mayor relevancia de la que ha tenido históricamente en el currículum oficial, proponiendo que debe equipararse al resto de las asignaturas de este nivel.

Frente a tal propósito, el maestro de grupo tiene ante sí que el PPE (1993) consigna la siguiente distribución de tiempo para las asignaturas de la primaria:

Educación Primaria / Plan 1993

Primero y Segundo Grados			Tercero a Sexto Grados		
Asignatura	Hrs/Anl	Hrs/Sem	Asignatura	Hrs/Anl	Hrs/Sem
Español	360	9	Español	240	6
Matemáticas	240	6	Matemáticas	200	5
Conocimiento del Medio (C. Nat., Hist., Geog., Civ.)	120	3	Ciencias Naturales	120	3
Educ. Artística	40	1	Historia	60	1.5
Educ. Física	40	1	Geografía	60	1.5
Total	800	20	Educación Cívica	40	1
			Educación Artística	40	1
			Educación Física	40	1
			Total	800	20

En ambos casos, la educación artística solamente alcanza a cubrir el **0.05%** del tiempo total que destina la escuela a la formación integral de sus estudiantes. No creo necesario hacer más comentarios al respecto, solamente acotar que el concepto de educación artística, engloba aspectos de los campos disciplinarios de la danza, las artes plásticas, la música y el teatro, que en teoría deberían trabajarse “oficialmente” en una hora a la semana.

Lo anterior se enmarca en otra faceta del problema educativo que alude a la fragmentación cognitiva como una filosofía de la institución escolar. En dicha visión, que persiste en la mayoría de los países igual que en México, el desarrollo de áreas de conocimiento con horarios, objetivos y actividades establecidos para atender sus propios elementos disciplinarios⁴, apelan más a la conservación de tales contenidos que a fortalecer y promover una relación más dinámica de los individuos con el saber.

⁴ El maestro de grupo puede distribuir las sesiones, fijando el día y la hora en que sus alumnos tendrán sus clases de Español, Matemáticas, o Educación Artística, por ejemplo, distanciando los contenidos de cada una y manteniendo fraccionada en materias de estudio la trayectoria curricular y por ende, vida escolar.

Dentro de esta visión fragmentada, la educación artística se ha distinguido por ser un efectivo factor de discriminación y exclusión de los alumnos del sistema educativo, al mismo tiempo que los maestros, asumiendo su propia eliminación de las actividades artísticas como una característica natural, contribuyen, tal vez de manera circunstancial, pero totalmente eficiente, a legitimar la idea de que el arte es privilegio de un reducido grupo de personas particularmente dotadas, obstruyendo así su potencial formativo para apoyar el desarrollo integral de los alumnos de los distintos niveles educativos.

Finalmente, dentro de los apuntes para el debate podemos visualizar algunos elementos que se integran al problema de la educación artística desde distintos niveles educativos.

En el caso de México, el problema del que hablamos no se circunscribe a un solo nivel educativo, sino que presenta una imagen poliédrica en la que necesariamente se ven implicadas las carencias de formación profesional, metodológicas y/o materiales de los distintos planos que integran el Sistema Educativo.

Si nos ubicamos brevemente en la educación básica, podemos encontrar fácilmente diversas dimensiones del problema educativo en general, y de la educación artística en particular que atañen a los sujetos alumno-maestro, a los procedimientos y las condiciones del proceso educativo, y a las nociones de aprendizaje que operan en dichos procesos, por citar solamente los más representativos:

- La educación artística aparece en el discurso pero desconoce las carencias de formación de los maestros en las disciplinas del arte
- En la primaria la educación artística se concibe como la participación de los alumnos en los festivales escolares, en los cuales se discrimina a los alumnos en función de su coordinación motriz, capacidad rítmica, entonación, etc.
- En preescolar y secundaria existe la carga académica para especialistas en actividades artísticas; en la primaria es el maestro de grupo quien debe atenderlas

En otros niveles educativos la fisonomía del problema se dibuja en torno otras necesidades, como en el caso de la educación a nivel medio, que comprende los bachilleratos y las carreras técnicas, donde para no variar la práctica excluyente del sistema educativo, la cultura artística no va más allá de una cuestión administrativa:

- Las actividades artísticas ocupan un lugar secundario, no forman parte del currículum obligatorio, sino del renglón electivo
- En las opciones electivas o “paraescolar” del bachillerato, el enfoque formativo está orientado a la participación en eventos de música, danza, teatro y artes plásticas

En el nivel profesional, me refiero solamente a las carreras del área artística, pues hasta ahora, aunque está abierta la opción por el Modelo Educativo Integral Flexible de la Universidad Veracruzana en el sentido de incorporar áreas electivas a la formación de los nuevos profesionistas, aún no se ha dado un movimiento representativo de un cambio de paradigma, por lo que la formación profesional no se ha podido flexibilizar para dar lugar a las perspectivas artísticas.

Los rasgos fundamentales del problema educativo en la formación artística profesional van en el sentido del fortalecimiento del elitismo y las brechas que separan lo artístico de lo pedagógico. Así, tenemos un ejemplo en la educación superior, que admite en su currículum oculto que lo valioso necesariamente debe tener raíces europeas: “Suite Inglesa”, “Capricho Español”, “Renacimiento Italiano”, “Sinfonía Alemana”, por citar algunos ejemplos del más rancio abolengo en el que se concentra la virtud de la academia y de los apocalípticos que se asumen como custodios de la verdad, pues reconocen en la cultura:

“... un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario, de una interioridad refinada que se opone a la vulgaridad de la muchedumbre... la mera idea de una cultura compartida por todos, producida de modo que se adapte a todos, y elaborada a medida de todos, es un contrasentido monstruoso. La cultura de masas es la anticultura...” (Eco, 2001; 27-28)

En la corriente de los integrados, donde me adscribo con mayor comodidad, confluyen las teorías y los eventos donde el arte puede tener una mayor significación para la vida cotidiana de los seres humanos:

“... los integrados, contrario a los apocalípticos, raramente teorizan, sino que prefieren actuar, producir, emitir, cotidianamente sus mensajes en todos los niveles, ya que vivimos en una época de ampliación del campo cultural...”
(Eco, 2001: 28)

Desde un posicionamiento integrado, al margen de las etiquetas asignadas de “barroco” para “Bach; “clásico” para Mozart; o “romántico” para Beethoven; elaboradas y aplicadas en función de la explicación estética de la música, cabe argumentar respecto a los ejemplos canónicos como producto de la interpretación académica, que sin embargo pueden ser concebidos simplemente como personas que hacían música de acuerdo a su época, y en este marco de simplicidad, es posible suponer entonces escenarios donde en un futuro cercano, estaríamos reflexionando colectivamente, en el seno de la institución escolar, el sentido estético del discurso político en la música de Rubén Blades; o considerar que el “rock”, como el “jazz”, que ya ha generando espacios de formación profesional, son también lenguajes musicales que debieran tener un lugar dentro de la educación del artista-músico-trabajador contemporáneo.

Respecto a la situación formativa, los rasgos del problema delinean un perfil de carencias en mayor o menor medida, que sin embargo se manifiesta en términos de:

- Hay poca o nula formación docente, los maestros son expertos en su disciplina que cumplen con la tarea de transmitir sus conocimientos al alumno-aprendiz
- El esquema de formación tradicional está enfocado fundamentalmente a la conservación de lo que es considerado valioso culturalmente para la disciplina, no se admite el cuestionamiento
- En música existe un alto grado de discriminación sustentado en términos poco socializados pero asumidos por un sector de la planta docente como: talento, musicalidad, expresividad, etc.
- Se ignora intencionalmente la libertad cultural dentro y fuera de la institución formativa

En reuniones y conferencias internacionales se ha puesto de manifiesto la necesidad del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental de todos los hombres y mujeres de todas las edades y en el mundo entero, que favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional, de observar que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural, útiles y válidos en sí mismos, tienen la capacidad de definir y promover el desarrollo, además de considerar las deficiencias en la impartición de la educación, que requiere mejorar en la pertinencia, calidad y cobertura, así como la importancia de la educación básica para fortalecer los niveles superiores que implica una visión ampliada en el nivel básico y un compromiso en su favor. De esta declaración he tomado algunas orientaciones que me parecen pertinentes para fundamentar mis propósitos de investigación.

Selección Pedagógica

Entre las situaciones presentes en la paradoja educativa podemos destacar la aplicación de la educación artística en los procesos de la *selección pedagógica* con sus prácticas de discriminación y exclusión; que se explica en la visión de la sociedad moderna como sistema social (Luhmann, 1986), en donde existe una codificación, referida a la existencia de un patrón binario de valores: positivo y negativo, que aparece como la condición de apto-no apto, y la programación, constituida por las normas y los criterios para calificar correctamente dentro de los valores del código en relación con parámetros establecidos.

Evidentemente, la teoría sistémica —que aplica en el sistema educativo—, constituye un polo de antagonismo para la concepción educativa intercultural, al considerar inoperante la clasificación de la población escolar para un proyecto de formación incluyente, al cual se pueden adscribir los individuos de acuerdo a sus propias posibilidades de desarrollo, es decir, el proyecto educativo debe dar cobertura a la diversidad.

Sin embargo, la realidad en este sentido se construye diariamente en la escuela de otra manera, ya que a pesar de la conciencia desarrollada acerca de las implicaciones de la diversidad en el aula, en las orientaciones teóricas y metodológicas de la educación artística (EA) como asignatura del currículum vigente del Sistema Educativo Nacional⁵ (SEN), encontramos que a través de los contenidos programáticos vigentes se ha privilegiado la atención de los aspectos cognoscitivo y psicomotor, relegando la cuestión afectiva a manifestaciones escolares esporádicas y con alto grado de discriminación, ya que la formación artística se concentra en algunas actividades valoradas solamente a partir de la participación en festivales o en los concursos escolares, donde intervienen previa selección, aquellos alumnos que demuestran una mayor disposición para el ritmo, la entonación o el movimiento, lo que en cierta manera facilita las actividades docentes de los maestros y maestras de grupo, presionados por el mismo sistema para alcanzar los objetivos de tipo cognoscitivo en un determinado tiempo, dejando al margen las posibilidades de alcanzar un verdadero desarrollo individual generado por las experiencias de apreciación y vivencias artísticas escolares que contempla la filosofía de la política educativa asumida en el Plan y en los Programas de Estudio.

En el amplio marco de las dinámicas sociales el proceso educativo institucional implica un sinfín de contradicciones que van perfilando los espacios escolares a través de sus prácticas comunes, enfrentadas a la misión que se le ha otorgado a la escuela, como sucede con los proyectos de la educación para todos del discurso oficial y la discriminación de la población escolar que se oculta detrás de mecanismos de exclusión y filtración de los más aptos que acompaña sistemáticamente a los individuos en su vida estudiantil, el cual inicia en el nivel preescolar con el “test” de inteligencia que nos clasifica según parámetros psicométricos; continúa después en la escuela primaria con los exámenes periódicos y las pruebas finales que exploran la destreza de los escolares niñas y niños para producir respuestas correctas, más que en la valoración de los conocimientos adquiridos y la correspondiente habilidad para

⁵ Sistema Educativo Nacional en México

articularlos con su experiencia de vida y aplicarlos en la resolución de problemas.

Posteriormente la selección se prolonga en el ingreso a los niveles educativos superiores que integran filtros para la admisión y para el egreso mediante las exploraciones para la admisión respectivas, recurriendo a los engranajes del sistema para controlar las trayectorias escolares a través de exámenes permanentes cada cierto periodo de tiempo bimestral, semestral o anual.

De esta forma, la escuela, entre otras tareas que cumple puntualmente, va condicionando a los miembros de la sociedad a la norma de la continua competencia como parte del proceso educativo.

En consecuencia, como parte de la compleja problemática educativa, la educación artística en el ámbito escolar constituye una asignatura pendiente, debido a que no se han modificado las expresiones de la discriminación y la segregación institucional, al amparo de una práctica docente que descalifica, o cuando menos desconoce, a un sector amplio de la población escolar en función del concepto de “talento”, traducido como ciertas disposiciones intelectuales y físicas de los individuos hacia el sonido, la forma, el color, o el movimiento, no obstante que se hayan abordado tales elementos en diversos foros académicos y artísticos.

Formación Docente

A pesar de las buenas intenciones planteadas en el Plan de Estudios de la Educación Básica, la formación artística actual en la escuela primaria se caracteriza por la falta de correspondencia entre el ideal del sujeto educativo alumno/maestro, y el ser real que en este sentido ha moldeado la institución escolar.

Para abordar el factor de la formación docente, he querido retomar un cuestionamiento derivado del debate de la EA: “¿Quién debe realizar las actividades de la formación artística en la escuela primaria?” Las respuestas

posibles consideran la disyuntiva entre el docente sin formación artística, o el artista sin formación pedagógica.

Ateniéndose a las prácticas institucionales, no existe en el esquema laboral la figura del especialista en EA para el nivel educativo señalado, lo que evidencia otra contradicción en el currículum, ya que el ciclo de Preescolar (1 año), si cuenta con maestro (a) de cantos y juegos; y el ciclo de Secundaria (3 años), también tiene lugar oficialmente⁶ con el profesor (a) específico para la materia, sin embargo, en la Primaria (6 años), donde la población escolar pasa el mayor tiempo dedicado a la educación básica, no hay lugar para el maestro especialista, generando un gran vacío en este renglón.

Luego entonces, al no existir la posibilidad oficial para que el artista profesional pueda intervenir directamente en la educación básica, nivel Primaria, el sistema educativo opta por asignar la tarea al docente frente a grupo, haciéndolo parte del problema.

Las condiciones de la formación artística que se presentan a nivel profesional, han impactado los otros niveles educativos, por ejemplo en la escuela primaria, donde, reflejando una postura tradicionalista, el maestro de grupo se descarta en principio como practicante del arte, esgrimiendo razones de carencia de habilidades para las disciplinas artísticas, y a su vez, en las prácticas de selección que hace de los alumnos a su cargo para participar en las actividades artísticas escolares, a las que solo tienen acceso aquellos que manifiestan ciertas disposiciones de desarrollo motriz, auditivo o visual.

En este sentido, es necesario considerar que la formación inicial del profesor (a), adolece de un desarrollo de la perspectiva artística, aunado a los programas de supuesta actualización profesional que plantean un enfoque didáctico, no vivencial, del sujeto-docente con los leguajes artísticos.

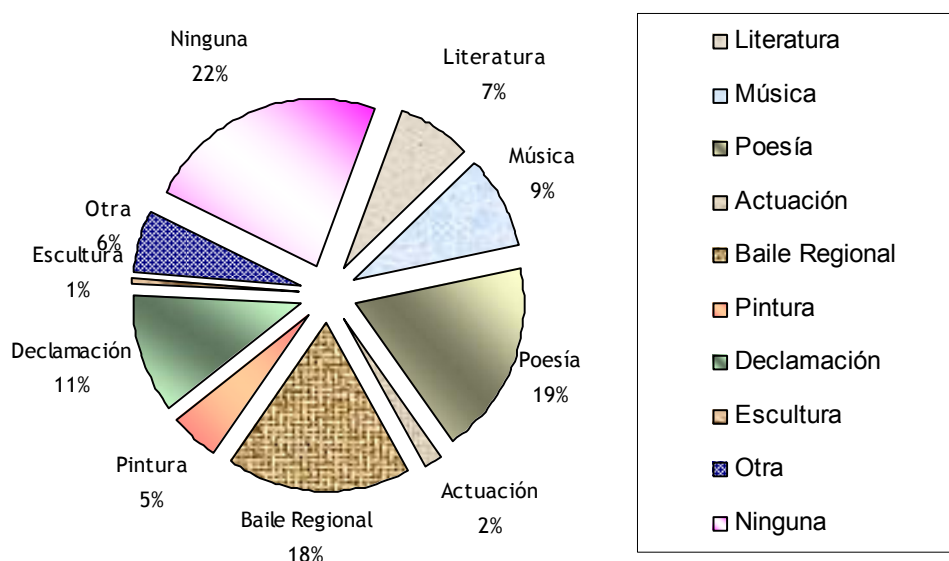
⁶ En la práctica, la posición de Maestro de EA , por diversas razones extraescolares, llega a ser ocupada por personal de diversa formación y trayectoria, dándose el caso de que se habilitan para el efecto a docentes de educación física, de español o de matemáticas, e inclusive, se emplea a personas sin mayor merecimiento académico que tocar un instrumento musical o cantar en grupos musicales, y que nunca han hecho estudios formales de docencia ni artísticos.

Además, por supuesto cabe apuntar el deficiente apoyo que ofrecen al maestro de grupo los programas educativos, donde se plantea la necesidad de la educación artística pero no se ofrecen propuestas concretas de trabajo a los docentes, a pesar de que el sistema educativo ha generado apoyos para la escuela primaria, como paquetes didácticos de música grabada y libros para el maestro, así como acervos literarios y gráficos, éstos no han impactado en las labores docentes, debido entre otras razones, a la falta de formación disciplinaria, a la carencia de elementos metodológicos para llevar a cabo la experiencia artística en el aula, a la falta de espacios laborales en la escuelas para personal especializado, y a la política cultural que ha fortalecido el supuesto de que con los “recitales didácticos”⁷ esporádicos y selectivos de diversos grupos artísticos en los espacios escolares, se atienden los requerimientos de una educación en el Arte y por el Arte.

En el mismo aspecto de la formación docente, es interesante el resultado de una encuesta aplicada a 124 profesores y profesoras de grupo, para explorar las experiencias artísticas de los docentes de una zona escolar con cabecera en Xalapa. Los datos se presentan a continuación:

⁷ El concierto didáctico se ha convertido en una práctica que eventualmente aparece en la escuela, donde generalmente los músicos hacen un programa corto, con extractos de obras musicales, sin mayor interacción con el grupo receptor, lo que limita la experiencia del público al encuentro accidental con un lenguaje musical poco habitual, generando un bajo nivel de repercusión tanto en los alumnos como en los maestros de grupo.

Experiencias Artísticas del Docente



En la gráfica se puede apreciar que el mayor porcentaje por categoría corresponde a quienes nunca han realizado alguna actividad artística (22%); seguido por quienes han escrito poesía (19%); y quienes han participado en baile regional (18%). A partir de ahí los porcentajes se desploman, distribuyéndose el resto de la población encuestada (41%), en diversas actividades: declamación (11%); música (9%); literatura (7%); otras, que incluyen fotografía y manualidades (6%); pintura (5%); actuación (2%); y escultura (1%).

Entre las conclusiones que se pueden sacar de los resultados expuestos, podemos apuntar que la diversidad en las preferencias artísticas de los docentes, eventualmente podrían orientar el desarrollo de la educación artística en el aula, sin embargo, la realidad escolar no refleja dichas expectativas, ya que la materia no tiene el espacio ni las condiciones para tal efecto —como en otros aspectos del problema educativo—, y también queda pendiente ese 22% de la población encuestada que manifestó no tener experiencia artística en su vida. ¿Será posible que puedan atribuirle alguna importancia a algo que desconocen?

No obstante lo anterior, los niveles de compromiso y aceptación al cambio por parte de los docentes que promueve el Programa Nacional de Educación mediante la apertura a la participación social en la conformación del currículum escolar; la oportunidad para los docentes de reconceptualizarse como actores de la transformación, tanto de su práctica como de su entorno, abandonando la idea de la reproducción para situarse como gestores de la manifestación creativa de sus propias propuestas; la carencia de un enfoque de la formación de los docentes en servicio hacia el tratamiento de la diversidad cultural por medio de las actividades artísticas, así como la congruencia de una opción teórico-metodológica como instrumento concreto de trabajo incluyente, capaz de ayudar eficazmente a superar las prácticas discriminatorias en la escuela primaria; constituyen algunas salientes donde se pueden amarrar objetivos, contenidos, y prácticas docentes para fortalecer el trabajo escolar mediante diversas propuestas de innovación educativa, para que desde los enfoques de la educación artística incluyente, respondan a los propósitos de la integralidad educativa, atendiendo las fisuras que podemos encontrar en el Programa Nacional de Educación en cuanto a las categorías educación, cultura, arte y diversidad, ya que dicho documento rector otorga significados simples a la cultura y al arte, estableciendo como una tarea del maestro otorgar los significados correspondientes a tales categorías.

La innovación necesaria para la educación básica que aflora en los resultados de la investigación, debe ser asumida en términos de un cambio educativo, producto de los intereses y las dinámicas de interacción cotidiana de los individuos y las instituciones educativas, y no como consecuencia de una instrucción administrativa vertical:

“... la reforma (la propuesta, la normativa, el documento, el plan) se traduce en cambio efectivo (en la realidad, en la escuela en el aula)... hay cambio operando con independencia de la reforma... estos cambios “espontáneos” que resultan de la propia dinámica de las instituciones con el medio, son los que generalmente son reconocidos como innovaciones...” (Torres, 2000: 292-2.93)

El cambio educativo, sólo puede abordarse desde el profesionalismo docente⁸, apelando a los maestros como sujetos que asumen su capacidad y compromiso para reformar su propia práctica, por la necesidad personal de superar sus logros profesionales a través de proyectos individuales y dinámicas institucionales.

Educación Intercultural

En otra faceta del problema educativo que alude a la cultura, encontramos que la dinámica social de las migraciones tanto de grupos como de individuos, también ha llevado a considerar de particular importancia el desarrollo de un planteamiento educativo para el reconocimiento de la diversidad cultural, dadas las condiciones de multiculturalidad de la población. En el enfoque de la política educativa asumido en el Programa Nacional de Educación (PNE), aparece como una condición de primer orden el desarrollo de un planteamiento formativo en tal sentido, lo que plantea de manera prioritaria el desarrollo de una auténtica educación intercultural:

“... nuestra nación está dejando de concebirse a sí misma como culturalmente homogénea... la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad multicultural... no existe una sola identidad mexicana, sino tantas como identidades regionales y étnicas existen en el país...” (PNE, 2001: 34)

Respecto al reconocimiento de la diversidad cultural en el aula, el Programa Nacional de Educación (PNE) expresa que es imperativo replantear las tareas de la educación mexicana, con el propósito de que contribuya a construir un país fiel a sus raíces, pluriétnico, multicultural y con un profundo sentido de la unidad nacional, donde se hayan reducido las desigualdades sociales extremas y se ofrezcan oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el respeto a la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos.

⁸ Siguiendo a Rosa María Torres respecto a la necesidad del cambio en el docente que aparece en el contenido del artículo “De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina”, *Perspectivas*, Vol. XXX, no. 2, junio 2000.-

En el transcurso de la investigación, ambos conceptos: la educación artística y la educación intercultural, se fueron transformando desde la génesis de las ideas vagas, en asideros firmes para la fundamentación de una propuesta metodológica con la cual es posible dar sentido al supuesto epistémico de considerar que la educación artística puede constituirse en un modelo de formación para el desarrollo de las competencias interculturales en el ámbito de la escuela primaria.

“... una sociedad diferente debe hacer visibles a todos los que han permanecido en la oscuridad y reconocer y aceptar que la diversidad cultural no se reduce a la existencia de grupos étnicos...” (Nuestra Diversidad Creativa, 1997)

Supuestos Básicos

El diseño del proyecto de investigación, formulado en la dinámica cualitativa, se orientó más en términos de algunos supuestos básicos que sobre la construcción de hipótesis. Tales supuestos aluden a enfoque incluyente de la EA, al concepto de Artista Escolar, y al desarrollo de un modelo para la educación artística intercultural.

Enfoque incluyente

Actualmente en México nos encontramos en una etapa de transición en el ámbito educativo, significada en el hecho de que el discurso del Programa Nacional de Educación (PNE: 2001, 9), plantea un modelo educativo con un enfoque sustentado en la calidad del servicio, la cobertura a los sectores de la población: niños, jóvenes y adultos que no tuvieron acceso en su momento a la educación, y la formación para la sociedad del conocimiento; apoyando la acción educativa en el documento Plan y Programas de Estudio vigente desde 1993; por lo que ante la intención de replantear la tarea educativa en términos del PNE, es necesario entonces revisar y adecuar las acciones que se realizan en la escuela para dar respuesta a tal convocatoria desde diversos ámbitos como la estructura curricular, los objetivos y contenidos de la educación, el ejercicio docente, y la participación social; entre otros aspectos que inciden en el desarrollo educativo del país.

Dichos ámbitos nutren el proyecto a través de las líneas de reflexión acerca de las condiciones actuales del proceso educativo y de las necesidades que propone un propósito de transformación pedagógica apoyado en la formación artística.

Como en el resto del mundo, en México es auténtica la existencia de una cultura de élite y una cultura de masas, en cuyas trayectorias históricas se han consolidado ciertas convenciones simbólicas y rituales, caracterizadas por normas y costumbres que constituyen el capital cultural con que operan. La educación artística conformada desde un enfoque activo e incluyente, ofrece un polo de desarrollo para replantear la pirámide de las formas y los estilos musicales, trocándolo en un abanico de posibilidades compartiendo el mismo nivel de validez cultural, pero conservando los rasgos que las hacen diferentes.

En congruencia con el Plan de Estudios para la Educación Básica, en la construcción del proyecto IMEP⁹ con el que se respaldó el proyecto de intervención educativa que se relata, la música se ha considerado desde una perspectiva incluyente, como un lenguaje que el niño puede conocer, comprender y aplicar, así como una vía de acceso para comprender y valorar, desde una perspectiva histórica y espacial, la importancia que ha tenido para el hombre la disciplina musical.

El respeto a la diversidad cultural y la tolerancia como valores de la convivencia social se pueden abordar en la escuela primaria en el marco de los contenidos de las distintas asignaturas del currículum. No obstante, desde la Educación Artística, las actividades de IMEP¹⁰ para el Tercer Ciclo ofrecen un valioso recurso educativo para tales fines, tanto por la flexibilidad temporal de su enfoque, que al no tener contenidos obligados ni secuencias preestablecidas, brinda la posibilidad de seleccionar los tópicos significativos para el interés de los alumnos, como por la facilidad que tiene la disciplina

⁹ Iniciación Musical en la Escuela Primaria, diseñado y aplicado por el autor. se detalla más adelante

¹⁰ El proyecto IMEP (Iniciación Musical en la Escuela Primaria), es un programa de trabajo que he diseñado para apoyar a los docentes en las tareas de formación artística mediante un fichero de actividades para cada uno de los tres ciclos de la primaria. Fue premiado con un apoyo económico por parte de CONACULTA para su operación exploratoria el ciclo escolar 2002-2003.

artística para relacionarse con otras asignaturas, lo cual permite el desarrollo del trabajo interdisciplinario, tanto de las diversas manifestaciones y lenguajes propios del arte: danza, artes plásticas, y teatro; como de las otras materias de este nivel escolar: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y civismo.

En lo que respecta a la dimensión ética, debido al contacto con las personas implicadas: docentes, alumnos y auxiliares de las tareas educativas diseñadas, cabe señalar que se respetó el anonimato de los actores, y que la información generada solamente tendrá el uso académico apropiado para consolidar la construcción del conocimiento derivado de las actividades y los resultados de la investigación.

Artista Escolar

En el marco ideológico del debate apuntado anteriormente, el arte, a manera de elemento de formación puede ser desarrollado como un contenido transversal desde una perspectiva incluyente, considerando una dimensión funcional flexible, es decir, adaptable a los requerimientos diferentes de la población escolar, a la recreación de valores culturales diversos, no solamente los oficiales hegemónicos; una dimensión social, capaz de integrar múltiples intereses y sujetos en proyectos comunes, como una especie de artes de la sociedad, donde se puedan explorar las contingencias de tomar decisiones colectivas con respecto a las maneras de crear y recrear el arte en el ámbito escolar, en oposición a una concepción de la obra de arte de élite, separada del mundo acostumbrado, cargada de silencios conceptuales entre el artista y el público.

En este sentido, tendría que repensarse el objetivo de la formación artística en la educación básica, para atender a la tarea de construcción del **artista escolar**, como aquél individuo que emplea un lenguaje artístico para expresar libremente y de manera creativa la realidad; y la noción de público, como el grupo humano heterogéneo en el cual coexisten varios estilos de recepción y comprensión de la obra artística.

Esta visión del arte en la escuela, puede ser una opción válida para oponer a la cultura de élite que segrega a la población y mantiene las distancias entre lo culto y lo popular, entre el centro y la frontera disciplinaria, para construir la sociedad democrática que se expresa en términos de la pluralidad cultural, como la tarea de:

“...crear condiciones para que todos tengan acceso a los bienes culturales, no sólo materialmente, —también educación, formación especializada en el campo—, para entender los significados del artista...” (García Canclini, 1989; 147)

Como hemos visto, una buena parte del problema de la Educación Artística está situada en la carencia de propuestas metodológicas accesibles al maestro de grupo para atender este enfoque formativo, lo que justifica en mi opinión, la operación de un tipo de “alfabetización” que se podría implementar a partir de contenidos musicales con los cuales se promueve la reflexión de los sujetos hacia su propia cultura, expresada en los distintos patrones de comportamiento que los identifica:

“... la educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad... todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción pueden emplearse para transmitir conocimientos... bibliotecas, radio y televisión...”
(Declaración de Jomtien, Tailandia, artículo 5: 1990)

En oposición a la visión presentada sobre el problema educativo en el área de la educación artística, algunas alternativas de solución derivadas del discurso educativo oficial, se encuentran por ejemplo en el trabajo escolar orientado hacia la inclusión a través de un enfoque que traspase las limitantes disciplinarias, y el reconocimiento de la diversidad en el aula, para combatir la discriminación y fomentar las relaciones armónicas; en el fomento de la innovación teórico-metodológica, que requiere atender aquellos rasgos insuficientes de la formación docente en el área artística, con los cuales se puede eventualmente dar sustento al ensayo creativo y la consolidación de nuevas rutas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y en la definición de un paradigma educativo que se adscriba al proyecto de una educación global, para proponer la integración de los distintos campos

disciplinarios que se han fragmentado a través de la especialización en que ha devenido el patrimonio cultural, científico, y tecnológico de la humanidad, cohesionados mediante los objetivos de la formación estética.

La alfabetización artística, considerando los elementos de la cultura, buscaría hacer evidentes las diversas “marcas” que nos interpelan desde el núcleo familiar, el espacio escolar y el ámbito social donde llevan a cabo sus interacciones cotidianas, considerando para tal efecto lo musical como el punto de referencia constante, además de tomar conciencia, siempre dentro del mismo apartado del uso de la música, de la existencia de los “otros” con sus propias marcas.

Como una vía de acceso al enfoque incluyente propuesto de la educación artística, se ha considerado la pertinencia del binomio **música y educación**, debido a que la expresión musical constituye un elemento formativo fundamental, ya que en la actualidad, la música se ha constituido en un valor cultural de múltiples aplicaciones dada su naturaleza flexible, encontrándola por ello tanto en las salas de concierto, haciendo gala de complicadas elaboraciones rítmico-melódicas e instrumentales; como en la ceremonia ritual que identifica plenamente a un grupo étnico, una región geográfica o el país entero; o como un producto de valor comercial para la sociedad de consumo mediante las grabaciones y la mercadotecnia, y también cumpliendo funciones sociales en un ciclo vital que acompaña al hombre con canciones de cuna, cantos escolares, canciones de amor, de trabajo y cantos fúnebres; unas veces como símbolo y otras tantas como herramienta, evolucionando de acuerdo a las exigencias y costumbres de la época.

Educación Artística Intercultural

Basándome en la experiencia acumulada en mi trayectoria profesional, reforzada con los productos de la investigación realizada, sostengo que es posible pensar y alcanzar otros escenarios para la actividad artística además del que tradicionalmente le ha sido asignado, donde pueda quedar superado el reduccionismo del enfoque tradicionalista dominante del tratamiento disciplinario de dicha experiencia formativa, a través de las aportaciones de un

concepto referido a la “*educación por el arte*”, que toma como punto de partida las actividades artísticas para propiciar el desarrollo de los sujetos hacia otros estadios intelectuales y humanos.

Por lo mismo, en detrimento de la exclusión, la intención de incluir se finca en el supuesto de que mediante un tratamiento flexible, adecuado a las diferencias de la población escolar, la educación artística puede convertirse en el cimiento de una educación intercultural de tipo transversal, capaz de trascender tanto los límites disciplinarios del perfeccionamiento técnico, como las fronteras que circunscriben el conocimiento a la acción pedagógica institucional, que entre todas sus aparentes virtudes, también conserva la de homogeneizar a los individuos en torno a la organización de los objetivos escolares, desconociendo sistemáticamente la diversidad y las posibilidades de la acción intercultural para el desarrollo de los contenidos educativos.

Frente a la tarea de identificar las aristas problemáticas donde se pretende construir el conocimiento, es imprescindible señalar que no han variado, sino que se han fortalecido los fundamentos de los tres aspectos que considero que deben estar presentes en la innovación de la educación básica que he tratado de argumentar a través de mis propuestas académicas: la definición de un modelo de educación artística intercultural; la innovación de la educación básica en el área de la educación artística y el reconocimiento de la Diversidad Cultural en el Aula.

II) Horizonte Teórico

Presentación

Para delimitar conceptualmente el problema, tengo que poner en claro que la definición de la situación problemática —“la cosa”, según la ignorancia metódica de Durkheim—, constituye una combinación de situaciones que se constituyen en el marco para fundamentar el tema de la investigación, atado a la idea de considerar a la educación artística en la escuela primaria — particularmente la iniciación musical—, como un modelo de formación para el desarrollo de competencias interculturales:

“... es una cosa todo objeto de conocimiento que no sea naturalmente aprehensible por la inteligencia... lo que se puede llegar a comprender a condición de salir de sí mismo a través de observaciones y experimentaciones...” (Durkheim, en Bourdieu, 2001: 153)

Definir un Horizonte Teórico en el cual se asientan las acciones realizadas y los productos obtenidos, me ha llevado a confrontar diversas posturas sobre la temática desarrollada, hasta delimitar aquellas que encuentran plena identificación con los supuestos y los propósitos de la investigación que se relata.

En esta búsqueda de sustento teórico, se mantuvo implícita la idea de que hablar de las fronteras del Arte en la discusión social ha tenido limitaciones, en tanto que el artista se ve circunscrito a un tipo de confinamiento que le confiere autoridad en su actividad disciplinaria, al mismo tiempo que lo sustrae de manera significativa de otros campos de conocimiento. Al menos esa ha sido mi experiencia cercana por varios años. Sin embargo, creo que es posible construir salidas para ese esquema apoyándose en el andamiaje de la ciencia.

Mi propuesta en este sentido, debo reconocerlo, se vislumbra abigarrada, por lo que en defensa de mi proceder, es preciso apuntar que como acto de fe, me di a la tarea de buscar las mejores herramientas conceptuales y metodológicas a las que tuve acceso, porque he querido tener como resultado de mi trabajo de investigación, un producto convincente, en el cual dejara demostrado que es factible pensar diferente desde la perspectiva artística, que

el confinamiento asentado, revela puntos de ruptura en donde podemos conectar diversos cuerpos de conocimiento, como ha sido lo social para mis propósitos centrales de dar cuenta de hechos del campo artístico, armado con un amplio abanico de teorías estéticas y sociales.

Acepto que el texto del Horizonte Teórico es sumamente cargado de información, y que esto hace complejo el andamiaje en el cual se apoyan las acciones llevadas a cabo, no obstante, asumo que los resultados de todo el proceso son mi responsabilidad, por lo que simplemente le pido al lector que se deje llevar por el hilo de mi articulación epistemológica, en la que he puesto a su disposición, algunas ayudas visuales, y en el caso de los resultados, también algunas notas metodológicas que cumplen con el mismo fin de facilitar el tránsito por los componentes del presente documento¹¹.

Con la intención de dar claridad a este capítulo, he organizado los elementos epistemológicos que me apoyaron en los incisos: educación; educación artística; música; y cultura; mismos que a su vez se han integrado con diversos contenidos que me permitieron establecer relaciones directas entre los fundamentos teóricos y la realidad para comprender, explicar y proponer, las formas de integración epistemológica en torno al desarrollo de las competencias interculturales mediante la formación artística en la escuela primaria.

Educación

El concepto de educación asumido para efectos de la presente investigación, se refiere a un proceso de formación de los individuos en el cual se van integrando a su personalidad los contenidos teóricos, heurísticos y axiológicos que le permiten desenvolverse en el complejo social de las acciones cotidianas, donde interactúa simultáneamente con los objetos de

¹¹ Las ayudas visuales son mapas conceptuales que integran la información de distintos aspectos del Horizonte Teórico, y uno general que se presenta al principio del capítulo, además de un diagrama con los elementos del capítulo de la “Metodología”. Las notas metodológicas son pequeños apuntes para orientar al lector en los capítulos de resultados “Retrato Narrativo” y “Análisis de Discurso”.

conocimiento y con los sujetos que median entre su experiencia y la cognición que promueve la institución escolar de manera sistematizada; y con los saberes desarrollados a partir de tales relaciones intersubjetivas contingentes.

Considerada así, la educación contiene diversos enfoques desde los cuales se han elaborado amplios y complejos argumentos teóricos que buscan explicar el proceso educativo como: la filosofía que impulsa las políticas educativas; las nociones de aprendizaje, y los procedimientos educativos.

De dicho universo de posibilidades, he seleccionado algunas posturas para integrar un horizonte teórico adecuado, en el cual se adhieren y conjuntan los resultados generados por el proceso de construcción de conocimientos de la investigación.

1. Filosofía Educativa

En tanto que la propuesta metodológica para la educación intercultural en la escuela primaria se presenta como un proyecto en construcción apoyado en los contenidos de la educación artística incluyente, es necesario puntualizar los elementos que integran su dimensión filosófica, constituida por las nociones de formación integral, del pensamiento complejo, de la alfabetización crítica y de la escuela del sujeto; como argumentos que orientan la postura ideológica adoptada; los modelos de aprendizaje; y los procedimientos educativos asumidos en el desarrollo de las actividades de la investigación.

a) Formación Integral

El concepto cohesiona diversas áreas de conocimiento que se pretenden desarrollar en la personalidad de los individuos, de manera que abandonando la idea de educación como un proceso de asimilación acrítica de transmisión de información, se propone un giro hacia la formación como producto de la interacción de los sujetos con los objetos de conocimiento:

“... uno de los propósitos centrales... es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente... se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión... se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa...” (Plan y Programas de Estudio, 1993:13)

Por otra parte, hablar de formación integral es hacer referencia a un esquema de desarrollo de diversas facultades de los individuos que se pretenden llevar a cabo en los distintos niveles de educación institucional (básica, media y superior).

Aunque no se encuentran todos los objetivos formativos en el nivel básico, según Zarzar Charur (1996: 20), el concepto de la formación se refiere a los objetivos de aprendizaje de la formación intelectual, la formación humana, la formación social y la formación profesional específica del estudiante¹².

¹² Por obvias razones, solamente aplican para los propósitos de la investigación, las dimensiones intelectual, humana y social, ya que la dimensión profesional corresponde al esquema de la educación superior.

- **Formación Intelectual:** se refiere a la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores en el ámbito de la razón y el entendimiento de la mente humana
 - Objetivos: aprender a: pensar, razonar, analizar, deducir, resumir y esquematizar, exponer sus ideas, investigar, experimentar y discutir con otros, fundamentar lo que dice y aceptar las ideas de los demás...
- **Formación Humana:** se propone la adquisición o el fortalecimiento de actitudes y valores por parte del alumno como individuo
 - Objetivos: fomentar la honestidad, el sentido de responsabilidad, el valor civil, el sentido de justicia, la búsqueda de la verdad, fomentar el deseo de superación continua...
- **Formación Social:** busca el desarrollo de actitudes y habilidades del alumno como un ser en relación con otros, como alguien que en todo momento convive con otras personas y forma parte de diversos grupos
 - Objetivos: aprender a convivir de manera armónica con diferentes grupos y tipos de personas, a trabajar en equipo, aprender, conocer y respetar las normas, culturas y tradiciones propias de cada grupo, discutir sus ideas con otras personas, respeto por la diversidad...

En otro aspecto del mismo tema, cabe señalar que el marco para el desarrollo de la formación integral está dado en el contenido del Programa Nacional de Educación (2001: 72-73), cuando aborda el *Enfoque Educativo para el Siglo XXI*, señalando que la visión de la educación mexicana será:

- Equitativa y de buena calidad, para asegurar la igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y logro, considerando cobertura y eficiencia
- Pertinente, para responder a las necesidades de las personas y a los requerimientos del desarrollo nacional y la pluralidad de circunstancias de los educandos
- Incluyente, para atender a la diversidad regional, étnica y lingüística del país
- Formativa, en sentido integral, por su capacidad para conjuntar propósitos científicos y étnicos con una concepción de humanismo para nuestro tiempo

b) Pensamiento Complejo

Las características que implican el desarrollo de una formación integral en el ámbito escolar, apuntan hacia la necesidad de considerar en el proceso, el paradigma de la complejidad, como una condición de la vida cotidiana, en la

cual el sujeto juega varios roles sociales de acuerdo a quién es en soledad, en su trabajo, con amigos o con desconocidos (Morín, 2003: 87). Cada ser comporta múltiples identidades y personalidades en sí mismo.

En concordancia con la experiencia de vida de los miembros de la comunidad, una de las tareas principales de la escuela debe enfocarse a desarrollar las aptitudes de los alumnos para contextualizar e integrar los saberes, articulándolos entre sí para atender el problema de una enseñanza reduccionista que encasilla el conocimiento:

“... la organización de los conocimientos que se efectúa en función de principios y reglas, comporta operaciones de unión (conjunción, inclusión, implicación), y de separación (diferenciación, oposición, selección, exclusión)...” (Morín, 2003b:29)

Las aportaciones del pensamiento complejo al proceso de la investigación se han dado en la dinámica de la integración de los fundamentos de la educación artística con los elementos formativos de otras áreas disciplinarias —español, geografía, historia, civismo—; y con las experiencias de vida de los alumnos —patrones culturales, consumo artístico—; en la pretendida articulación del discurso de la educación artística intercultural.

En este orden de ideas, podemos advertir las limitaciones de seguir operando el proceso educativo, suscritos a un pensamiento simplificante que se funda en la dominación de la *disyunción*, que separa lo que está ligado; y en la *reducción*, que unifica lo que es diverso¹³.

Para oponer a tales limitantes, el pensamiento complejo, sustentado en los principios de distinción, conjunción e implicación, que unen lo Uno y lo Múltiple en una relación dialéctica, ofrece una opción más conveniente a los propósitos de un proyecto educativo incluyente para la formación integral por medio de la temática que se ha desarrollado en el presente informe de investigación:

¹³ El hombre es al mismo tiempo un ser biológico y social, separar ambos universos pretendiendo comprender el concepto corresponde a un paradigma de la simplicidad (Morín, 2003a: 89)

“... el pensamiento de lo complejo reconoce la unidad humana a través de las diversidades individuales y culturales; las diversidades individuales y culturales a través de la unidad humana...” (Morín, 2003b: 30)

c) Alfabetización Crítica

Este concepto relaciona a los sujetos —gestores culturales y alumnos—, con el proceso que permite aprender los conocimientos y las técnicas esenciales para la autorreflexión colectiva (Giroux, 1992).

La dinámica educativa es un fenómeno complejo que articula diversas variables y enfoques que la pueden interpretar y explicar desde una perspectiva compuesta por múltiples factores: psicológicos, sociales, económicos, biológicos, o culturales.

Al ser capaz de dar cobertura a tales perspectivas, la alfabetización se constituye en un elemento sustancial de la política cultural, en tanto que asimila el proyecto social, es decir, cumple con la función de iniciar a la población en el uso de la información y los conocimientos que se han legitimado en las instituciones del Estado, entre las que sobresale la escuela por la eficacia de su tarea en la reproducción del sistema social.

Sin embargo, desde una postura crítica, la alfabetización puede transformarse, al superar la práctica de aprender a leer y escribir concentrándose en la importancia de reconocer que dicho conocimiento significa también entablar un diálogo con los múltiples lenguajes, discursos y textos de otros (Giroux, 1992).

“... la pedagogía crítica intenta ayudar a los estudiantes a analizar sus propios significados culturales y su interpretación de los sucesos para arrojar luz e intervenir en los procesos que los producen, legitiman o refutan...” (McLaren, 1998: 36)

La integración de la postura crítica en la escuela requiere incluir y poner en el centro del programa de estudios las formas de conocimiento que constituyen los ámbitos de lo cotidiano y lo popular, como se ha hecho en el proceso de la investigación, volviendo la mirada hacia los aspectos culturales que en torno a la música se constituyen en polos de identidad, sacando a la luz

aquellos rasgos de la personalidad que les han impuesto las relaciones sociales de los grupos a los cuales pertenecen como la familia, la escuela, o su comunidad:

“... la educación crítica se sitúa en la intersección del lenguaje, la cultura, el poder y la historia: el nexo donde se forman las subjetividades de los estudiantes por la incorporación, adaptación e impugnación. Esta lucha, implica su historia, su lenguaje y su cultura...” (McLaren, 1998: 37)

Una de las tareas fundamentales de la pedagogía crítica se relaciona con el compromiso pendiente de examinar el lenguaje y su producción como forma de argumento histórico, en la que los alumnos puedan expresar y comprender su propia voz, alentándolos a transformarse en agentes sociales colectivos (McLaren, 1998: 20).

Por otra parte, tomando en cuenta que una de las tareas asignadas a la educación institucionalizada a través de la escuela ha sido iniciar en el dominio del conocimiento válido a los miembros de la sociedad, los procedimientos para la enseñanza y la comprensión de los procesos de aprendizaje, son de vital importancia para el logro de los objetivos de la formación que se persiguen en los distintos niveles del sistema educativo. En este sentido, la socialización de los individuos constituye un tipo de alfabetización compleja que proyecta **forma** y **fondo**.

Hablamos de forma en términos de la dimensión epistemológica del proceso de aculturación, sustentado en los programas, métodos y acciones apropiadas para la llevar a cabo la tarea educativa; mientras que podemos encontrar el fondo en la dimensión social, definida por Giroux fundamentalmente en términos políticos y éticos:

“...La alfabetización es política en la medida en que el modo en que “leemos” el mundo siempre está vinculado con las relaciones de poder. Es ética en cuanto que las personas “leen” el mundo de forma distinta según, por ejemplo, las circunstancias de clase, género, raza, política y orientación sexual...” (Giroux, 1992: 14)

En apoyo a las tareas de la investigación, el concepto de la alfabetización crítica se trasladó al ámbito del consumo musical, con lo cual se

han podido conocer algunas marcas culturales de la población escolar con la que se llevó a cabo la fase empírica.

No obstante, cabe señalar que la educación artística en la escuela admite la idea de una actividad escolar centrada en la disciplina —enfoque *pasivo* y *excluyente* —; y la concepción opuesta que considera el desarrollo integral de los individuos —enfoque *activo* e *incluyente* —.

El primer enfoque hace referencia a un concepto de la formación artística que se argumenta en torno a los elementos disciplinarios, apoyado en la transmisión de un contenido cultural —la música “clásica” por ejemplo— con el que se tiene un bajo nivel de interacción en el aula debido principalmente a la distancia que existe entre las expresiones y actividades musicales cotidianas y el uso del lenguaje musical especializado con el que se ha pretendido desarrollar el gusto estético de la población escolar, a través de proyectos como los llamados “*conciertos didácticos*”, en los que se traslada el ritual de la sala de concierto a un nivel escolar, dando a los alumnos asistentes, —seleccionados aleatoriamente como público—, un estatus de pasividad contemplativa.

Algo similar sucede en el salón de clases cuando las clases de música se reducen a “enseñar algunas notas”¹⁴, ya que las posibilidades reales de interacción y desarrollo de los alumnos, al ser tamizados por la perspectiva disciplinaria del perfeccionamiento técnico y la conservación de patrones culturales, se han trocado en una práctica escolar de selección y exclusión, deviniendo igualmente niveles de aprendizaje limitados, y en la conformación de una generalización que de haber sido escuchada tantas veces ha llegado a ser tan familiar que ya no causa sorpresa: “yo no sirvo para la música”; una afirmación que encierra también una aceptación tácita de la exclusión, apoyada no en una falta de aptitudes, sino como producto de las deficiencias del enfoque “pasivo” de la educación artística que se ha fortalecido en las actividades escolares, y que por otro lado, como un valor agregado, acaso constituya la simiente de una proyección más amplia de la escolarización como símbolo de la dominación que expresa la concepción “bancaria” de la educación, donde el

¹⁴ Comentario rescatado del análisis del Grupo Focal 2

conocimiento es atribución del educador, quien habla y dirige; mientras que la ignorancia es propia del educando quien se limita a escuchar dócilmente:

“... en esta visión los hombres son vistos como seres de la adaptación... cuanto más se les imponga pasividad tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo y a la realidad parcializada que anula o minimiza el poder creador de los educandos en lugar de transformar...” (Paulo Freire, 2002:75)

En la otra dimensión que apunté como el enfoque “activo” de la educación artística, estaría situada una visión equiparable con la mejor de las intenciones y guardando todas las proporciones, a la alfabetización crítica de Paulo Freire, en tanto que se relaciona directamente con las formas musicales que le son conocidas al alumno, lo que garantiza una plena interacción con la música como objeto de estudio y como herramienta de aprendizaje:

“...una de las tareas de la educación democrática y popular es posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje...para el educador o la educadora progresista no hay otro camino que el de asumir el momento del educando a partir de su aquí y de su ahora, para superar en términos críticos, con él, su ingenuidad...” (Paulo Freire, 1999: 38 y 43)

En dicho enfoque es posible superar las prácticas de exclusión ya que el contenido musical puede ser comprendido con mayor facilidad por la relativa cercanía que establece el sujeto con la construcción y la instrumentación de la música por ejemplo de corte familiar, regional, o comercial; además de que la diversidad de actividades de enseñanza y de aprendizaje organizadas alrededor de la música, da lugar a la participación de todos los miembros del grupo, independientemente de las habilidades que manifiesten para el aprendizaje artístico.

d) Escuela

El espacio escolar como perspectiva ideológica cierra el conjunto de elementos considerados dentro del enfoque filosófico asumido en la operación del proyecto educativo para la construcción de la educación artística intercultural. Para la definición del concepto se han considerado las nociones de la escuela clásica o tradicional, y la escuela del sujeto, por las aportaciones que ofrecen al enfoque filosófico propuesto.

El argumento central sobre la escuela plantea el desencuentro entre la tradición escolar y las necesidades de la educación contemporánea:

“... en la concepción de la escuela clásica, la educación está centrada en la sociedad, no en el individuo, en los valores y el conocimiento racional... el individuo aparece al servicio del progreso, la nación y el conocimiento...” (McLaren, 1998: 276-277)

Aquí estaríamos hablando de una institución que pone el mayor peso del proceso educativo en la ejecución y los resultados, donde la tarea constituye una amenaza, el maestro funge como juez y sancionador; y la autoevaluación de los alumnos aduce criterios rígidos como quedar bien o quedar mal. Esta visión de la escuela tradicional y la educación clásica (Touraine, 2001: 273-295), se sustenta en tres principios básicos:

- 1.- Transformación:** libera al individuo de sus particularismos y lo eleva hasta el mundo superior de la razón y el conocimiento
- 2.- Enculturación:** afirmación del valor universal de la cultura y sociedad propias, reconocida como la portadora de la civilización y los valores modernos
- 3.- Selección:** liga y fortalece los principios a la jerarquía social, prepara las funciones de mando, poder y responsabilidad, desarrolla la conciencia de clase mediante la selección por la escuela, de los individuos más trabajadores y más capaces de pensamiento abstracto, identifica la sociedad nacional

En cambio para la escuela del Sujeto la educación está orientada hacia la libertad del individuo personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad (McLaren, 1998: 277).

Aquí el centro de atención se enfoca al aprendizaje, la tarea se asume como un desafío para el desarrollo de los alumnos, como un reto que se puede superar con el acompañamiento del maestro, quien se constituye en una fuente de orientación y ayuda, y que permite a los alumnos proponer como autoevaluación criterios personales de superación que dimensionan la importancia del esfuerzo realizado. Las características de la escuela del sujeto (Touraine, 2001: 273-295), se resumen como:

- 1.- Libertario:** la escuela debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal, reconocer las demandas individuales y colectivas, unir motivaciones y objetivos, imbricación de las instituciones escuela – familia

2.- Incluyente: privilegia la diversidad histórica y cultural, el reconocimiento del Otro, la comunidad escolar heterogénea, y el Sujeto libre que implica varias tradiciones culturales en sus acciones

3.- Equidad: pretende corregir las desigualdades con una visión realista que ubica los conocimientos y los valores en situaciones sociales e históricas concretas (ciencia y sociedad), asume un papel democratizador que toma en cuenta las individualidades

La transformación de la escuela asume que además de la instrucción, la función educativa requiere que los alumnos reconozcan y valoren la diversidad, favoreciendo las actividades en las que se forman y se afirman los elementos culturales que integran la personalidad de cada individuo. La escuela no debe seguir teniendo como misión principal la formación de ciudadanos o los trabajadores, más bien, debería concentrarse en favorecer el aumento de la capacidad de los individuos para ser Sujetos (McLaren, 1998: 281).

2. Aprendizaje

Para la definición de aprendizaje me he apoyado en la concepción constructivista, que se alimenta principalmente de las aportaciones de tres corrientes psicológicas según César Coll (1990-1996)¹⁵:

“... el enfoque psicogenético piagetiano... la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo... la psicología sociocultural vigotskiana... a pesar de que los autores se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares...” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:28)

En los tres fundamentos epistemológicos apuntados se advierte la idea del constructivismo en el proceso educativo como la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, no obstante, en cada uno también se mantienen los planteamientos que los hacen diferentes entre sí.

a) Jean Piaget

El autor de la psicología genética es señalado como el autor de la teoría constructivista fundante, a pesar de que su trabajo se centra en una concepción epistemológica no educativa. El cuestionamiento piagetiano se proponía responder a la pregunta “*¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?*”

Con los resultados de sus investigaciones, Piaget desarrolló un modelo de episteme para explicar la génesis y la evolución de las formas de organización del conocimiento y su proceso de construcción.

Las implicaciones educativas de los conceptos fundamentales propuestos por Piaget y su enfoque Psicogenético, hacen énfasis en la autoestructuración de los conocimientos que realiza el sujeto, de manera que los alcances del aprendizaje se corresponden con el nivel de desarrollo intelectual que determina la competencia cognitiva.

¹⁵ Citado en Díaz-Barriga y Hernández (2002:28)

Para ello se sirve de un modelo de equilibración que contiene la generación de conflictos cognitivos derivados del encuentro de los individuos con la nueva información, y su correspondiente reestructuración conceptual para alcanzar nuevamente un estado de equilibrio en un estadio de mayor conocimiento, de manera que cualquier aprendizaje depende siempre del nivel cognitivo del sujeto.

b) Lev S Vigotsky

Ante las críticas que se le han hecho al enfoque piagetiano, se ha visto fortalecido el interés por la psicología sociocultural, que busca explicar *“Cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos, e institucionales”*.

Con la propuesta de Vigotsky se pretende analizar la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje. En esta concepción, las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, caracterizado más por la divergencia que por la unicidad, lo que se traduce, en el ámbito educativo, en la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.

Entre los principios del enfoque sociocultural se destaca el concepto de las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), que se presentan como el andamiaje y el ajuste de la ayuda pedagógica que le prestan al sujeto en desarrollo, otros individuos ubicados en estadios de desarrollo más avanzados, así como el énfasis puesto en el aprendizaje guiado y cooperativo.

c) David Ausubel

El autor de la noción del aprendizaje significativo ha dedicado sus esfuerzos a explicar *“Cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar”*, apoyando con su trabajo la pertinencia de las posturas del movimiento cognoscitivista desde los años sesenta.

En su construcción teórica señala que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su soporte cognitivo.

La concepción que tiene del alumno, refleja a un sujeto que descifra activamente la información dentro de un proceso sistemático y organizado llamado aprendizaje, al cual sitúa en dos dimensiones:

1. El modo en que se adquiere el conocimiento
2. La forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva de los sujetos

Respecto al primer caso, éste puede ser por recepción y por descubrimiento; en cuanto al segundo, encontramos dos modalidades: por repetición y significativo, dando lugar a cuatro situaciones del aprendizaje escolar:

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| a) Recepción repetitiva | b) Recepción significativa |
| c) Descubrimiento repetitivo | d) Descubrimiento significativo |

Los principios del aprendizaje significativo se refieren principalmente a los modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico; así como a la representación del conocimiento a través de esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos.

Con base en los principios de las posturas constructivistas, a continuación podemos encontrar la definición que en cada caso se ha construido acerca del alumno, el profesor, la enseñanza y el aprendizaje:

Enfoque	Alumno	Profesor	Enseñanza	Aprendizaje
<u>Psicogenético</u> (Piaget)	Constructor de esquemas y estructuras operatorios	Facilitador del aprendizaje y desarrollo	Indirecta, por descubrimiento	Determinado por el desarrollo
<u>Sociocultural</u> (Vigotsky)	Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales	Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica	Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP	Interiorización y apropiación de representaciones y procesos
<u>Cognitivo</u> (Ausubel)	Procesador activo de la información	Organizador de la información tendiendo puentes cognitivo, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje	Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el <i>cómo</i> del aprendizaje	Determinado por conocimientos y experiencias previas

3. Procedimientos Educativos

Las formas que pueden adoptar las labores docentes se pueden catalogar a partir de múltiples esquemas de organización para poderlas estudiar, comprender y aplicar. Por el apoyo epistémico que pueden brindar, en este apartado he seleccionado como los procedimientos más apropiados para el desarrollo de las actividades de la investigación, el concepto de la educación global; la organización del currículum integrado o el enfoque interdisciplinario; el marco contextual que proporciona el sistema educativo, y la noción de transversalidad en el trabajo escolar.

a) Educación Global

Constituye una respuesta a la necesidad de educar a los jóvenes para el mundo en un permanente y acelerado proceso de cambio. Busca enfrentar al paradigma mecanicista que divide el conocimiento en asignaturas o disciplinas, que separa la razón de la emoción, lo racional de lo espiritual.

El iniciador de esta tendencia educativa, David Selby, de la Universidad de York, en Canadá, estructura su propuesta en cuatro dimensiones:

- **Espacial:** propone la toma de conciencia y la comprensión de la naturaleza interdependiente de los países y los pueblos; la globalidad pone en duda las certezas como la distinción entre lo nacional y lo extranjero
- **Temporal:** entre el pasado, el presente y el futuro, se puede percibir una relación dinámica. La educación global le asigna al futuro un lugar central en el proceso educativo, enfrentando una realidad contradictoria: las escuelas van hacia el futuro teniendo el pasado como principal punto de referencia
- **Temas Globales:** los problemas están profundamente interconectados con la naturaleza; ni los problemas ni las soluciones pueden ser concebidas dentro de un esquema simple de causa-efecto. Los estudiantes deben aprender y reflexionar sobre temas como el medio ambiente, los derechos humanos, conflictos y desigualdad a nivel local y mundial; reconociendo temas y perspectivas que los integran, asumiendo una postura crítica
- **Mundo interior:** la relación persona-planeta tiene grandes implicaciones en el proceso de aprendizaje; para desarrollar la conciencia planetaria es preciso promover el descubrimiento de sí mismo, en un ambiente de clase que facilite un poder libre e igual tanto al aspecto cognoscitivo y afectivo del aprendizaje como a las capacidades complementarias de razón y de emoción, intelecto e imaginación, análisis e intuición

Para cumplir su cometido, la educación global se sirve de un amplio rango de estrategias que incluyen técnicas de aprendizaje cooperativo, de parejas y pequeños grupos de discusión que desarrollan la comunicación, la negociación, la búsqueda de consenso, el compartir perspectivas y toma de decisiones; la construcción de su propia estima a través de programas dirigidos por un tutor, juegos de simulación, actividades de experimentación y simulación que promueven la exploración mutua de perspectivas, valores y actitudes; con el fin de activar la clarificación de valores, el pensamiento creativo y el proceso de resolución de problemas.

Frente al paradigma mecanicista y fragmentario del sistema escolar, el propósito de la educación global se centra en desarrollar el concepto de persona integral y de la educación holística interplanetaria, preparando a los alumnos en el esquema de una *irreducible perspectiva global*, que contiene los elementos formativos interrelacionados para que puedan ejercer una participación efectiva y responsable en un sistema mundial interdependiente y de cambio apresurado. En dicho concepto se requiere la toma de conciencia sobre diversos factores:

- Concepción holística de sus capacidades y potencialidades: donde dimensiones física, emocional, intelectual y espiritual de la personalidad se ven como dimensiones iguales y complementarias
- Capacidad para aceptar la existencia de otras perspectivas: que permite a los estudiantes enfrentarse a creencias que no han sido examinadas, para alimentar la imaginación, y promover el pensamiento lateral divergente
- Conciencia y comprensión de la condición global: para que los estudiantes, a través del estudio y de la discusión, aprendan acerca de las condiciones globales sobre la distribución de la riqueza, o el impacto del medio ambiente en la actividad humana, entre otros, desarrollando la comprensión de los conceptos de justicia, derechos humanos y responsabilidades; mediante la reflexión sobre el mundo actual y en la alternativa de futuros posibles
- Desarrollo de habilidades sociales y políticas para la toma de decisiones democráticas: a través de la exploración de caminos y técnicas para la participación en la escuela y la sociedad que sustenten su capacidad de discernimiento y juicio en sus elecciones
- Valoración acerca de que la nuevas formas de ver el mundo son revitalizadoras, pero peligrosas: La visión de un nuevo paradigma es como una espada de doble filo; nos permite ver muchas cosas de manera nueva, pero puede significar que las otras cosas no sean vistas tan claramente

b) Enfoque Interdisciplinario

Otro de los conceptos importantes para el desarrollo de la investigación se refiere al complejo disciplinario que interviene en los estudios de la interculturalidad. Ya que ha quedado establecido el propósito de construir un campo disciplinario para abordar el desarrollo de las competencias interculturales desde la formación artística, queda claro que el mismo tema demanda un tratamiento apoyado en diversas perspectivas.

En la reconstrucción teórica de la investigación, me he adscrito a la definición de disciplina que expresa Jurjo Torres (1998), como una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo:

“... cada disciplina nos ofrece una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo...”
(Torres, 1998: 58)

En el transcurso histórico del hombre, el desarrollo del conocimiento de tipo disciplinario ha influido en la sociedad con los adelantos científicos, pero también se ha generado un universo de disciplinas incomunicadas entre sí, las cuales orientan la construcción de los conocimientos dirigida por modelos o paradigmas que organizan el pensamiento y la visión de la ciencia y la realidad (Torres, 1998: 62).

Pero los problemas del mundo contemporáneo no se pueden abordar desde una perspectiva tan fragmentada; por el contrario, la complejidad de la problemática demanda igualmente soluciones complejas:

“... la complejidad del mundo y de la cultura actual obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantas como áreas del conocimiento existen...” (Torres, 1998: 47)

En esta idea se encuentra la génesis de la interdisciplinariedad que en el ámbito educativo argumenta Jurjo Torres como la necesidad de considerar un currículum integrado, propuesta en la que se insertan los propósitos de trabajo del presente informe de investigación.

Dado que la realidad es multidimensional, para comprender cualquier suceso humano es necesario observarlo desde varias dimensiones biológicas y

sociales, ya que la historia de vida de los individuos es fruto de las experiencias en los marcos donde toma parte: la familia, la escuela, su lugar de origen y otros más:

“... apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica...” (Torres, 1998: 48)

Dentro de la corriente de pensamiento apuntada, algunos elementos básicos del enfoque epistemológico de los estudios interculturales que confirman el supuesto de la complejidad de los problemas de la sociedad actual, se encuentran en los distintos ámbitos que rodean el fenómeno de la interculturalidad delineado por los cuestionamientos:

- ¿Quiénes intervienen?..... Social
- ¿Dónde se presenta?..... Espacial
- ¿Cuándo aparece?..... Histórico
- ¿Cómo se manifiesta?..... Descriptivo-Semiótico
- ¿Qué implica para la convivencia?..... Filosófica

Consecuentemente, la argumentación de lo intercultural como la cosa que se busca comprender, se encuentra permeada por un conglomerado de elementos discursivos provenientes de diversas dimensiones disciplinarias que intentan describir por la vía antropológica, a los sujetos individuales y colectivos, por ejemplo en sus caracteres fenotípicos, sus indumentarias, la vivienda o la condición étnica que los define; pero también por la alternativa sociológica, que busca explicar la influencia que ejercen en los sujetos las formas organización cotidiana como la familiar, la escolar o la comunitaria en sus prácticas culturales; o enfocar la problemática económica, si es necesario referir el consumo de bienes y servicios que moldean su particular modo de vida. También hay que considerar la perspectiva psicológica, que se ubicaría en el análisis de la diversidad de pensamiento de los individuos al interior del grupo; la estética, en alusión a la producción artística que caracteriza a un lugar o a una región geográfica e ideológica; la pedagógica, con la cual se harían evidentes los procesos de aculturación para la conservación de los patrones culturales; y a través del análisis del discurso, por medio del cual se puede

entrar en contacto con los contenidos simbólicos que fundamentan su existencia.

Al plantear el esquema de la interacción disciplinaria, es preciso también señalar que una de las tareas de la escuela en torno a la reconstrucción de los conocimientos bajo esta perspectiva, implica el interés de reinterpretar el legado cultural de las creencias y los valores que la sociedad ha legitimado en su desarrollo socio-histórico:

“... la institución educativa necesita facilitar un conocimiento reflexivo y crítico del arte, la ciencia, la tecnología y la historia cultural, no sólo como productos del desarrollo alcanzado por la humanidad.... sino como instrumentos, procedimientos de análisis, de transformación y creación de una concreta realidad natural y social...” (Torres, 1998: 97)

El currículum integrado propone un proceso de enseñanza y aprendizaje recurriendo al trabajo con unidades didácticas integradas como el ambiente, la energía, el racismo, o los derechos humanos por ejemplo, considerando el mundo como un complejo de partes que interactúan constantemente (Torres, 1998: 91). Una de tales posibilidades temáticas, que aborda el pluralismo cultural desde la perspectiva de la formación artística, ha quedado reflejada en el proyecto de intervención educativa desarrollado en el aula, para explorar una respuesta a las amplias expectativas de la escuela en la formación cultural:

“... la educación debería fomentar el respeto al pluralismo cultural, en el que la tolerancia cultural no se basa únicamente en la aceptación pasiva del derecho de otros grupos culturales... sino que implica además un conocimiento activo y empático de esas culturas, llegando así al respeto y la comprensión mutuos...” (Pérez de Cuellar, 1997: 203)

Después de la experiencia realizada, y al volver la mirada al proyecto educativo nacional vigente, encontramos los contenidos educativos que implican los aspectos de la diversidad cultural en el área de la educación cívica, pero no se contienen dichos elementos en el enfoque de la educación artística, lo cual, frente a la posibilidad de establecer aproximaciones al fenómeno de las formas de convivencia social desde la experiencia artística que proporciona conocer y apreciar la música que acompaña las acciones de los sujetos de las

distintas regiones de un determinado territorio, y que se encuentra en la estructura simbólica de la identidad que los interpela, nos habla de la necesidad de articular los diferentes campos disciplinarios de la educación primaria para fomentar un desarrollo integral que admita la perspectiva interdisciplinaria como método didáctico.

“...la educación global plantea la enseñanza/aprendizaje desde el trabajo en aula con unidades didácticas integradas: el ambiente, la energía, el racismo, los conflictos lingüísticos, los derechos humanos, la alimentación, el desarrollo, la población,... pero analizando tales contenidos con una visión internacionalista, viendo el mundo como integrado por partes que interactúan constantemente, como sistemas interdependientes...” (Torres, 1998: 91)

Es claro que la alternativa propuesta y explorada, se puede relacionar directamente con los postulados del currículum integrado y con la concepción de la educación global:

c) Sistema Educativo

En el ámbito escolar, donde confluyen las normas y las estrategias del sistema educativo, se pueden encontrar múltiples oportunidades para sistematizar el proceso de formación de los individuos.

Situados en la educación básica, nivel primaria, lo normativo ha establecido el derecho a la Educación y las directrices formales de la misma, mediante las leyes y organismos encargados de propiciar, entre sus múltiples objetivos, el desarrollo armónico de la personalidad de los individuos.

Con respecto a lo operativo, la Secretaría de Educación Pública, en ejercicio de las facultades que le confiere la ley, ha elaborado el Plan y los Programas de Estudio 1993, documento sobre el que se sustenta el Sistema Educativo Nacional. Particularmente en el nivel de Educación Básica Primaria, el documento referido alude en el rasgo central 5º del Plan, que:

"... reserva espacios para la educación artística como parte de la formación integral de los alumnos..." (Planes y Programas de Estudio, 1993:16)

Esto queda establecido formalmente dentro del enfoque respectivo a la asignatura en el mismo documento, donde se expresa el propósito de la educación artística en la escuela primaria en términos de:

"... fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: música y canto, plástica, danza y teatro... contribuir a que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de estas manifestaciones..." (Planes y Programas de Estudio, 1993:16)

De acuerdo con tales propósitos, la inclusión, que se ha pretendido alcanzar como uno de los productos de esta investigación, se apoya en la noción de "artista escolar"; definido como el sujeto que en lo individual y en lo colectivo, puede hacer uso de los lenguajes artísticos para expresar su propia concepción del mundo sin el límite de la perfección disciplinaria como condición para acceder a la producción artística.

En tal marco contextual, es posible instrumentar la intervención educativa a través de proyectos académicos que permiten establecer un acercamiento formativo para propiciar el desarrollo afectivo y cognoscitivo apoyándose en diversas actividades escolares que exploran las posibilidades creativas de los individuos por medio de la música¹⁶.

Por su parte, el discurso pedagógico en el campo musical también debe dimensionarse adecuadamente, en tanto que éste se ha venido perfilando históricamente a partir de la vigencia y la decadencia de ideas inducidas por la dinámica de diversos fenómenos sociales donde han tomado lugar las dicotomías "tradición" vs. "modernización" y "sensorialidad" vs. "razonamiento", llegando a posturas contradictorias superlativas en el contexto de las preguntas: ¿Se debe teorizar o practicar la música? ¿Se debe conservar o generar la cultura musical? ¿Debe entenderse a la música como lenguaje activo y contemporáneo o como la contemplación pasiva y conservadora del arte?

¹⁶ Como es el caso del Proyecto IMEP, (Iniciación Musical en la Escuela primaria), que opera en algunas escuelas primarias de Xalapa y Coatepec

d) Transversalidad

La construcción de un modelo pedagógico para operar el proyecto de la educación artística intercultural como una forma de desarrollar las competencias fundamentales para la coexistencia social pacífica, necesariamente cuestiona el paradigma mecanicista de la escuela, centrado en el dominio de la mente sobre el cuerpo, y de los seres humanos sobre la naturaleza, lo que ha resultado en la división del conocimiento en parcelas disciplinarias, privilegiando así mismo el poder de la mente sobre otras formas de percibir la realidad, como las emociones o las intuiciones (Yus, 1996: 5-12)

Frente a dicha tradición, la postura que admite la complejidad y que afirma que el conocimiento final es indivisible en disciplinas, ha venido fortaleciendo la renovación pedagógica dentro de un paradigma holístico, el cual plantea la necesidad de contar con nuevas formas de entender la educación.

En este contexto, Rafael Yus (1996), argumenta el surgimiento de los temas transversales que implican a todas las áreas de aprendizaje como una fisura para introducir un nuevo aire a la escuela.

Los temas transversales como estrategia de trabajo escolar han dado margen al conflicto entre contenidos disciplinares y transversales, es decir entre la tradición y la innovación, sobre todo cuando se confronta la organización curricular vigente con las características del concepto de la transversalidad, haciendo evidentes las tareas pendientes en el debate escolar. Sus principales características se identifican en los siguientes términos:

- a) Son contenidos educativos que toman como eje las áreas disciplinares
- b) No tienen una ubicación precisa, ni en las asignaturas ni en los niveles educativos determinados
- c) Pueden actuar como ejes organizadores de los contenidos disciplinares, o bien impregnar las áreas curriculares con aspectos valiosos de la vida social
- d) Plantean modificaciones en la organización escolar

- e) Son temáticas que carecen de una epistemología propia, pero que se nutren del conocimiento científico, filosófico y moral de una determinada cultura

Los temas transversales pueden tomar lugar en cualquier momento, pueden organizar los contenidos formativos en una disposición y un tratamiento novedoso, y fundamentalmente, implican un desafío para el maestro de grupo y para la innovación del trabajo docente.

Educación Artística

En los países que han alcanzado un alto nivel de desarrollo educativo, la música tiene un papel destacado, coexistiendo con disciplinas informativas y formativas de diversas áreas del conocimiento. En tanto que los métodos han variado de acuerdo a los nuevos conceptos pedagógicos y psicológicos, es necesario que la enseñanza de la música también evolucione y termine por constituir una parte integrante de estos nuevos procedimientos transdisciplinarios, surgidos a partir de la hibridación epistemológica.

El momento histórico actual, tiene la virtud de identificar a la educación artística por sus posibilidades educativas como un elemento de formación sustantivo –de primera importancia–, lo que le permite salir del sitio que le ha asignado la marginación tradicional como una actividad adjetiva o de complemento:

“... la educación artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, pues les permite apreciar el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, y ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas... en el currículo debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística... (PNE, 2001: 33)

Por su naturaleza, las actividades artísticas constituyen un valioso instrumento educativo, que puede rebasar las intenciones del desarrollo disciplinario para apoyar la formación integral que se promueve desde el Artículo 3º. Constitucional. El Programa Nacional de Educación (2001:33), abre por fin esta posibilidad al considerar que:

- La educación artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, ya que permite expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad, y ampliar sus posibilidades expresivas comunicativas
- Propicia el desarrollo de procesos cognitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y síntesis
- Debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística en el currículo
- Requiere de políticas educativas que incidan en la transformación de la cultura escolar, así como de mayor especificidad en su contenidos, mayor calidad y más amplia cobertura

En apoyo de lo anterior, es de destacar la relevancia que el arte ha adquirido para el sistema educativo, que ha convocado en este sentido a la innovación teórico-metodológica en la escuela, al darle por primera vez a la educación artística para la educación básica, la misma importancia que las demás áreas de formación en el currículum nacional.

En razón de lo anterior, para la configuración del horizonte teórico que articula los productos de la investigación, las aportaciones del campo disciplinario de la educación artística se han tomado de los principales planteamientos de un Enfoque Formativo-Artístico; de la Educación Artística Basada en las Asignaturas (DBAE); del proyecto Iniciación Musical en la Escuela Primaria (IMEP); y de la noción de las Inteligencias Múltiples, que se abordan a continuación.

Enfoque Formativo-Artístico

La relevancia de este aspecto se deduce de la persistencia de los debates que operan en función de la articulación de la educación artística como un fenómeno complejo que admite diversas perspectivas en la integración del campo disciplinario, como son las nociones de las posturas innatista/progresista; las tendencias educativas en el arte/por el arte; y las nociones de la educación artística/estética.

Postura Innatista / Progresista

Dentro del amplio esquema de posibilidades formativas que toman lugar en la escuela primaria, la educación artística supone una forma de aprendizaje de los valores estéticos y los lenguajes artísticos que promueve asimismo la conciencia individual y colectiva capaz de enriquecer el patrimonio cultural del grupo social:

“... la educación artística se entiende por un tipo de praxis social que aspira a la formación integral del educando por medio del desarrollo de competencias expresivo-creativas...” (Morton, 2001: 21)

Precisamente ha sido la institución escolar uno de los espacios en los que se ha desarrollado el debate de la educación artística en torno a la **postura innatista**, marcada por la creencia adoptada de que solamente algunos individuos tienen talento para la expresión artística, lo cual ha generado múltiples conflictos entre la población escolar, comenzando con el propio docente, quien se sustrae del proceso de la formación artística cuando se apega a la proyección disciplinaria. Por otra parte, una **postura progresista**, con una visión incluyente, supone la posibilidad de interactuar con el arte para todos los individuos sin excepción.

En la postura innatista (Morton, 2001:15), el concepto de talento se define como la vía de acceso a la expresión artística, ocasionando algunos mitos que han marginado la educación en el ámbito escolar con argumentos como:

- a) "... la apreciación y la expresión artística no requiere aprendizaje... son actividades innatas o heredadas..."
- b) "... las habilidades artísticas son un don divino..."
- c) "...el arte como predominio de lo afectivo o de lo subjetivo... maneja la idea de lo bello como juicio individual alejado del entorno..."
- d) "...la enseñanza artística... separada de la reflexión legítima y prestigia emocionalismos y racionalismos de corte individualista..."

Contraria a esta concepción, la postura progresista propone un esquema que entiende la educación artística como un tipo de práctica social en la que se apoya el proceso de formación integral del educando por medio del desarrollo de competencias de expresión y de creación (Morton, 2001:21), con lo que se promueve la conciencia individual y colectiva, enriqueciendo así el patrimonio cultural de la sociedad:

"... las ideas progresistas... plantean que todos los niños tienen la posibilidad de pensar y actuar de forma creativa..." (Morton, 2001: 42)

De esta forma, es posible superar los supuestos excluyentes del talento a través de un trabajo pedagógico y artístico mediante el cual se niega la idea del privilegio de un grupo de personas especialmente dotadas, para recuperar la naturaleza formativa, terapéutica, comprensiva y creativa del arte.

Educación en el Arte / Educación por el Arte

La dicotomía apuntada se ha reflejado en la concepción tradicional de la formación artística centrada en la disciplina, y la idea del desarrollo del sujeto a través de la aplicación de los contenidos artísticos en un esquema de formación integral. Esta postura, según Eugenia Morton (2001), se deriva de las orientaciones anglosajonas sobre la enseñanza de las artes: los esencialistas y los contextualistas.

En el primer caso, se le otorga un carácter específico al arte en la escuela, señalando que sus aportaciones son únicas y no deben subvertirse en beneficio de otros fines. Desde la visión esencialista, el arte debe transmitir solamente sus propios valores.

En el segundo caso, los contextualistas proponen una relación con el arte mediante la consideración de las necesidades del educando, de la comunidad, o de la nación. Así, el arte puede cumplir varias funciones, contando entre otras: forma de distracción; aplicación terapéutica; medio para el desarrollo del pensamiento creativo; y apoyo para la comprensión de otras asignaturas académicas.

Ambas orientaciones se advierten en las dos corrientes que abordan la educación artística: “en el arte” y “por el arte”. En el primer enfoque, la educación artística busca el despliegue de habilidades mediante el perfeccionamiento técnico artístico. En esta concepción, se establecen barreras tales como artista-escenario y público-apreciador pasivo de sala, convocados por el ritual que norma el acto artístico del concierto.

Por cuanto hace al segundo aspecto, la educación por el arte constituye un enfoque integral de la realidad, que ha dado lugar al concepto de la educación estética, como una educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia, la inteligencia, y el juicio humanos.

A través de la educación por el arte, es posible incentivar la diversidad y la libertad de expresión, además de la capacidad crítica y la tolerancia, mediante las múltiples formas que ofrece el arte.

De igual forma, en esta concepción es posible apoyar el proceso de identificación cultural, mediante la divulgación de las obras del patrimonio artístico-cultural nacional, latinoamericano, y universal, promoviendo una valoración de lo propio y un sentido de pertenencia.

Educación Estética / Educación Artística

El concepto diferenciado de lo estético y lo artístico, trabajado profusamente por Juan Acha, nos ofrece un punto de vista interesante para superar los esquemas de exclusión de las actividades artísticas basados en el talento:

“... las facultades humanas son comunes a todos los hombres pero requieren una concreción histórica o cultural... la sensibilidad estética alude a un sistema cultural común a todos los hombres, y a lo artístico como un sistema cultural perteneciente a un grupo humano que lo adquirió por educación...” (Juan Acha, 2002: 34)

Lo estético como facultad de sentir, se puede encontrar en todas las personas, de tal forma que la sensibilidad estética aparece formando parte de los esquemas operativos que utilizamos para explicarnos el mundo mediante las diversas sensaciones de agrado o desagrado, las preferencias, aversiones, y aún las indiferencias sensitivas que experimentamos ante los estímulos que nos rodean con los cuales convivimos habitualmente, y particularmente ante las manifestaciones propias de los distintos lenguajes artísticos con las que interactuamos tanto a nivel consciente como inconscientemente.

Por otra parte, la razón artística como producto de un proceso de enculturación, al ocuparse del desarrollo de un cierto tipo de habilidades, queda limitada por las diferencias individuales para lograr un mayor o menor acercamiento al campo disciplinario específico, y sujeto además a las características en que se lleva a cabo tal proceso de integración disciplinaria en

los esquemas cognitivos de los sujetos, y por ende, en la personalidad que despliegan en las acciones diarias de su cotidianidad.

En conclusión, el fenómeno artístico en cualquiera de sus distintas manifestaciones —danza, música, teatro, o artes plásticas—, es enfrentado por los individuos a través de los canales de la percepción sustentada en la sensibilidad estética, y en las herramientas conceptuales de la razón artística, separando la mirada de lo natural y lo cultural. No obstante, ha sido la cultura occidental oficial la que ha entreverado —muchas veces de manera irreflexiva—, ambas posturas al igualar lo estético y lo artístico, promoviendo un concepto del arte como una facultad humana y no como un fenómeno humano cultural (Acha: 2002).

Tal concepción ha sido en parte génesis de la discriminación que ha producido la educación artística en los espacios escolares como el de la escuela primaria, creando también una visión de élite basada en el supuesto de la apreciación de la obra de arte restringida a aquellos individuos que manifiestan ciertas disposiciones personales que se concentran en la idea del talento, con la cual se justifica la exclusión de un alto número de individuos por no alcanzar un dominio evidente de los códigos del arte.

Educación Artística Basada en las Asignaturas

Respecto a la presencia de las diferentes manifestaciones del arte en el ámbito escolar, en diversos debates se han revisado las funciones que se le asignan por la naturaleza de sus contenidos, resultando así dos percepciones de la educación artística.

Desde una perspectiva **esencialista**, el arte en la escuela constituye una fuente de conocimientos, creencias y valores acerca de nosotros y acerca de nuestro mundo, dando a la educación algunos significados a los cuales no se puede acceder por otras vías que no sean las referidas a la educación artística.

Por otro lado, desde una posición **instrumental o utilitaria** se plantea que la educación artística promueve la atención, la percepción y la expresión, lo

que contribuye al desarrollo del lenguaje y la comunicación, al pensamiento crítico y a la solución de problemas. Ambas posturas, la esencialista y la instrumental se consideran legítimas en la educación artística.

La búsqueda de información sobre los enfoques para la formación artística en distintos espacios escolares, puso frente a mí los elementos de la Educación Artística Basada en las Asignaturas (**DBAE**¹⁷), desarrollado por Graeme Chalmers, Profesor de Educación Artística en la Universidad de Columbia Británica, Vancouver, Canadá; en el Instituto Getty para la enseñanza de las Artes, en Estados Unidos.

Considero significativo el trabajo de Chalmers para los objetivos de la investigación, dado que reúne aspectos centrales de la educación artística y la diversidad cultural, que se amoldan con precisión a la búsqueda que en este sentido he llevado a cabo.

El proyecto DBAE es un marco conceptual que asegura que todos los estudiantes, y no solamente aquellos dotados o talentosos, pueden implicarse en el estudio riguroso de las artes como parte de su educación general. También establece un acercamiento innovador pero fundamental para integrar el enfoque artístico en el plan de estudios, con lo que se posibilita a toda la población escolar, el acceso a las manifestaciones artísticas, mediante la comprensión de contenidos específicos y el desarrollo de habilidades expresivas y creativas dentro de la estructura del día de clases en la escuela.

Los estudiantes pueden de esta forma estudiar música, teatro, danza, y las obras de arte visuales, mediante los objetivos y contenidos de cuatro disciplinas o perspectivas:

Producción: Favorecer los procesos de Creación y Ejecución

Historia: Encontrar el fondo histórico y cultural de obras de arte

Estética: Descubrir la naturaleza y la filosofía de las artes

Crítica: Justificar la elaboración de juicios informados sobre las artes

¹⁷ DBAE por sus siglas en inglés: Discipline-Based Art Education; traducido como Educación Artística basada en las Asignaturas. Se refiere a una concepción de la experiencia artística desde un enfoque multicultural que integra la Historia, la Estética, la Crítica y la Producción artística

El proyecto DBAE marca algunas condiciones que resuelven las limitaciones conceptuales y de formación que han obstaculizado el desarrollo de la educación artística en la escuela regular:

1. Los profesores no tienen que ser artistas para enseñar a los estudiantes el universo de las artes visuales, o para utilizarlas como medio para desarrollar otros conocimientos
2. Los profesores no tienen que cantar o tocar un instrumento para utilizar la música más elaborada y selecta como herramienta de la enseñanza
3. El teatro se constituye en una parte natural del salón de clase activo, y se puede utilizar para ayudar a que los estudiantes comprendan diversas ideas abstractas
4. La danza y el movimiento son maneras intuitivas de aprender y ofrecen a los alumnos la posibilidad de desarrollar sus propias habilidades, fincando en éstas sus oportunidades para el éxito escolar
5. Las artes se pueden aplicar en el desarrollo integral de los estudiantes con diversos estilos el aprender.
6. Los especialistas de las artes (música, teatro, danza y educadores visuales del arte) deben servir como recursos de apoyo para el profesor de grupo escolar
7. DBAE representa una opción para acercar a los estudiantes con las artes

Respecto a la relación de los ámbitos: artístico y cultural, Chalmers (2003: 42-43) menciona cinco sentidos para la expresión de educación multicultural que se puede aplicar a la educación artística:

- a) Enseñanza de contenidos diversos a alumnos no pertenecientes a la cultura dominante
- b) Énfasis en las relaciones humanas: cooperación y aprecio mutuo
- c) Énfasis en las relaciones individuo-grupo en diferentes culturas
- d) Énfasis en la promoción del pluralismo y la diversidad cultural; y la equidad social
- e) Énfasis en la reconstrucción social y la acción social: creación artística con mensajes anti-racistas

Igualmente, Chalmers (2003: 44), defiende el enfoque de la educación artística basada en un "relativismo cultural" que plantea la igualdad básica de marcos diferentes de pensamiento y acción, característicos de diversas culturas.

Por la afinidad que encuentro con las ideas de Chalmers, cabe señalar la coincidencia en los puntos de vista, como en los supuestos del arte ligados a la cultura que se manifiestan como antagónicos de una propuesta incluyente para el desarrollo de las competencias artísticas en la población escolar:

“... los cánones del arte occidental dominante incluyen muchos supuestos a los que deben plantar cara los enfoques multiculturales de la educación artística. He aquí algunos:

- El mejor arte del mundo ha sido realizado por los europeos
- Las pinturas al óleo, la escultura (en mármol o bronce) y la arquitectura monumental son las formas artísticas por excelencia
- Existe una distinción jerárquica significativa entre arte y artesanía
- El mejor arte ha sido obra de varones
- El mejor arte ha sido creado por genios individuales
- El arte por excelencia exige una respuesta estética individual, el significado sociocultural es secundario...”

Iniciación Musical en la Escuela Primaria

Del universo de funciones que asume la música, el Proyecto Educativo de la “Iniciación Musical en la Escuela Primaria”, (IMEP), rescata aquellas atienden a la formación de niños y niñas en edad escolar ubicados en este nivel, para apoyar el desarrollo de la personalidad infantil por medio de los recursos de la educación musical, proponiendo una algunas estrategias metodológicas centradas en la vivencia del fenómeno artístico.

La educación musical en la primaria se define para los propósitos de IMEP, como una asignatura formativa que promueve y estimula diversas modalidades de comunicación, a la vez que desarrolla actitudes creativas a través del ejercicio de las funciones psíquicas, sensorio-motrices, perceptuales y afectivas del niño. Este es un proceso que contribuye a su maduración, pero además la educación musical lo sensibiliza y propicia su toma de conciencia acerca de lo que es él como individuo y de su relación con el medio ambiente.

IMEP — Propósitos Generales

Las actividades propuestas ofrecen una vía de acceso al desarrollo integral de los alumnos del nivel de Educación Primaria, enunciado como uno de los rasgos centrales del Plan y Programas de Estudio 1993, en el cual se enfoca la educación artística hacia la afición y la apreciación de las manifestaciones artísticas, y a fomentar sus posibilidades de expresión, a través de las formas básicas del arte. En un marco amplio de propósitos del proyecto, se engloban los siguientes:

- Contribución en la educación integral atendiendo sus potencialidades afectivas
- Exploración y desarrollo de habilidades artísticas de los niños
- Introducción a la cultura musical
- Sensibilización para formar alumnos con una perspectiva cultural amplia y flexible
- Operación de un recurso didáctico novedoso para las labores cotidianas del maestro

En atención al desarrollo de los propósitos de aprendizaje se han organizado los contenidos educativos en cuatro núcleos de formación con enfoques particulares en cada uno: socialización, sonido, música, y lenguaje; sin embargo, esta estructura no debe considerarse como una división factual, sino como una propuesta metodológica, ya que en el ejercicio de las actividades, la interacción de los diferentes núcleos se puede dar de manera espontánea, lo que en última instancia es deseable que aparezca:

Conocimientos

- Altura, timbre, intensidad y duración del sonido
- Elementos de la música: melodía, armonía y ritmo
- Conceptos musicales: simbología, forma musical, compás, etc.
- Relación entre la música y el hombre

Habilidades:

- Desarrollo de hábitos para escuchar música, tomar dictados rítmico-melódicos y para cantar
- Desarrollo de la coordinación motora en movimientos corporales

- Formación disciplinaria para realizar trabajos en equipo y con todo el grupo
- Lectura y escritura de la representación gráfica del lenguaje musical

Actitudes

- Respeto a las reglas del trabajo grupal
- Reconocimiento de la música como medio de expresión humana
- Reconocimiento de los valores de la cultura musical nacional y universal
- Formación del gusto estético a través de la audición y la crítica
- Formación de actitudes y valores que le permitan tomar conciencia de sus potencialidades y limitaciones como individuo

Inteligencias Múltiples

La teoría desarrollada por Howard Gardner supone dos hipótesis: a) no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; y b) nadie puede llegar a aprender todo lo que hay que aprender.

En su propuesta teórica, señala que la inteligencia es un conjunto de habilidades, talentos o capacidades que se encuentra en distintos grados en todos los individuos. En su teoría de las Inteligencias Múltiples que pluraliza el concepto de la inteligencia, se halla implicada una habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una sociedad determinada (Gardner, 1998: 32-33).

La concepción tradicional de la enseñanza musical implica la idea de “talento” (habilidad) como condición ineludible para llevar a cabo las tareas del proceso, idea que favorece la discriminación de los estudiantes al seleccionar a quienes evidencian un mayor desarrollo en ciertos rasgos de la personalidad, no obstante, este ente abstracto para la mayoría de los expertos de la disciplina, existe en todos los individuos en mayor o menor medida, según lo plantea Gardner en sus trabajos de investigación sobre las inteligencias múltiples.

Gardner considera el talento como una inteligencia, a la que define como un **potencial biopsicológico**, es decir, todos los miembros de la especie poseen la aptitud para ejercer el conjunto de facultades intelectuales de las que la especie es capaz, en condiciones normales. En su obra identifica siete tipos de inteligencia que orientan su teoría:

- 1) **Lingüística**: el don del lenguaje es universal y tiene un desarrollo similar en todas las culturas, los niños inventan su propio lenguaje manual y lo utilizan de manera subrepticia
- 2) **Lógico-Matemática**: desarrollo de las capacidades intelectuales de deducción y observación, también recibe el nombre de pensamiento científico
- 3) **Espacial**: la resolución de problemas espaciales se aplica a la navegación y el uso de mapas como sistema notacional, las artes visuales emplean esta inteligencia en el uso que hacen del espacio
- 4) **Musical**: constituye una facultad universal, se refiere a la percepción y la producción musical, hay rasgos de comportamiento que evidencian la independencia de esta inteligencia de las otras
- 5) **Corporal y cinética**: habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción, competir en un juego o crear un nuevo producto
- 6) **Interpersonal**: se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: contrastes en estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. A un adulto le permite leer las intenciones y deseos de los demás aunque se hayan ocultado
- 7) **Intrapersonal**: refiere el conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a la propia vida emocional para interpretar y orientar su propia conducta

Aunque el sistema educativo tradicional se ha fundamentado en el desarrollo de las funciones lingüísticas y lógico-matemáticas, la propuesta de las inteligencias múltiples plantea la misma importancia para las siete alternativas en la lógica de su estructura.

Música

Como apoyo didáctico, la música ocupa un lugar privilegiado en el proceso de formación, principalmente por la claridad que ofrece su estructura fundamental: ritmos, instrumentos, textos de las canciones; para lograr un acercamiento analítico con el mínimo de requerimientos disciplinarios formales,

es decir, arrimarse a la diversidad cultural puede ser un trabajo escolar tan fácil, productivo y agradable como escuchar música de manera consciente.

En la intención de establecer el marco epistemológico donde se asientan los propósitos de la investigación, considero importante abordar desde un enfoque educativo, algunos conceptos básicos del fenómeno musical como práctica discursiva del campo artístico, así como del campo intercultural, debido a que ambas vertientes se conjugan en el objeto de estudio del proyecto.

“... el “uso” se refiere a las situaciones humanas en que se emplea la música. La “función” hace referencia a las razones de este uso, y particularmente a los propósitos más amplios a los que sirve...”(Merrian, 1964: 277)

La música cumple un ciclo vital que acompaña al hombre en diferentes etapas de su vida, en donde podemos encontrar diversas funciones, relacionadas directamente con las actividades humanas. Así, como ejemplo de la expresión emocional (Merrian, 1964: 275-295), conocemos la existencia de las canciones de cuna que cantan las madres a sus hijos pequeños para hacerlos dormir, o las canciones de amor y despecho con que se acompañan las relaciones sentimentales y que han dado origen a tradiciones familiares como la música de tríos y las serenatas.

También motiva la respuesta física, donde nos encontramos con las canciones que utilizan los niños para acompañar sus rondas y juegos, así como con la producción musical que acompaña los bailes populares y las fiestas familiares.

A través de la música también podemos establecer la función de la comunicación en los ámbitos históricos y espaciales con otras culturas, en el primer caso cuando tenemos contacto con las obras musicales características de otras épocas: tanto de los periodos escolásticos (antiguo, renacimiento, barroco, clásico, contemporáneo), como de la música popular (vals, corrido, foxtrot, swing, danzón, rock); en el segundo caso cuando entramos en contacto con la música que sitúa sus orígenes en lugares distantes (tango argentino, polka centroeuropea, o el samba brasileño).

En relación con la representación simbólica, podemos descubrir a la música como un factor de identidad, por ejemplo en el huapango (región geográfica-cultural); en la música ceremonial (pequeños grupos étnicos: chontales, zapotecos, tarahumaras); o el jarabe tapatío (estereotipo de lo mexicano en el extranjero). Igualmente, tenemos referencia a los contenidos culturales como la tradición oral que es traducida en cantos y con instrumentos musicales propios de las distintas regiones de México (marimba de la zona del istmo, arpa jarocho o michoacana, acordeón y redova de la zona nortea, etc.), y de otras partes del mundo (flautas andinas, ritmos caribeños, etc.)

Otras funciones se encuentran referidas al refuerzo de las instituciones sociales y ritos religiosos como los cantos que se aprenden en la escuela para rendir culto a los símbolos patrios, a los héroes y las distintas situaciones que se consideran educativas y los que provienen de los diversos cultos a los que se adscribe la población.

El goce estético es igualmente una función importante de la música, si bien se refleja en el plano más restringido del consumo cultural de la población que asiste a los conciertos y recitales de música de diferente confección: clásica, jazz, folklórica, además de que también son quienes invierten en la compra de materiales grabados: casetes, CD's, y videos.

Enmarcadas las aplicaciones de la música en las funciones anotadas, podríamos asegurar que esta disciplina artística no constituye en esencia un lenguaje universal, sino que más bien se comprende como un lenguaje conformado por la cultura a la cual pertenece y con la que interacciona para dar continuidad, estabilidad e integración a la sociedad:

“... al ser vehículo de transmisión de la historia, de mitos y leyendas, la música ayuda a la continuidad de la cultura... Al transmitir educación, controlar a los sujetos marginales y proclamar lo que está bien, contribuye a la estabilidad de la cultura... Cada sociedad tiene marcadas como musicales ciertas ocasiones que reúnen a sus miembros y les recuerdan su unidad...” (Merrian, 1964: 275-295)

Cultura

Debido a la imposibilidad de someter a un solo enfoque la definición del concepto **cultura**, para los propósitos de la investigación que se relata en este documento se consideró, en un sentido amplio, como la referencia a la forma de vida de los individuos, y en un sentido restringido, a la contextualización de sistemas simbólicos colectivos, o conjuntos de valores sociales, de manera que identificamos la cultura como el estilo de vida de los grupos humanos (Eugenia Sánchez, 1995: 31-38). Dado que la definición no se agota en la consideración anterior, cabe apuntar la existencia de diversos enfoques que han buscado explicar el concepto¹⁸.

Situados en la perspectiva **holística** que concibe la cultura como el rasgo distintivo de la especie humana, desde una postura evolucionista, Edward B. Tylor (1871), plantea que la cultura es “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (*). En la misma dimensión holística, Alfred Kroeber (1917), considera la cultura como “la mayor parte de las reacciones motoras, los hábitos, las técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos y la conducta que provocan... es el producto especial y exclusivo del hombre, y es la cualidad que lo distingue en el cosmos” (*).

Desde una visión instrumental, se entiende por cultura el modo en que los grupos humanos aprenden a organizar su comportamiento y su pensamiento en relación con el entorno físico que habitan. Dentro de este enfoque, la mayor parte de los elementos constitutivos de una cultura son el resultado de un proceso de aprendizaje, consistente en la modificación de la

¹⁸ Los enfoques para definir el término “cultura”, los autores de los conceptos y las fechas que aparecen en esta sección, fueron consultados en Internet en la dirección www.liceus.com/egibin/aco/ant/01001.asp, que a su vez tomó los datos de la “Enciclopedia Británica 1999-2000”, y de KAHN J. S. “El concepto de Cultura: Textos fundamentales”, (1975).- Editorial Anagrama, Barcelona. Para mantener la claridad y la comodidad en la lectura, he evitado hacer una señalización extensa y repetitiva, por lo que solamente presento una referencia general: (♣) cuando ha sido necesario.

* Consultado en Internet

* Consultado en Internet

conducta en respuesta a la experiencia que se desarrollan en un determinado entorno físico.

Si bien encontramos modos de aprendizaje en la mayoría de los organismos vivos, ninguno de ellos posee la enorme capacidad para aprender, propia de los seres humanos, cuya supervivencia depende de tal facultad. Los hombres deben aprender cómo sobrevivir en los más variados entornos físicos y sociales, donde los factores biológicos juegan un papel poco relevante. Desde esta perspectiva, la cultura consiste en las estrategias de supervivencia compartidas por el grupo humano que son transmitidas de una generación a la siguiente.

Se puede decir que la estrategia y la capacidad productiva de una determinada sociedad refleja tanto su nivel de la organización social como los sistemas de creencias y valores de los individuos que la componen (*).

Para la explicación **humanista**, centrada en los sujetos, el comportamiento es uno de los principales elementos de la cultura y se refiere a la forma en que los individuos se relacionan entre sí. Según este enfoque, los seres humanos aprenden formas de comportamiento y modos de pensar de sus padres y de los restantes miembros de la sociedad en que viven, lo cual hace posible que puedan participar de la vida social de acuerdo con pautas compartidas por el conjunto del grupo. Sin la existencia de la sociedad resultaría imposible la aparición de la cultura por la ausencia de la interacción que permite que las personas compartan conocimientos, valores y creencias. La razón de ser del surgimiento de los grupos humanos y sus formas de organización es la creación de las condiciones materiales que hagan posible la vida (*).

En esta dimensión, Franz Boas (1911), propone que la cultura es "... todo lo que incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas

* Consultado en Internet

* Consultado en Internet

por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres” (*).

Otro de los elementos que definen la cultura es el factor cognitivo que se integra en el enfoque **simbólico**, el cual se refiere a que los modos de representación del mundo parte de los distintos grupos humanos. Las ideas y formas de comportamiento que configuran una cultura se transmiten mediante un complejo sistema de símbolos, proceso en el que el lenguaje cumple una función determinante. En contraste con otros seres vivos, que son capaces de comunicarse mediante mecanismos rudimentarios, los seres humanos han desarrollado un complejo sistema de comunicación que distingue a la especie gracias a la existencia de la cultura humana (*).

Uno de los principales exponentes de esta dimensión es Clifford Geertz (1973), quien define a la cultura como “ideas basadas en el aprendizaje cultural de símbolos y concibe las culturas como mecanismos de control: planos, recetas, reglas, y construcciones” (*).

Finalmente, la cultura tiene un componente **material**, que consiste en los objetos físicos producidos por las sociedades humanas. En torno a este enfoque, Bronislaw Malinowski (1931), plantea que la cultura “incluye los artefactos, bienes, procedimientos, técnicas, ideas, hábitos y valores heredados (...) el lenguaje, forma parte integral de la cultura (...) no un sistema de herramientas, sino más bien un cuerpo de costumbres orales”, mientras que por su parte, Leslie White (1964), señala que “la cultura consiste en herramientas, implementos, vestimenta, ornamentos, costumbres, instituciones, creencias, juegos, obras de arte, lenguaje...”(*). En conclusión, asumo la siguiente definición integral:

“... la cultura de un país refleja su historia, costumbres, instituciones, y actitudes; sus movimientos, conflictos y luchas sociales, así como la configuración del poder político dentro y

* Consultado en Internet

* Consultado en Internet

* Consultado en Internet

* Consultado en Internet

fuera de sus fronteras. La cultura es dinámica y está en evolución constante...” (Pérez de Cuellar, 1997: 32)

Noción de Sociedad

Es evidente que en el transcurso de las interacciones de los sujetos, se pone en juego la cultura propia y la ajena, en una relación asimétrica de dominación y subordinación o dominación y resistencia que adquiere diversos grados de aceptación o rechazo y que se expresa de múltiples maneras. Una de dichas formas apela a la homogeneidad de una cultura nacional como factor de identidad, asumida para la población desde la consolidación del país como un estado independiente en el siglo XIX, debido a la definición occidentalizada de “Estado”, como la expresión de un pueblo que comparte cultura y lengua, producto de un pasado común (B. Batalla, 2001: 103).

La pretendida igualdad arrogada como proyecto de estado, ha significado agresión a las identidades culturales y la negación de la diversidad cultural, constituyendo el México imaginario que argumenta Bonfil Batalla como el que ha definido los sucesivos proyectos socioculturales del país:

“... la visión colonizadora del México imaginario percibe a lo indígena como lo atrasado, lo bárbaro, lo carente de cultura y civilización; se trata siempre para los grupos dominantes de alcanzar el desarrollo, el primer mundo, el progreso y la modernidad, sin cuestionarse jamás sobre el porqué, el para qué y el hacia dónde de tal modernización...” (Vieyra, 1999: 65)

Frente al imaginario de la homogeneidad, se ha venido consolidando cada vez con mayor fuerza, la noción de la composición multicultural de la sociedad mexicana, integrada por diversos sistemas de valores y formas variadas de percibir la realidad, que coexisten en las interacciones donde comparten algunos elementos culturales, al mismo tiempo que difieren de otros (PNE, 2001:39).

La génesis del conflicto cultural puede encontrarse sin mucho esfuerzo en las formas en las que se ha distribuido, detentado y ejercido históricamente el poder político y económico entre los distintos pueblos o grupos sociales que comparten un territorio común en un tiempo específico.

Dentro de la visión multicultural planteada, no se puede seguir ignorando que la composición del alumnado en las aulas escolares refleja rasgos fundamentales de la diversidad cultural, ya que podemos encontrar en los distintos niveles educativos, por ejemplo:

- **Tradiciones familiares:** costumbres del lugar de origen, saludos, celebraciones de fechas especiales, la afiliación política y religiosa
- **Actividad laboral:** los trabajos remunerados, la forma de ganarse la vida que desarrollan los miembros de la familia determina las posibilidades de convivencia, así como las tareas que deben desempeñar los alumnos en el hogar, y también la posición socioeconómica y sus repercusiones en el estilo de vida de las familias
- **Organización familiar:** la existencia de padre y madre, hermanos, y otros miembros, así como las tareas que desempeñan al interior del grupo nuclear, también ejerce influencias en las actividades escolares de los alumnos
- **Capital cultural:** las variables anteriores implican de igual forma que el capital cultural de los miembros del grupo escolar es diferente, en función de la calidad de los servicios a los que tienen acceso: radio, cine, TV, libros, PC, viajes

El acto intencional de la escuela que pretende la homogenización de la población que atiende, ha generado una serie de prácticas escolares discriminatorias que debe analizarse en el horizonte teórico de un esquema de formación de carácter intercultural, sustentado con el apoyo de una política cultural de fomento a la investigación y a la innovación educativas.

La Educación Primaria es un ejemplo que integra algunas de todas esas variables que demandan ciertas modificaciones para recuperar su pertinencia social y la calidad de los servicios que ofrece el Sistema Educativo Nacional.

Culturalidad y Pluralismo

Siguiendo la ruta de las definiciones de conceptos, es preciso abordar la culturalidad y el pluralismo, ya que se hallan vertebrados de manera transversal a los propósitos, las actividades y los resultados de la investigación. Para tal efecto, propongo un breve acercamiento a la lingüística para encontrar

una explicación de la morfología de la palabra culturalidad, compuesta por el lexema “*cultural*” y el sufijo “*idad*”; los cuales dan origen al nombre abstracto que se define dando la connotación “calidad de cultural”.

La condición de hacer referencia a “lo cultural” que contiene el término “*culturalidad*”, admite otras definiciones cuando se combina con los prefijos “*multi*” e “*inter*”, conformando las palabras “multiculturalidad” e “interculturalidad”. En este punto es necesario consignar una precisión conceptual de ambos términos, ya que aún y cuando son considerados generalmente como sinónimos, mantienen cierta singularidad que los diferencia entre sí.

De manera que siguiendo a Leurin¹⁹ (1987), con el término “multicultural”, se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos; mientras que lo “intercultural” define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son impulsados a ser conscientes de su interdependencia:

“... la noción de interculturalidad significa diálogo respetuoso y equilibrado entre dos culturas... se opone a la posición integracionista, y apuesta por la posibilidad de reforzar la autonomía cultural...” (Moya, 1995: 42; en Ruiz López, 2002: 122)

De acuerdo con Ruiz López (2002), la definición de interculturalidad busca entender y aceptar el reconocimiento de la diversidad que estamos viviendo en la actualidad. Con este enfoque se busca construir una sociedad en donde se privilegie el diálogo, respeto e igualdad en términos de derechos y oportunidades.

Traspassando el ámbito lingüístico, el término *culturalidad* me sirvió para aludir de manera abreviada, a los distintos elementos de la condición multicultural y de la relación intercultural que se manifestaron en el proceso de la investigación, como la identidad, la diversidad y la tolerancia.

¹⁹ Ver Teresa Aguado Odina: “*La Educación Intercultural: Concepto, Paradigmas, Realizaciones*”.- Antología del Seminario de Educación Intercultural para el Estado de Veracruz

La culturalidad entendida de esta forma, propone un espacio de significación que puede abarcar las situaciones apuntadas desde un nivel interpersonal; la relación entre los grupos; e incluso las interacciones de agrupaciones sociales mayores como la comunidad; la región; el ámbito nacional e internacional.

Identidad

Según Rik Pinxten²⁰, Taifel (1982) ha desarrollado la teoría de la identidad social, distinguiendo en ella la identidad personal (o individual) e identidad social. En su trabajo, concibe la **identidad personal** como el conjunto de características específicas del individuo: rasgos psicológicos, sentimientos de capacidad, cualidades corporales, intereses intelectuales, gustos y preferencias personales. La **identidad social** engloba las características de una persona en cuanto a sus relaciones con los grupos formales e informales, es decir, sexo, raza, nacionalidad o región.

Los grupos a los que se refiere pueden ser: la familia, círculo de trabajo, grupos de amigos, partido político o religión, entre otros. El individuo construye su identidad social a través de la adhesión a un cierto número de grupos.

Para Aguirre (1997), la identidad es la consecuencia de pertenecer a un grupo culturalmente homogéneo y socialmente definido. Si los individuos pertenecen a varios grupos, tendrán varias identidades culturales (pluralismo), a las cuales se adscribirán desde una valoración diferente (asimetría), siendo posible el cambio de pertenencia a los grupos y su valoración (mutación). En concordancia con lo expuesto, Castells expresa:

“... por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades...” (Castells, 1997: 28)

²⁰ Consultado en <http://www.cidob.es/castellano/publicaciones/afers/36pinxten.cfm>

Dentro de lo que se considera convencionalmente como una cultura pueden existir numerosas diferencias “culturales” a lo largo de líneas de fractura, tales como el género, la clase, el lenguaje, la etnia, y otras.

En el texto de “Nuestra Diversidad Creativa” (Pérez de Cuellar, 1997), se expresa que la libertad cultural estimula la creatividad, la experimentación y la diversidad, que son los fundamentos del desarrollo humano.

En este sentido, también establece que ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada, sino que todas las culturas están influenciadas por otras culturas y se influyen mutuamente. Tal es el sustrato del pluralismo cultural:

“... el pluralismo tiene la ventaja de tomar en consideración la riqueza acumulada en toda la experiencia, sabiduría y comportamiento humanos... toda cultura puede beneficiarse de una comparación con otras culturas, dado que descubre su propia idiosincrasia y singularidad...” (Pérez de Cuellar, 1997: 68)

El principio del pluralismo, en el sentido de tolerancia, respeto y aceptación de la pluralidad de las culturas, tan importante para las relaciones entre los países, es también aplicable dentro de cada país, en las relaciones entre diferentes grupos étnicos (Pérez de Cuellar, 1997: 68), desarrollando para este propósito la simiente en el ámbito educativo, en la relación interpersonal y en los grupos escolares.

Ninguna cultura puede invalidar otra, sino que por el contrario, puede enriquecerla con nuevos conceptos, categorías y puntos de vista. Por eso debe considerarse de vital importancia adoptar una visión holística de la cultura en el campo de la educación. El principio del pluralismo, junto a los de la democracia y los derechos del hombre, es igualmente válido para los niños y su educación (Pérez de Cuellar, 1997: 202).

Dadas las condiciones de la vida contemporánea, influida significativamente por los medios que nos acercan a los eventos del resto del mundo al mismo tiempo que podemos ser proyectados en él, el proyecto

educativo institucional debe admitir nuevos compromisos, en tanto que la educación del niño debe prepararlo para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de género y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos, y personas de origen indígena. En consecuencia:

“...la educación debería fomentar el respeto al pluralismo cultural, en el que la tolerancia cultural no se basa únicamente en la aceptación pasiva del derecho de otros grupos culturales, incluyendo las minorías, sino que implica además un conocimiento activo y empático de esas culturas, llegando así al respeto y la comprensión mutuos...” (Pérez de Cuellar, 1997: 203)

Por su parte, sobre la diversidad, Arturo Ruiz López (2002) argumenta que la sociedad ha sido diversa desde siempre, sólo que esta multiculturalidad ha sido invisible durante mucho tiempo, de manera que definir la cultura como organización de la diversidad, implica aceptarla en su complejidad y reconocerla más dinámica, más diversificada, más interactiva, lo que nos permite entender nuestro contexto de manera diferente, en el sentido de que no integramos sociedades homogéneas, ni estáticas, ni ahistóricas; nos caracteriza precisamente la diversidad.

“...el reconocimiento de la diversidad cultural en el contexto mexicano ha sido una relación asimétrica entre grupo dominante y grupos indígenas dominados; cultura occidental o mestiza y cultura (folklore) indígena...” (Ruiz López, 2002: 123)

Otra aportación interesante de Ruiz López plantea que una sociedad diferente debe hacer visibles a todos los que han permanecido en la oscuridad y reconocer y aceptar que la diversidad cultural no se reduce a la existencia de grupos étnicos:

“...la diferencia se entiende como el conjunto de rasgos particulares de un grupo dado, ya sea que se refieran a su organización social, su economía, su filosofía, sus formas de hacer política, su lengua... todos aquellos actos o ideas que las distingan de otros grupos al darle una identidad propia...” (Ruiz López, 2002: 124)

Al situar la diversidad en el ámbito educativo, expresa que la Educación es un concepto amplio, incluyente y tiene que ver con la forma de crear un

nuevo sujeto en términos de conocimiento, habilidades, destrezas, valores, quien debe aprender a vivir en la diversidad respetando las diferencias.

No basta la escuela, habría que imaginar diferentes estrategias de trabajo para que todos podamos iniciar un proceso de reeducación de toda la sociedad, en donde los conceptos de cultura, diversidad, multiculturalidad, interculturalidad, diferencia, respeto, tolerancia, democracia, etc., sean conceptos con significado y no sólo un discurso retórico y además, sean conceptos que incidan en un cambio sustancial, no sólo para los educadores, sino para toda la sociedad.

Tolerancia

En esta concepción, los individuos se intuyen diferentes en las características que los definen culturalmente: creencias políticas y religiosas; o tradiciones familiares y culturales; con las cuales se estructuran las identidades que los interpelan individual y colectivamente, pero al mismo tiempo, construyen la vida cotidiana en armonía mediante el reconocimiento de la diversidad:

“... el respeto mutuo es una de las actitudes que hace posible una práctica tolerante, quizá [sea] la actitud más atractiva pero no es necesariamente la más probable ni la más estable en el tiempo...”
(Walzer, 1998: 65)

El tema de la tolerancia ha sido desarrollado ampliamente por Walzer (1996), quien propone que ésta puede ser entendida de diversas formas.

En primer lugar hay que considerar, de entre las descripciones posibles, aquella en la que se reflejan los orígenes de la tolerancia religiosa de los siglos XVI y XVII. En este caso se trataría de la aceptación resignada de la diferencia, en aras de la paz.

Sin embargo, también se puede hallar toda una serie de acepciones más sustantivas que formarían una especie de *continuum*. Existe un segundo tipo posible de actitud que resulta ser pasiva, relajada, benignamente indiferente: <<tiene que haber de todo>>.

En tercer lugar, se puede hablar de tolerancia para expresar una cierta condición de apertura hacia los demás, de curiosidad, de respeto y de deseo de escuchar y aprender. Y en el extremo más alejado del continuum se hallaría el apoyo entusiasta a la diferencia: un apoyo de carácter estético cuando se considera que la diferencia encarna, de una manera cultural, la inmensidad y diversidad de la creación divina o del mundo de la naturaleza.

Como consecuencia de su propuesta, señala que la diferencia es una condición esencial para permitir el desarrollo humano, puesto que proporciona a los individuos, hombres y mujeres, la posibilidad de efectuar el tipo de elecciones que dan sentido a su autonomía. Así, todas aquellas personas que realmente aceptan diferencias de este tipo poseen, independientemente del lugar en que se sitúen en ese continuum de resignación, indiferencia, curiosidad o entusiasmo, la virtud de ser tolerantes (Walzer, 1996: 38-39)

Educación Intercultural

Frente a la carencia de una definición común de lo que supondría una educación “multicultural” o “intercultural” como parte de una estrategia global de multiculturalizar la sociedad y su institución (Dietz, 2001: 62); a través del proyecto de investigación se buscó hacer manifiesta la construcción de una noción de educación intercultural, sustentada en el análisis y la discusión grupal de temas a partir de los cuales es posible evidenciar los significados que se ponen en juego en el aula para entender los constructos sociales de la identidad, la diversidad cultural y la tolerancia.

“... en el contexto educativo se ha denominado educación multicultural e intercultural una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales...” (Teresa Aguado, 1991: 89-104)

Ante la condición dual de la convivencia social fincada por un lado en la certeza de que no es posible representar como natural la igualdad de los grupos humanos en términos de una sociedad homogénea; y por el otro en la certidumbre de que la pluralidad implica puntos de desencuentro en los que se generan conflictos de diversa índole, donde la escuela tiene, entre otras

atribuciones, la tarea de tender puentes para la convivencia en el marco del respeto a la diversidad, las actividades de la investigación han apoyado sustancialmente la comprensión del objeto de estudio al haber propiciado la reflexión colectiva y la generación de discurso sobre el discurso intercultural, donde pudieron entrar en contacto las diversas nociones de la convivencia social a nivel macro en las relaciones internacionales y a nivel micro en el espacio escolar cotidiano.

Educación Intercultural No Indígena

Frente a las condiciones humanas y materiales que la coexistencia social reclama para una vida pacífica, necesaria para el desarrollo de las potencialidades de las personas, la educación intercultural en tanto que estrategia formativa, se revela como una tarea inaplazable de la escuela pública en todos sus niveles, debido a que sus principios, al tratar de responder a la diversidad cultural, permiten abordar contenidos educativos a partir de un *paradigma holístico* que conceptualiza la escuela como un todo interrelacionado.

Situado entre las condiciones que demanda la convivencia de una población diversa y el marco normativo de la política educativa, me parece pertinente considerar la viabilidad de orientar mis reflexiones hacia la articulación de una propuesta de trabajo en el aula que explore el sentido de la interculturalidad fuera del espacio indígena.

Aquí debo hacer un par de precisiones: la primera para asentar que decidí eludir responsablemente la noción tradicional de lo intercultural en relación con lo indígena, con el propósito de convocar a la configuración de significados que permitan explicar el concepto situado en un contexto urbano, puesto que el ámbito de mi desempeño profesional me ubica entre una población que se asume como no indígena, ya que los patrones culturales con los cuales se identifican sus miembros no evidencian tal condición; y la segunda, para puntualizar que mis motivaciones respecto a la investigación educativa orientan mi trabajo hacia la definición teórica de la educación

intercultural basada en los aspectos formativos de la educación artística de la escuela primaria.

La pertinencia de esta circunstancia se valida como consecuencia de las exigencias emanadas de una convivencia social armónica, las cuales me han llevado a contemplar la educación intercultural en la escuela primaria como parte de un desarrollo formativo necesario para toda la sociedad, no solamente para los grupos indígenas, en tanto que en la conformación de la población en nuestro país se distingue una distribución de 10% indígena y 90% no indígena:

“... según informe del INEGI²¹, en México habitan casi 98 millones de personas, de las cuales un 10% son indígenas. Es decir, entre 9.5 y 10 millones que se distribuyen, a su vez, entre 56 y 60 grupos étnicos y/o lingüísticos...” (Sergio Téllez, Tesis de Doctorado, p. 94)

Mi intención se ha visto justificada a la luz de los eventos relevantes que pueden constituirse en insumos para el trabajo docente, como en este caso fueron las circunstancias del conflicto bélico desarrollado en Irak por la invasión de Estados Unidos, es decir, a mi propósito inicial de abstraerme de la referencia indígena, se agrega un contenido de actualidad mundial para apoyar la construcción y la reconstrucción de las nociones de lo intercultural, a partir de la reflexión colectiva, así como el traslado de los comentarios y conclusiones derivados de dicho ejercicio, a las vivencias cotidianas de los grupos con quienes se ha realizado el proyecto de la investigación.

²¹ Informe preliminar del Censo de Población Año 2000, consultado en la página de Internet : <http://inegi.gob.mx>.

III) Metodología

Presentación

La búsqueda del conocimiento admite diferentes enfoques, técnicas, instrumentos y estrategias que garantizan la solidez de los resultados en un proceso de investigación; no obstante, es el objeto de estudio el que orienta las decisiones que asume el investigador para plantear sus estrategias y alcanzar sus objetivos.

Para el desarrollo de la investigación que se relata, las actividades programadas se apoyaron fundamentalmente en los recursos teórico-metodológicos derivados de los planteamientos epistemológicos de la **teoría fundamentada**, la **etnografía educativa** y el **análisis de discurso**, los cuales se abordaron mediante una combinación de técnicas de recopilación y tratamiento de información, enfocadas a explorar la situación del objeto de estudio y a la construcción de una alternativa educativa en el área de la formación artística y cultura en el ámbito escolar.

En cuanto a las técnicas, utilicé los elementos de la **intervención educativa** en el aula, la **observación participante**, la **entrevista** semi-estructurada, y el **grupo focal**, aplicados con una intención hermenéutica para construir las aproximaciones al conocimiento que se dieron como resultado de las actividades realizadas.

La recolección de información se hizo fundamentalmente a través de los registros de campo, con el apoyo de anotaciones y grabaciones de audio y video.

Para el desarrollo del proyecto de intervención educativa, conté con recursos didácticos como proyector de acetatos, grabaciones de música diversa, láminas, mapas, y diversos elementos que los mismos alumnos trajeron a las sesiones de clase para apoyar las actividades programadas:

Respecto al tratamiento de la información, he considerado al grupo escolar como la unidad de análisis para desarrollar el trabajo interpretativo, estableciendo los resultados de la investigación en función de la construcción de categorías derivadas de una visión hermenéutica de las prácticas discursivas de los alumnos.

Método

Ante el cuestionamiento sobre el método y las técnicas ideales para la recolección de información y el procesamiento de los datos, encontré que las características de la investigación propuesta concordaban cómodamente con un enfoque de corte cualitativo en tanto que se pretendía llevar a cabo una exploración de las actitudes de un grupo de personas constituido por alumnos de escuela primaria.

“... la indagación cualitativa explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana... el investigador no intenta manipular el escenario de la investigación... se trabaja con la aproximación inductiva que permite que las ideas o categorías emerjan desde los datos, y no desde un marco preexistente a ellos...” (Mayan, 2001: 5)

Las herramientas epistemológicas que me acercaron a los objetivos propuestos, me fueron proporcionadas por la integración de los métodos que señalé antes, cumpliendo su cometido en distintos momentos de la investigación para dar cuenta del proceso y de los resultados.

Teoría Fundamental

Los métodos aplicados han sido planteados en función de las características del objeto de estudio, reconocido como la integración de elementos cognitivos y pragmáticos para la fundamentación de una propuesta educativa para la educación intercultural sustentada en la educación artística. Debido a que dicho objeto de estudio se encuentra en relación estrecha con el proceso de aprendizaje, ha sido posible la construcción de los datos a partir de la observación de un grupo social compuesto por los alumnos de quinto y sexto grados en dos escuelas primarias donde se aplicó un programa de intervención

educativa, situación ésta que refleja la definición de la teoría fundamentada definida por Glaser y Strauss (1967):

“...los datos obtenidos son el elemento esencial para la elaboración de las teorías... no se ajustan los datos a teorías, sino que éstas surgen precisamente de la investigación...” (Álvarez-Gayou, 2003: 99)

El planteamiento básico de la teoría fundamentada señala que el cuerpo de conocimientos se elabora a partir de los datos obtenidos en la investigación, y no en el sentido inverso.

Por las características del trabajo de investigación, las conclusiones a las que he llegado están apegadas a la interpretación de los datos recolectados durante el proceso empírico, de manera que el proyecto conserva fuerte afinidad con el concepto de la teoría fundamentada debido a la construcción epistemológica que se advierte en la exploración del discurso de los campos disciplinarios artístico e intercultural, con el cual se apoya la conformación de un nuevo discurso que los articula en un proyecto educativo para la escuela primaria.

Por consiguiente, los resultados se han asentado en las experiencias derivadas del programa de intervención educativa en las que se sustentan los supuestos que van a validar a través de los resultados de la práctica.

Etnografía Educativa

Otro recurso de la investigación aplicado, la etnografía, es concebida como la propuesta metodológica que estudia, describe y clasifica las culturas o pueblos, lo que me ha servido para dar a conocer distintos momentos del proceso, ya que además de su aplicación en la descripción e interpretación de las actividades de los grupos y su cultura, representa un valioso apoyo por las herramientas que le sirven para recolectar información:

“...el método etnográfico proviene de la Antropología... se distingue a la etnografía como una teoría de la descripción, aplicada para agrupar y etiquetar todos aquellos estudios descriptivos que, dentro de la metodología cualitativa, proporcionan una imagen de la vida, del quehacer, de las

acciones, de la cultura,... de grupos en escenarios específicos y contextualizados...” (Lidia Gutiérrez, Internet: 1998)

En apoyo a la definición anterior, cabe señalar que el escenario representa lo que es el espacio físico, en donde actores o participantes comparten una actividad, un quehacer, al realizar ciertas acciones; y que estos tres elementos: escenario, participantes y actividades, interrelacionados, se ubican en un determinado contexto social.

El escenario utilizado para el trabajo etnográfico del actual proyecto, ha quedado contenido por el aula escolar de educación primaria y por los alumnos y maestros de grupo que intervinieron en la propuesta de intervención educativa, y naturalmente, por las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas para conducir la iniciación artística escolar.

El contexto de las variables mencionadas (escenario, participantes y actividades) se constituye en el universo de situaciones cotidianas que suceden en el espacio escolar, manteniendo vínculos por ejemplo con las políticas educativas y culturales; con los medios de comunicación; con los sujetos, las normas y las metodologías; creando lugares de convivencia heterogéneos en los que las ideas y los posicionamientos individuales y colectivos forman parte de los consensos y las discrepancias, de los acuerdos y las contradicciones; donde invariablemente se cruzan las expresiones, el lenguaje y las construcciones simbólicas que ponen en juego los diversos códigos del habla a través de los mecanismos de la producción, circulación y recepción de los múltiples contenidos que definen el discurso como una práctica habitual, que identifica a los miembros del grupo social, que da cohesión al decir y el hacer, que genera y reproduce otras acciones, y que se manifiesta por medio del texto en las dimensiones: oral, escrito y no verbal o semiótico.

La aplicación de los recursos etnográficos en el ámbito escolar, dan lugar al concepto de la etnografía educativa que acompaña la investigación, tanto como un procedimiento para la fase empírica, como un constructo epistemológico para la interpretación de los datos.

La aplicación de la etnografía educativa estuvo relacionada con la descripción de las diferentes facetas de la investigación: diseño, operación y resultados, además de la interpretación de los datos que se asientan como las conclusiones a las que se han llegado:

“...el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos...” (Goetz y LeCompte, 1988: 41)

El planteamiento etnográfico me apoyó en principio en la contextualización del proyecto, al allegarme la suficiente información acerca de las condiciones en que se llevaron a cabo las acciones programadas, y las respuestas que los sujetos —alumnos y maestros—, dieron a dichas acciones.

A través de la etnografía educativa se han documentado las actividades desarrolladas para la construcción de los datos, lo que involucró el propósito de explicitar las razones que motivaron el proyecto, además de un breve análisis de la contingencia —la guerra en Irak—, que sirve de marco a la intervención educativa a partir del cual se buscaron identificar los aspectos fundamentales del conflicto, ubicando aquellos que están presentes en el plano cotidiano, generando así elementos formativos que permitieron acomodar el conflicto a la estructura cognitiva de los alumnos, y sobre todo, el desarrollo de las competencias para la comprensión de la relación intercultural en el nivel macro entre los países del mundo, y a nivel micro en las actividades cotidianas en las que se ven inmersos en la familia y la comunidad escolar.

Análisis de Discurso

La combinación de métodos provenientes de la tradición cualitativa, me proporcionó el acceso a distintas estrategias para la recopilación de información como la observación participante; registros etnográficos; y entrevistas tanto de tipo individual como de grupo focal, registrados mediante los diarios de campo y grabaciones de audio y video.

Dicha información se ha abordado para su tratamiento, a través de los recursos epistemológicos de la hermenéutica, entendida como el arte de explicar y transmitir por el esfuerzo propio de la interpretación lo que, dicho por otro, nos sale al encuentro, siempre que no sea comprensible en un modo inmediato (Gadamer, 2001: 57) y sobre todo, el análisis del discurso:

“... la definición multidimensional del discurso como práctica sociocultural institucionalizada... señala el paso a la categoría de prácticas discursivas, entendidas como acontecimientos que inciden en la producción y reproducción de la vida social, histórica y cultural...” (Haidar, 1996:75)

El análisis de discurso como herramienta de la investigación, se estructuró a partir de la definición de un modelo que se aplicó a la producción discursiva de las sesiones de trabajo²² en las que se exploraron las competencias de articulación de los conocimientos derivados de los contenidos del proyecto de intervención, y la experiencia de vida de los integrantes de los grupos escolares con los cuales se desarrollaron las actividades programadas en dicha propuesta educativa.

Descripción del Modelo de Análisis

El modelo de análisis de discurso que se aplica en las sesiones de grupo focal, contiene el enfoque cuantitativo y el cualitativo que dan coherencia al proceso interpretativo en el que se apoyan los resultados de la investigación.

“... se puede designar por modelo cualquier sistema de relaciones entre propiedades seleccionadas abstractas y simplificadas, construido concientemente con fines de descripción, de explicación o de previsión...” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2001:76)

Situados en el paradigma de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), expresada como el proceso de construcción del conocimiento a partir de los datos empíricos, es necesario identificar la materia del análisis realizado en términos de la producción discursiva que se ha generado como resultado del proyecto de intervención educativa aplicada en los grupos de quinto y sexto

²² Fundamentalmente en las reuniones de Grupo Focal

grados de educación primaria con los cuales trabajé durante abril, mayo y junio de 2003.

En este sentido, el modelo de análisis propuesto da cuenta en una primera fase, de la pragmática del discurso referida al contexto educativo de la comunicación que se explora a través de las secuencias de la emisión de discursos; de las acciones de los sujetos en torno a la expresión de sus reflexiones en el espacio colectivo donde tuvieron lugar; de los tópicos atendidos en la interacción comunicativa y de las tendencias de participación registradas; y en un segundo momento, permite estructurar el proceso interpretativo del contenido a través de categorías de análisis relacionadas con la apreciación estética y la conceptualización de algunos referentes primordiales de la interculturalidad. De esta manera ha sido posible la construcción de los datos en los que se basan las conclusiones de la investigación.

Con el objeto de extraer datos significativos para los propósitos de la investigación derivados del proceso interpretativo al que debe someterse la información del referente empírico, tuve la necesidad de establecer un sistema de organización que me permitiera en primer lugar, encontrar en el discurso de los alumnos, las referencias relacionadas con la problemática definida desde el proyecto, tales como fortalecer la identidad cultural, entender las diferencias, combatir la discriminación y promover la existencia pacífica a través del desarrollo de competencias interculturales promovidas por la educación artística con un enfoque incluyente, todo ello orientado desde la escuela primaria; y en segunda instancia, para sistematizar el tratamiento de la información, admitiendo en dicho proceso la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo, trabajando con los datos empíricos, en el primer caso, en función de señalar con claridad la estructura discursiva lograda en cada sesión de grupo focal, estructura que es articulada por las participaciones de los integrantes registradas para su estudio; y con respecto al corte cualitativo, con elementos metodológicos centrales del análisis de discurso:

“... los modelos nos permiten explicar muchos aspectos importantes del procesamiento del discurso, que sería imposible describir mediante una teoría simple de la representación, es

decir, únicamente en términos de representaciones textuales...”
(Van Dijk, 2001: 163)

El modelo propuesto pretende cumplir con las expectativas de sistematización planteadas, en tanto que permite concentrar la información con la que se podrán establecer distintos tipos de relaciones conceptuales elaboradas por los sujetos-alumnos; a la vez que puede ser un instrumento efectivo para ayudar a identificar algunas competencias de la interculturalidad que se ponen en juego a través de la producción discursiva; y además, es aplicable a las distintas rutas²³ que siguieron las reuniones de grupo focal que se analizan.

Debo hacer una acotación para puntualizar que he concebido el modelo de análisis considerando el él dos partes complementarias, es decir, que he utilizado el concepto de modelo como instrumento y también como proceso.

El modelo como instrumento me ha permitido registrar en un documento, la ruta original de los discursos emitidos en cada reunión de grupo focal, contabilizar las intervenciones y asignar porcentajes de participación individual, así como identificar los temas que llamaron mayormente la atención durante dichas sesiones, todo lo cual me ha dado como resultado un documento depurado para emprender el trabajo interpretativo.

Derivado de lo anterior, el modelo como proceso se refiere a las distintas etapas de elaboración por las cuales fue tamizada la información colectada en la fase empírica. En este sentido, el proceso se ha integrado como resultado de las siguientes tareas:

1. Numerar la secuencia de las intervenciones
2. Identificar los tópicos de acuerdo al corpus discursivo registrado y a la congruencia entre el texto y el tópico asignado
3. Relacionar las secuencias del esquema original de la sesión de grupo focal en tópicos concentradores
4. Procesar el texto en secuencias de interpretación

²³ Le llamo “ruta” a la dinámica que establecieron las interacciones comunicativas en cada grupo focal, ya que aunque trabajé con el mismo guión de cuestionamientos generales para motivar la generación de discurso, en cada grupo focal se advierten tendencias a la participación en distintos temas, lo que manifiesta puntos de interés distinto en cada reunión que se analiza.

Enfoque Cuantitativo

En las tablas de referencia al trabajo desarrollado en la sesión de grupo focal, cada emisión de discurso es considerada como intervención de los integrantes, para conformar el esquema discursivo.

Para establecer un acercamiento metódico a los datos que se analizan, la **interacción discursiva** como categoría de análisis se refiere a la relación que se establece entre el tema, identificado como los tópicos y el tipo de respuesta de participación, considerando entonces como atributo la frecuencia de las intervenciones en cada aspecto señalado.

Por otra parte, el **dominio discursivo** alude a otra categoría presente en términos de considerar el volumen de las intervenciones de manera individual, manteniendo como atributo la frecuencia de las intervenciones. Ambos aspectos, la interacción en lo general, y el dominio en lo individual, se inscriben dentro del enfoque cuantitativo de la interpretación de los datos empíricos.

Enfoque Cualitativo

Plantear el proceso interpretativo de los referentes de la investigación desde el Análisis de Discurso ha sido una tarea compleja y por lo mismo, muy interesante, donde también he debido tomar algunas decisiones para acotar las dimensiones de dicha herramienta de análisis, de tal forma que pudiera encontrar un equilibrio epistemológico para construir los datos de la investigación mediante la aplicación de los recursos del campo disciplinario, pero tomando las precauciones necesarias para no extraviarme en los laberintos a los que invita frecuentemente la amplitud y complejidad del proceso analítico del discurso.

La revisión cualitativa de la producción discursiva generada en las sesiones de grupo focal, parte de una concepción del discurso propuesta como resultado de la asimilación de algunas consideraciones fundamentales como la relación del conjunto de enunciados con las condiciones de producción-recepción (Foucault, 1980); la práctica de las dimensiones de uso,

comunicación e interacción (Van Dijk, 2001); y las materialidades presentes (Haidar, 1998); desarrollando dentro de dicha estructura teórica, las categorías propuestas en cada caso para alcanzar los propósitos de la investigación referidos a identificar los rasgos de la interculturalidad que se advierten en el discurso de los alumnos.

En dicho proceso ha sido muy importante el apoyo del modelo Interrogación-Respuesta-Evaluación (I R E) para revisar el discurso en el aula (Cazden, 1991), y el modelo de análisis de episodios (McKernan, 1999).

1. Condiciones de Producción-Recepción

Del universo de variables que pueden intervenir en este aspecto del discurso, es necesario identificar la producción discursiva sujeta al proceso de análisis como un tipo de **discurso escolar** donde se materializa un ritual del habla en términos del protocolo que fue seguido durante las sesiones de grupo focal. En dicho protocolo se conserva un rol directivo del coordinador, quien propuso el guión de los cuestionamientos que estructuraron dichas sesiones, lo que ha permitido de igual forma materializar a los sujetos en torno a las intervenciones discursivas desarrolladas, a través de las cuales se llevó a cabo la interacción que se revisa.

En este caso, los alumnos se asumen como productores de discurso en el turno que se concede a quien lo solicita o en la invitación expresa directamente a participar por parte del coordinador. Por su parte la recepción del discurso se da por sentada desde que el objetivo de la sesión de trabajo tiene como tarea explorar la posibilidad de construir conocimientos a partir de un proyecto colectivo, donde se van encadenando las participaciones a través del guión de trabajo del coordinador. La unidad analítica se constituye en la enunciación que comprende cada participación de los integrantes del grupo.

2. Dimensiones del Discurso

Si consideramos que la conversación es la forma básica o primordial del discurso, el estudio de este suceso de comunicación admite tres dimensiones

que son identificadas como el **uso del lenguaje**, en un principio por constituirse en una forma de transmisión de múltiples mensajes, tanto en forma oral como a través de textos escritos. Para efectos del proyecto de investigación, el uso del lenguaje se ha dado fundamentalmente con una intención pedagógica, en tanto que a partir de la producción discursiva, se pretende estructurar y dar cuenta de los aprendizajes logrados.

En otra dimensión, la **comunicación de creencias**, podemos encontrar las distintas formas de pensamiento que operan en torno a los contenidos formativos propuestos para el desarrollo de dichos aprendizajes, lo que también nos permite asomarnos al fenómeno de la diversidad en el grupo de trabajo escolar, ya que se han podido conjuntar distintos procesos de formación que dan sustento a la tercera dimensión, la **interacción**, ya que en la dinámica del grupo focal, se propiciaron las condiciones para establecer una acción intercomunicativa en la cual se pudieron negociar algunos significados, tanto los que han sido construidos en la escuela como los propios de cada trayectoria familiar, como las creencias religiosas:

“... el discurso es una forma de uso del lenguaje, implica en una interacción verbal a *quién* lo utiliza, *cómo* lo utiliza, *porqué* y *cuándo* lo hace...” (Van Dijk, 2000: 22)

3. Materialidades del Discurso

En el contexto de la reflexión sobre el discurso, es preciso atender al funcionamiento con que operan los diversos tipos o subtipos de discursos; es por ello que el campo disciplinario del análisis identifica las materialidades como dimensiones que participan en las construcciones discursivas, además de que se encuentran directamente relacionadas con las competencias del sujeto de discurso que construye el sentido de su práctica discursiva a través de su acción:

“... los sujetos de los discursos manejan con mayor o menor conciencia, con mayor o menor intencionalidad esas materialidades, dependiendo de muchos factores y causas...” (Haidar, 1988; en Haidar, 1998: 133)

Para encontrar la relación de las materialidades con el discurso que se estudia en el actual proyecto, ha sido necesario identificarlo como un tipo de discurso escolar que a su vez se expresa en un subtipo de conversación, ya que se ha documentado dentro de un espacio áulico, donde el uso del lenguaje se relaciona directamente a un objetivo pedagógico, previsto como la reconstrucción colectiva de los contenidos formativos del programa educativo desarrollado, el cual se hace presente a través de las secuencias de actos de habla donde toma lugar la pragmática que relaciona la forma, el significado y la función del discurso (Van Dijk, 2001: 58-59).

En consecuencia, el discurso escolar adscrito a las intenciones de construir el discurso de la educación artística intercultural, emitido como acto de habla (conversación) en las sesiones de grupo focal, se estructura fundamentalmente con la materialidad **comunicativo-pragmática** y, en tanto que se expresan a los miembros del grupo situaciones concretas de aprendizaje, al mismo tiempo que propicia el uso del lenguaje para la articulación de mensajes, llevando a cabo la acción del habla dentro del contexto sociocultural que constituye la dinámica escolar, se combina con la materialidad **lingüística**, que aparece en la coherencia y la congruencia que las emisiones de discurso denotan al interior con las formas de pensamiento de los emisores, y al exterior con los propósitos de la reunión de trabajo. Si bien las materialidades no se agotan en estas dos principales, dan cuenta de la macroestructura discursiva que adoptaron las reuniones de grupo focal analizadas.

Proceso Analítico

La parte complementaria del análisis de discurso, y acaso más compleja e interesante del proceso de la investigación que se describe, plantea establecer una aproximación fundamentada desde una perspectiva interpretativa respaldada en la teorización de los datos, definida como “el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre sí” (Goetz y LeCompte, 1988: 174). Para tal efecto es preciso establecer algunas consideraciones fundamentales como se describen a continuación.

En principio, siguiendo a Van Dijk (2000), “una descripción estructural del discurso debe establecer diversas relaciones y condiciones que definen la discursividad de secuencias de oraciones”; tenemos que el material discursivo de cada una de las sesiones de trabajo de grupo focal refleja un nivel de sentido marcado por la coherencia con que se manifiestan las proposiciones o emisiones discursivas de los presentes en cada sesión, en tanto que en todo momento se tuvieron evidencias de comprensión de conceptos y dinámicas de la conversación múltiple que se describe.

Como una primera estrategia para dar continuidad al proceso de análisis del discurso desarrollado por los integrantes de cada grupo focal (GF), tomé algunas decisiones que comento en seguida.

En primer lugar establecí una organización del cuerpo discursivo formado por todas las intervenciones de acuerdo a los tópicos que se abordaron en cada sesión; de esta manera, en cada GF se puede advertir la dinámica que siguieron las intervenciones de los alumnos y del moderador originalmente.

Para orientar la organización de los registros que se mencionan, tomé en cuenta la “estructura de las lecciones” que desarrolla Courtney Cazden cuando aborda las secuencias de tiempo compartido que toman lugar en el discurso en el aula:

“...la secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta del alumno y evaluación (IRE), es el modelo más corriente de discurso escolar en todos los grados. Normalmente se inicia en forma de pregunta...” (Cazden, 1991:39)

La secuencia IRE aparece en el material sujeto a análisis dentro del proyecto de investigación, pero adopta otras secuencias que rebasan ese esquema primario; no obstante, se ha constituido en un apoyo importante para sustentar el proceso de interpretación del texto discursivo generado en las reuniones de (GF).

A la par de la consideración anterior, cabe señalar como otra referencia cercana y acaso de mayor rango de aplicación a la construcción del modelo

utilizado, el conocido como “modelo de análisis de episodios” (McKernan, 1999), que se basa en el proceso de desmontaje del discurso para su estudio:

“El análisis de episodios se refiere a un proceso de desglose del discurso y los acontecimientos del aula en partes más manejables con el fin de analizarlas” (McKernan, 1999: 179)

Otra de las decisiones que tomé respecto al proceso de análisis fue agrupar los tópicos independientemente del orden en que fueron apareciendo, ya que en distintos momentos algunas intervenciones retrocedieron a temas que ya habían sido comentados.

Dicha agrupación de tópicos se justifica en la intención de abundar en la claridad del análisis de discurso con el manejo de información concreta. No obstante, en los anexos se puede encontrar la transcripción completa de las intervenciones según el orden que siguió la exposición al interior de cada grupo focal.

Para la fase de interpretación del texto, la emisión discursiva de cada uno de los participantes constituye la unidad de análisis, a partir de la cual, la exploración analítica del texto pretende hacer evidentes los rasgos significativos que los actores del GF han expresado, mismos que dan sentido a los propósitos de la investigación en cuanto a favorecer el desarrollo de competencias interculturales con fundamento en los elementos básicos de la formación artística.

En los registros consignados se recuperan algunos conocimientos cuando se hace referencia a los contenidos trabajados durante el proyecto en el aula, y por otra parte, también se puede recuperar de la producción discursiva, cierto nivel de habilidad para aplicar los conocimientos adquiridos en las respuestas a los cuestionamientos de la reunión al elaborar sus propias respuestas de forma oral, lo que en principio refleja que la información producto de la experiencia musical fue traducida a los esquemas cognitivos de la mayoría de los alumnos.

Para efectos del análisis del discurso en el aula se pueden catalogar en un sentido amplio, por lo menos dos tipos de respuestas, uno que se expresa

como la reproducción de información concreta, en relación directa con las definiciones y argumentos desarrollados por los contenidos trabajados. En estos casos las preguntas generadoras se articulan al “¿Qué...?”; por ejemplo:

- a) ¿Qué aprendieron en la clase de música?
- b) ...que hay diferentes tipos de música y de instrumentos...

El otro tipo de respuesta involucra una forma de producción de discurso, en tanto que refleja una construcción verbal donde es aplicado un conocimiento dado. En estos casos, las preguntas generadoras son diversas, ya que se articulan en función de la dinámica de la interacción discursiva y buscan primordialmente que se expresen libremente las opiniones de los integrantes del grupo; por ejemplo:

- a) ¿Todos tenemos identidad?
- b) “Todos... por ejemplo Lizbeth es enojona, pero Alex es calmada...”

Dentro de los posibles tipos de respuesta, sea la reproducción o la construcción de conceptos, me propuse ubicar algunos indicadores significativos de lo artístico y de lo intercultural a partir de los conceptos clave que aparecen en el discurso de los integrantes de cada sesión de GF, relacionando además las intervenciones con algunas de las 13 categorías desarrolladas según McKernan por B. O. Smith en 1970 para categorizar las entradas que constituyen el primer momento del análisis por episodios: *definir, describir, designar, afirmar, informar, sustituir, evaluar, opinar, clasificar, comparar/contrastar, inferencia condicional, explicar, y dirigir* (McKernan, 2001: 179-180). Las categorías utilizadas se explican en el cuerpo del análisis siempre que fue preciso tomarlas en consideración.

Técnicas

La configuración metodológica apuntada, fue alimentada por los datos recogidos mediante las técnicas como: el proyecto de intervención educativa, que cumplió con el objetivo de orientar los propósitos de aprendizaje desde una perspectiva compleja, que aglutinó contenidos formativos de distintas áreas disciplinarias, fundamentalmente de la educación artística y las ciencias

sociales; las entrevistas no estructuradas, que generaron respuestas en profundidad de parte de algunos actores del proceso por medio de cuestionamientos que exploraron la opinión y la experiencia de los actores en los distintos rasgos del objeto de estudio; la observación, desde un esquema de “participante como observador”, donde el investigador se vincula con la situación que observa (Álvarez-Gayou, 2003: 105), ya que estuve a cargo de la aplicación del programa de intervención educativa; y fundamentalmente, la entrevista de grupo focal, que produjo datos a partir de la interacción discursiva en torno a la temática de la investigación, donde pudimos confrontar la experiencia de vida de los alumnos con las experiencias promovidas por las actividades realizadas en el aula.

Intervención Educativa

Para los propósitos de la investigación, ha sido fundamental el desarrollo del proyecto de intervención educativa como estrategia metodológica para acercarse de manera sistemática al fenómeno de la interculturalidad en el aula.

La idea central del concepto parte de la acepción de proyecto como una actividad realizada en un medio socio-cultural con un fin específico. En el presente caso, las actividades se diseñaron en torno a los supuestos básicos iniciales acerca del conflicto bélico, que generó una propuesta para el desarrollo de competencias interculturales en el ámbito escolar a través de la formación artística. La noción de proyecto en pedagogía según W.H. Kilpatrick²⁴, clasifica los proyectos en cuatro categorías:

- a) Proyectos de producción, cuyo propósito es producir algún artefacto
- b) Proyectos de consumo, cuyo objetivo es el de utilizar algún objeto producido por otros, de aprender a evaluarlo y a apreciarlo
- c) Proyectos problemas, dirigidos a enseñar a solucionar problemas; y

²⁴ Artículo de Raúl Eduardo Gómez Isaza, Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Nacional: [http:// www.geocities.com/Athens/8478/gomezr.htm](http://www.geocities.com/Athens/8478/gomezr.htm)

- d) Proyectos de mejoramiento técnico y de aprendizaje, cuyo propósito es, por ejemplo, enseñar a manejar un computador.

De ellas, la de *proyectos problemas* es la que más se aviene al esquema de la investigación realizada, ya que contiene entre sus propósitos la intención de resolver problemas derivados de la exclusión de la población escolar de las actividades de educación artística, además de que en sus contenidos se halla implicada la problemática de la culturalidad: identidad, diversidad, y tolerancia, que se desarrollaron durante las sesiones de clase de la intervención educativa.

El proceso de construcción de conocimiento a través de la intervención educativa estuvo apoyado en el **método de proyectos**²⁵, (UNESCO, 2000) que resulta de una pedagogía activa donde el alumno es el centro de la actividad en el proceso educativo. En su operación, el método sigue un enfoque inductivo que va de lo concreto a lo abstracto, es decir, se parte de lo que se sabe, de lo que es familiar, para instruir y educar, así es el alumno quien busca la solución de problemas concretos por la reflexión, la intuición, la concepción y la experimentación. En este aspecto, las actividades se programaron considerando una mirada inicial a la música que era familiar para el alumno, en tanto que implica un factor de identidad.

Diversas aportaciones epistemológicas han definido las características fundamentales del método de proyectos. Entre otras, se advierte que el proyecto establece una tarea delimitada, precisa y evaluable; considera desde el principio los intereses y conocimientos previos de los alumnos; además de que constituye una tarea enfrentada interactivamente como un contrato colectivo. De las principales ventajas del método, se rescatan las siguientes:

- a) Constituye una pedagogía de la acción, organizada, realista, recreativa y flexible
- b) Integra y genera variados aprendizajes
- c) Estimula el funcionamiento de la actividad mental del alumno (planificación, preparación, y evaluación)

²⁵ El método de proyectos fue creado en Estados Unidos por el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey. Su alumno y colaborador W. H. Kilpatrick, es también conocido por haber desarrollado y promovido el "Método de Proyectos"

- d) Favorece el compromiso de los alumnos para su puesta en marcha y realización
- e) Favorece la interacción, el logro común de metas, la solidaridad, la cooperación y el espíritu comunitario.
- f) Desarrolla la autonomía, la iniciativa, la creatividad y la tenacidad.
- g) Modifica las relaciones adulto-niño.
- h) Da cabida a distintos niños con diferentes tipos de aptitudes o estilos cognitivos.
- i) Facilita la apertura de la clase hacia la escuela, la familia, o el barrio

El trabajo de investigación realizado se pudo amalgamar fácilmente a las particularidades del método que se señalan, en tanto que los alumnos llevaron a cabo diversas acciones de forma organizada, realista, recreativa y flexible, integrando en ellas distintas áreas de conocimiento, poniendo en juego sus habilidades para planificar, organizar y evaluar sus aprendizajes, además de integrar en el proceso la tarea individual con el trabajo colectivo, donde tuvieron oportunidad de interactuar con los contenidos escolares y con su experiencia de vida simultáneamente.

Observación Participante

La observación cuando se hace en forma cotidiana da lugar al sentido común y al conocimiento cultural, cuando se plantea en forma científica es sistemática y propositiva. En la segunda variante, el paradigma cuantitativo señala la posibilidad de la observación no participante y la participante, sin embargo, para el enfoque cualitativo —como el asumido en mi investigación— solamente se habla de la observación participante (Álvarez-Gayou, 2003: 104).

En este sentido, B. Junker (1960)²⁶ propone cuatro tipos de observador:

- a) *Observador completo*: los participantes no ven ni notan al observador. Constituye el método de mayor similitud con la observación no participante
- b) *Observador como participante*: el investigador cumple la función de observador durante periodos cortos, combinando su tarea con entrevistas estructuradas

²⁶ Citado en Álvarez-Gayou, (2003: 104-105), y en Mayan (2001)

- c) *Participante como observador*: el investigador adquiere responsabilidades en las actividades del grupo que observa, sin llegar a convertirse en miembro del grupo
- d) *Participante completo*: en el curso de la investigación, el investigador se convierte en un miembro del grupo a investigar, o ya es miembro del grupo

Según lo asienta Mayan (2001), la observación participante fue desarrollada como una estrategia para reunir datos entre los antropólogos que estudiaron culturas extrañas a principios del siglo XX, y hoy es utilizada como una estrategia fundamental de la etnografía. En la observación participante, el investigador está inmerso en el escenario elegido por un periodo de tiempo para obtener una perspectiva interna del escenario o de la cultura del grupo. Al situarse en el escenario, es posible adquirir tal conciencia a través de la experiencia personal, conociendo a las personas involucradas, participando de la tarea grupal.

Grupo Focal

El trabajo en grupo focal constituye una técnica fácil e interesante por la riqueza de información que puede generar. Esta estrategia surge de la búsqueda de un mecanismo en el que el papel protagónico del entrevistador fuera menos directivo y dominante, para propiciar un clima de mayor libertad y apertura para el entrevistado (Álvarez-Gayou, 2003: 128-146).

El grupo focal permite al investigador social conocer una realidad desde la perspectiva de los agentes implicados en la problemática, no obstante, se le considera como un grupo artificial, en tanto que en su acepción fundamental, no existe como tal ni antes ni después de la conversación, ya que es el tema de conversación el que convoca la integración del grupo:

“... un grupo focal está formado de seis a diez participantes con antecedentes similares, quienes fueron reclutados para responder un conjunto de preguntas en un escenario moderado... el grupo focal es un tipo de entrevista que enfatiza la interacción entre los participantes sobre la interacción del moderador con los participantes...” (Mayan, 2001: 18)

Por la característica de tratarse de un grupo al que se le asigna una tarea específica externa, equivale a un equipo de trabajo para el investigador,

puesto que a partir de su desarrollo se pueden lograr los propósitos de la investigación, aunque el mismo grupo no lo perciba así. El grupo focal trabaja en producir algo para el cumplimiento del objetivo de estudio, constituye un espacio de opinión grupal y se plantea como la autoridad de las opiniones que regula el derecho de hablar y privilegia la conversación.

La aplicación del grupo focal como técnica de trabajo en la investigación que presento, proporciona un apoyo indiscutible para el estudio de la interculturalidad en el ámbito escolar, dadas las características que definen esta estrategia para la construcción del conocimiento, en tanto que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema configurado como objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

Para efectos de la presente investigación, se constituyeron tres grupos focales en la escuela “ELN” (Sexto grado), y en la escuela “EJB” dos grupos (Quinto grado), quedando integrados como sigue:

GF 1	GF 2	GF 3	GF 4	GF 5	Total
H = 6	H = 4	H = 4	H = 7	H = 8	60
M = 5	M = 8	M = 7	M = 7	M = 4	
T = 11	T = 12	T = 11	T = 14	T = 12	

Los participantes en cada grupo fueron seleccionados en función de las tareas asignadas durante el desarrollo del proyecto de trabajo, constituyéndose de hecho en equipos de trabajo que incluyeron a todos los miembros de cada grupo escolar.

Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora, en la que se discutieron los temas centrales del proyecto educativo: los rasgos de la interculturalidad que se abordaron en el aula: identidad, diversidad, y tolerancia; la expresión de opiniones sobre la formación artística; el reconocimiento de los aprendizajes logrados y su eventual aplicación en su experiencia de vida;

opiniones sobre los contenidos y la metodología empleada; y otros que se relatan en el apartado del análisis de discurso en el capítulo IV: Resultados.

Las preguntas generadoras se enfocaron a explorar los aprendizajes logrados: “¿*Qué aprendieron?*”; en algunos grupos focales se dio el tiempo suficiente para que los alumnos poco acostumbrados a hacerlo, lograran una articulación discursiva en la que integraron conocimientos derivados del proyecto, con sus experiencias y sus expectativas, y en otros, se buscó de diversas formas que expresaran sus opiniones libremente sin alcanzar totalmente el objetivo. Estas variantes de los resultados del grupo focal también están consignadas ampliamente en el capítulo IV.

Entrevista

El recurso de la conversación orientada a explorar la perspectiva de los sujetos seleccionados, se planteó en torno a la entrevista, buscando obtener descripciones del punto de vista del entrevistado —maestros de grupo y alumnos de licenciatura—, respecto a la interpretación de los significados derivados de los propósitos y las actividades de la investigación (Álvarez-Gayou, 2003: 109). Dicho recurso fue organizado en términos de la entrevista semi-estructurada, para recolectar los datos que proporcionaron dichos individuos por medio de una serie de preguntas abiertas que motivaron a los participantes a emitir libremente sus opiniones. En este sentido, el giro de la conversación con ellos se diseñó como una entrevista de evaluación:

“...una entrevista de evaluación... [se realiza]... para aprender acerca de las perspectivas de los participantes en torno a los puntos fuertes y débiles de un programa...” (Mayan, 1981: 16)

Cabe mencionar también que los extractos de las conversaciones que se registraron en el apartado de los resultados²⁷, se llevaron a cabo de acuerdo con los criterios de Kvale para evaluar la calidad de una entrevista, citados por Álvarez-Gayou (2003:112):

²⁷ La transcripción completa de las entrevistas a los maestros de grupo y a los auxiliares, se integra como parte de los anexos

- Las respuestas del entrevistado se presentan espontáneamente, con riqueza y especificidad...
- Las preguntas son breves, y más amplias las respuestas
- La entrevista ideal se interpreta en gran medida durante la entrevista misma
- El entrevistador da seguimiento y clarifica los significados de los elementos importantes de las respuestas
- La entrevista es comunicable por sí misma, no requiere muchas descripciones ni explicaciones adicionales

Referente Empírico

Las actividades del programa de intervención se han diseñado como etapa conclusiva de un proyecto más amplio de educación artística en el nivel básico: “Iniciación Musical para la Escuela Primaria” (IMEP), en el cual se inserta el fundamento incluyente que intento promover como la formación de un artista escolar que rebasando el enfoque disciplinario y selectivo tradicional, sea capaz de apreciar y utilizar las formas de expresión artística.

Dicho esquema de formación atiende objetivos específicos para cada uno de los tres ciclos de educación primaria:

- a) Primer Ciclo (1º y 2º grados) ***“La Música en la Clase de Español”***
- b) Segundo Ciclo (3º y 4º grados) ***“Iniciación Musical”***
- c) Tercer Ciclo (5º y 6º grados) ***“Música y Cultura”***

El tercer ciclo aborda la relación entre la música y la cultura, proponiendo un marco referencial para el desarrollo de competencias de tipo intercultural mediante la aplicación de contenidos artísticos, particularmente de la música. En este nivel quedó asentado el proyecto de intervención educativa que sustenta los propósitos de la investigación.

La población de impacto del proyecto de investigación se integró con dos grupos, el de Quinto grado, con 24 alumnos, la escuela “Juan Benítez” (EJB), se halla situada en una colonia de la periferia Xalapa.

El grupo de sexto año, con 36 alumnos, corresponde a la escuela “Congreso Nacional” (**ECN**), de Coatepec, Ver., ambas escuelas del turno matutino. En las dos escuelas, el docente responsable del grupo es maestro, y la dirección está a cargo de una maestra.

Las condiciones socioeconómicas media-baja son similares en los dos casos: el edificio escolar cuenta con los servicios básicos: agua, luz, construcción de concreto, mobiliario, equipo y material didáctico en buenas condiciones. Respecto a la población escolar, se observa un desarrollo físico normal, también cuentan en sus casas con los servicios básicos y equipamiento de satisfactores como radio, televisión, equipo de sonido, refrigerador, algunos tienen auto familiar, teléfono y computadora.

Sobre la Vigilancia Epistemológica

Los recursos metodológicos seleccionados, descritos en este apartado, cumplieron mis expectativas en relación con la necesidad de tener un abanico de posibilidades para escudriñar el objeto de estudio y para atender a los propósitos generales de la investigación, planteados en el supuesto de una formación artística incluyente, para toda la población escolar, y en la consideración de establecer una alternativa para la educación intercultural apoyada en la educación artística-musical.

Por ello, creo en la pertinencia de hacer una reflexión sobre la vigilancia epistemológica que acompañó la fase heurística de la investigación, partiendo del reconocimiento de que, en una perspectiva metodológica combinada, la aplicación de los cuerpos teóricos que dan forma al eclecticismo, implican ciertos riesgos de incompatibilidad, lo que eventualmente llevaría a sesgar el proceso, generando conclusiones poco confiables, o supuestos teóricos con un sustento precario por su bajo nivel de validez.

“... a la tentación de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica... sólo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación debe repensarse a sí misma y en función del caso particular...” (Néstor Taipe, 2002:14)

En consecuencia, mi preocupación por la validez de los resultados implicó relacionar cuidadosamente el proceso investigativo con los principios de la Teoría Fundamentada que se refieren a la condición de construir los conocimientos a partir de los datos empíricos. Esta premisa, que da cobertura al aspecto teórico de la metodología, se puede observar en los resultados parciales y en las conclusiones generales, cuyos argumentos emergieron del tratamiento de la información capturada por las técnicas utilizadas, que ya fueron explicadas en este capítulo.

Respecto a los procedimientos, la Etnografía y el Análisis de Discurso también fueron considerados y aplicados con el rigor suficiente para evitar las ocurrencias como resultado de la investigación. En este sentido, la etnografía da cuenta de un tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos empíricos generados en el grupo focal, y de cómo dichos datos son examinados mediante un modelo de análisis de discurso que integra ambos enfoques (cuanti-cuali), con el propósito de complementar la construcción de los datos de la investigación.

Si bien esta intención involucra tensiones y dificultades a un nivel profundo por la divergencia de los aparatos conceptuales que subyacen a cada estrategia, en la frontera disciplinaria de sus aspectos generales, se ha podido establecer un espacio híbrido de comunicación, donde fue posible situar la complementariedad que fortalece los hallazgos y las conclusiones.

En este orden de ideas, el análisis de discurso, por ser un aspecto nodal de la investigación, de igual forma se atendió cuidadosamente mediante la construcción del modelo que se describió anteriormente, y que ha dado lugar a uno de los capítulos de resultados.

Respecto a la evaluación del proyecto de intervención y sus resultados, me apoyé en dos actividades que me parecieron pertinentes amén de interesantes: la Conferencia sobre Música y Cultura, y la sesión de Grupo Focal, donde trabajé en la elaboración de discurso de los alumnos sobre la temática del proyecto. Ambas actividades me pusieron en contacto con distintas formas de asumir y expresar la experiencia musical que revisamos en clase,

pero además me facilitaron un acercamiento sistemático mediante las categorías de análisis, en primer lugar al discurso de los alumnos; luego a las respuestas del público asistente; y en un tercer plano, a la opinión de los maestros de grupo y de los alumnos de licenciatura (asistentes), de manera que los resultados se avalan por tres líneas discursivas, de acuerdo al nivel de acercamiento con el proyecto de intervención de: alumnos, público y ayudantes, con lo que he buscado eliminar la posibilidad de caer en meras ocurrencias o suposiciones.

Finalmente, sólo me queda asumir que he tenido plena conciencia del riesgo de integrar un método combinado: Teoría Fundamentada, Etnografía Educativa, y Análisis de Discurso, con un tratamiento cuantitativo de algunos datos, y con un enfoque cualitativo en la mayor parte del proceso, no obstante, los resultados y la experiencia logrados en la investigación, en mi opinión justifican este tipo de aventuras, donde siempre es posible descubrir algo interesante, novedoso, y ¿por qué no?, también construir conocimientos.

IV) Retrato Narrativo

Introducción

El proceso analítico del proyecto de investigación que se presenta en este capítulo, se ha organizado con base en dos fuentes de información que interactúan alrededor del objeto de estudio, en las cuales se sustenta la construcción de los datos derivados del enfoque interpretativo asumido para dar cuenta tanto de las actividades desarrolladas en el aula, como en las actividades de cierre²⁸.

La descripción del **contexto** en el que sucedieron las acciones programadas, se presenta mediante el recurso etnográfico del retrato narrativo, contextualizado en las dimensiones: “Plano Internacional” y “Proyecto Educativo”; a través de un relato sustentado en los diarios de campo que documentan algunos aspectos fundamentales para la comprensión del proyecto de investigación, y sobre todo para establecer una conexión entre el lector y las circunstancias que fueron moldeando la percepción del objeto de estudio:

“... el retrato narrativo constituye una representación vívida del desarrollo de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones y los sonidos de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjeron en tiempo real...” (Wittrock, 1997: 273)

El proyecto de intervención educativa se presenta en este apartado describiendo el contexto del diseño comentando algunos aspectos relevantes que intervinieron en esta tarea; la operación da cuenta del desarrollo de las actividades; y la evaluación que involucra las sesiones de grupo focal; el cierre del proyecto por medio de una conferencia donde se compartieron las experiencias del grupo con otros compañeros de la escuela; y algunas opiniones de maestros y auxiliares involucrados en el proceso de la investigación.

²⁸ Sesión de grupo focal para la evaluación de aprendizajes y del proyecto de intervención educativa; y la Conferencia sobre Música y Cultura

Para dar cuenta de la operación del proyecto en el aula, he organizado la información en categorías descriptivas generales con las que pretendo situar al lector en el contexto donde desarrollé mis actividades de campo.

Dichas categorías fueron derivadas de los registros del diario de campo con la finalidad de vertebrar la narración acerca de la operación del proyecto. En consecuencia, no creo necesario hacer una definición profunda y detallada de cada una, sino que me he limitado a hilvanar algunas ideas centrales sobre los significantes que las constituyen en cada caso, dando lugar a o que he llamado simplemente “*notas metodológicas*” (NM)²⁹, considerándolas como señales para auxiliar al lector a recorrer el capítulo entero.

Plano Internacional

La invasión de Estados Unidos a Irak en Marzo de 2003, construyó el concepto de “La Guerra en Irak”, difundido por los medios masivos de comunicación. Las imágenes del conflicto rápidamente ocuparon los principales horarios del radio y la televisión, así como las primeras planas de los periódicos y las columnas de análisis y comentarios de los principales editorialistas³⁰.

Los encabezados del 20 de Marzo dieron la noticia del inicio de las hostilidades en la guerra de Estados Unidos contra Irak —en realidad una invasión militar—, poniendo en primer plano a nivel mundial el conflicto entre el fundamentalismo occidental norteamericano de la liberación universal, y el fundamentalismo religioso comandado por el presidente de Irak, llamando a su pueblo a enfrentar la guerra santa contra los infieles. La conmoción provocada por la decisión anunciada desde principios del año respecto a la guerra como vía para enfrentar los conflictos, fue documentada ampliamente por los medios: radio, televisión y prensa. El 20 de marzo de 2003, se encontraron entre otros, los siguientes encabezados del periódico “La Jornada” de México:

²⁹ Las notas metodológicas también son empleadas en el capítulo del análisis de discurso

³⁰ Ver las notas periodísticas y los encabezados del inicio de la Guerra en Irak, en los Anexos

- **Guerra contra Irak**
 - Empezó el desarme de Irak y la liberación de su pueblo, asegura el mandatario estadounidense
- **Bush da la orden de ataque; el pueblo resistirá, advierte Hussein**
- **El gobernante iraquí acusa a EU de crimen contra la humanidad**
- **Se responsabilizará a funcionarios iraquíes de cuanto han hecho: Blair**
- **En los hechos, la ONU no cumplió con su tarea básica de mantener la paz**
 - Alemania, Francia, Rusia, México y Chile cuestionan, en diversos grados, la legitimidad del ataque

La muestra de encabezados, da una idea de la efervescencia informativa motivada por el conflicto en el momento del primer ataque, —“orgullosamente” transmitido en vivo desde cámaras fijas en Bagdad, por las principales cadenas de televisión—, para hacer testigo al mundo de las primeras explosiones y del fuego antiaéreo que iniciaba una guerra prometida en aras de la libertad y la democracia, según el discurso estadounidense.

Durante las sesiones de clase, la intención inicial de revisar el conflicto internacional fue adquiriendo un matiz de mayor significación para el entorno los alumnos implicados en las actividades de la intervención educativa, ya que los objetivos del proyecto se relacionaron con las experiencias de vida más cercanas a los miembros del grupo.

Proyecto Educativo

1. Diseño

La primera decisión que tomé fue ubicar la población escolar donde se llevaría a cabo un proyecto educativo que me permitiera abordar los aspectos de la interculturalidad; en el imaginario que por entonces yo tenía, de que la educación intercultural se relacionaba con el aprendizaje de algunos contenidos formativos. La opción elegida fue el tercer ciclo de la primaria que abarca quinto y sexto grados.

En un principio el proyecto se limitaba a un listado de intenciones educativas en el marco del conflicto internacional, así como a la definición metodológica acorde con dichas intenciones que encontré en el método de proyectos.

Como se requería la participación de la población escolar para completar el diseño del proyecto, me puse en contacto durante la última semana de marzo de 2003, con las Directoras de dos escuelas³¹ de una zona escolar con cabecera en Xalapa.

Elegí una escuela para trabajar con quinto grado y otra para el sexto, pensando en obtener información para mi proyecto de investigación desde diversas fuentes. Una fue la Escuela Primaria “Juan Benítez” (**EJB**), ubicada en una colonia periférica de Xalapa, cuya población es de bajos recursos económicos y de alta densidad demográfica, ya que cuenta con 14 grupos de aproximadamente 30 alumnos cada uno en el turno matutino. Aquí trabajé con Quinto grado, grupo “A”.

Cuando llegué al salón que me asignaron, el maestro **Sno.**, responsable del grupo, hizo una breve reseña para que me conocieran sus alumnos, adelantándoles que iban a tener algunas clases de música conmigo:

8-Abril-2003

“...me presenté con ellos diciendo que íbamos a tener la clase de música, pero que también abordaríamos un evento muy importante que estaba sucediendo en nuestros días, que conocemos como la guerra en Irak”...
(EJB)

Hicimos un intercambio de opiniones acerca del conflicto bélico, donde me di cuenta del nivel de penetración de los medios, ya que la mayoría de los alumnos repetían las frases que escucharon en televisión. Solamente un pequeño grupo de tres o cuatro niños manifestaron que no estaban de acuerdo en que hubiera tanto dolor, tanta angustia y tanta muerte.

³¹ Para proteger el anonimato, los nombres de las escuelas, alumnos y maestros, fueron cambiados, pero las referencias sobre la ubicación geográfica y los grupos con los que se realizaron las actividades del programa de intervención educativa son reales.

Les pedí que respondieran por escrito dos preguntas que me servirían para organizar nuestras actividades: “¿Qué sabes de la guerra?” y “¿Qué quieres saber de la guerra?”. Al concentrar y analizar la información generada por estas preguntas para integrarla en la estructura y el desarrollo del proyecto, hice la siguiente relación de respuestas que he considerado representativas de la visión y el sentir del grupo:

¿Qué sabes?

- 1) *Irak no quiere que le quiten su petróleo*
- 2) *Hay muchos muertos, muchas personas no tienen alimentos ni casas donde vivir*
- 3) *Han muerto muchas personas y se han destruido muchos edificios, ya murieron unos periodistas porque les tiraron una bomba en el lugar donde se quedaron a dormir*
- 4) *Dañan a las personas y hay mucha destrucción entre EU e Irak*
- 5) *Hay muchas personas muertas, les falta comida, agua, medicinas, y no los dejan salir de ese país, a su presidente no lo encuentran y el de EU quiere el país con todo el petróleo*
- 6) *Sobre las muertes, pérdidas materiales, personas que sufren, EU le quiere quitar el petróleo a Irak y quedarse con el país porque se cree el más poderoso del mundo*
- 7) *Hay mucho sufrimiento, matan gente, se roban cosas...*

¿Qué quieres saber?

- 1) *Por qué los estadounidenses se quieren apropiarse del país y cuándo va a terminar la guerra*
- 2) *Por qué Inglaterra y España apoyaron la guerra y por qué se pelean*
- 3) *Por qué no piensan qué culpa tienen los niños de la guerra, si no tienen religión para matar gente o tienen ambición por el petróleo*
- 4) *Por qué se hace la guerra, por qué matan a muchas personas, por qué no se arreglan con palabras y dejan de matar a gente pobre*
- 5) *Por qué no se ponen a pensar que hacen mucho daño, por qué los iraquíes tienen envidia con el petróleo, por qué destruyeron las torres gemelas, por qué EU quiere que haya guerra*
- 6) *Cuándo va a acabar la guerra, cómo va a acabar y si ya atraparon a Osama Bin Laden*
- 7) *Por qué se matan, por qué se pelean y atacan a los países y por qué hacen la maldad*

El otro espacio escolar fue la Escuela Primaria “Congreso Nacional” (ECN), ubicada en Coatepec, también en una zona de alta demanda de servicios educativos, con trece grupos en el turno matutino y con matrícula de 35 a 40 alumnos cada uno. Aquí trabajé con sexto grado, grupo único. No tuve problemas para ser aceptado en esta escuela, debido a la experiencia de trabajo compartida con la Directora del plantel:

10-Abril-2003

“... años atrás, cuando ella era maestra de grupo y yo apenas comenzaba con la comisión [de iniciación musical], trabajé con los grupos que estaban

a su cargo y desde ahí he encontrado que participaba con entusiasmo de las actividades que yo proponía...” (ECN)

En el primer encuentro con el grupo fue obvia la expectación de los alumnos, quienes fueron invitados por la maestra que ese día estaba a cargo — por la ausencia del maestro **Vla**, titular—, a poner atención a lo que tenía que decirles el maestro visitante:

10-Abril-2003

“...al iniciar tuve la impresión de que el grupo veía con cierta curiosidad a un personaje extraño, no sabían de qué iba a hablar pero tenían las referencias que el maestro hizo de que haríamos un trabajo interesante, así que tuve un silencio provocado por la curiosidad...” (ECN)

Hice una referencia indirecta a los conflictos mundiales pero de inmediato se situaron en la invasión norteamericana a Irak, lo que evidenció la penetración de los medios, también se pudo apreciar una diversidad de niveles de apropiación de la información difundida, así como de la traducción que hacen del conflicto a los usos del lenguaje cotidianos:

10-Abril-2003

“... repiten el asunto del terrorismo, diciendo que Irak es responsable de haber derrumbado las torres gemelas, que Estados Unidos quiere el petróleo de Irak, o que la guerra es porque el papá de Bush no pudo contra Saddam...” (ECN)

A partir del intercambio de opiniones sobre el conflicto, se abordaron los cuestionamientos sobre la guerra con el objeto de estructurar los contenidos del proyecto considerando la perspectiva de los alumnos.

En torno a lo que sabían y lo que querían saber sobre la guerra, se recogieron múltiples respuestas que ofrecen una visión de la asimilación de la guerra. Algunas de las respuestas que dieron los niños a las preguntas exploratorias del proyecto fueron:

¿Qué sabes?

- 1) *EU quiere el petróleo de Irak porque no se lo quiere vender, por eso le hizo la guerra*
- 2) *Todo empezó con Bush padre contra Saddam, y como no pudo ganar, ahora el hijo quiere venganza*
- 3) *EU está atacando a Irak, hay muchos muertos como niños, jóvenes y ancianos*
- 4) *Es un problema que estuvieron anunciando desde antes el periódico, el radio y la televisión, y hasta ahora ha estado todos los días*
- 5) *Es entre EU y Bagdad, y que todo empezó por unas armas que tenía Bagdad, y que EU se las quería quitar, y que han muerto muchos civiles*
- 6) *Unos terrorista están en México y que ya no caben las personas en los hospitales*
- 7) *Bush le tiene mohína a Saddam*

¿Qué quieres saber?

- 1) *Por qué pelean tanto, por qué los iraquíes quieren tanto a Hussein y qué significan los nombres...*
- 2) *Por qué Bush no deja ese rencor y todo se acaba ya... por qué están matando a muchos inocentes*
- 3) *Si la guerra es por petróleo o sólo son pretextos de Bush para vengarse de su padre*
- 4) *Por qué tienen que matar a gentes inocentes, por qué EU siempre tiene que empezar las guerras y por qué tiene que mandar bombas para defenderse*
- 5) *Podemos ayudar en algo con comida*
- 6) *Qué pasa con los muertos y heridos, qué tiene pensado Hussein, por qué no matan al presidente de EU*
- 7) *Que los presidentes se enfrentaran cara a cara y que no haya muchos muertos*

Las respuestas de los alumnos a las preguntas generadoras sobre la guerra fueron integradas en los bloques temáticos del proyecto³² que se diseñó partiendo del supuesto de la génesis del conflicto en la falta de diálogo para reconciliar las distintas formas de pensamiento, sentimientos y creencias, tanto entre los países como entre los miembros de una comunidad.

2. Operación

NM: Con excepción de la dimensión pedagógica, que desde una perspectiva metacognitiva aborda aquello que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las demás categorías que estructuran el relato, se conserva un punto de contacto con la música, lo que resultó en los incisos que representan el espacio social, la identidad, la formación crítica, la diversidad cultural y el conflicto bélico que se integran en este apartado.

Ante el encuentro con la experiencia musical a través de la audición sistematizada y la reflexión colectiva, que propuso contenidos desconocidos, las respuestas iniciales de los alumnos siguieron diversos canales, en algunos

³² El proyecto completo: justificación, bloques temáticos, supuestos básicos, objetivos, actividades y evaluación, aparece en los anexos

casos desde el interés y la curiosidad, hasta la indiferencia y el rechazo expresado en sus acciones:

29-Abr-2003

“... escucharon la canción de cuna con atención. Al principio un niño dijo que se iba a dormir con esa música, otro dijo que mejor oyéramos a “Maná”, y otros dos, con menos interés en la clase, querían seguir empeñados en la elaboración de su trabajo manual...” (EJB)

Durante la primera sesión de trabajo en el aula también apareció el desconcierto al encontrarse con los ejemplos musicales que les presenté, ya que era música desconocida para la mayoría de los alumnos:

8-May-2003

“... al empezar a escuchar la canción [las estrellitas], los alumnos se notaban distraídos, unos a otros se veían y se reían, dando a entender que no terminan de comprender de qué se trata mi intervención en el aula...” (ECN)

La reacción inicial también está documentada en los comentarios de Ola³³ del GF2, donde se advierte el cambio de actitud hacia el contenido musical del proyecto:

25-Junio-2003

Ola: “...la primera reacción que nosotros tuvimos al escuchar su música fue burlarnos de la música... nosotros escuchamos la primera vez o sea que si nunca la hubiéramos escuchado así anduviéramos toda la vida, para mi es muy importante porque gracias a usted yo conocí la música de diferentes lugares...” (ECN)

a) Dimensión Pedagógica

NM: La información contenida en este apartado se refiere fundamentalmente al **proceso didáctico** que se siguió durante la operación del proyecto, y a los **resultados** alcanzados a través del desarrollo de las actividades programadas, que fueron registradas mediante los diarios de campo.

³³ Ola es una clave de identificación de una alumna del Grupo Focal 2 (GF2), que se explican con mayor claridad en el apartado del Análisis de Discurso más adelante.

Los contenidos y las actividades propuestas se organizaron a través del método de proyectos, como una opción didáctica flexible e incluyente, donde se tomaron en cuenta las opiniones de los alumnos desde un principio:

8-Abril-2003

“...generé un intercambio de opiniones acerca de lo que ellos conocían de la guerra, hubo varias opiniones donde me repetían lo que ha estado diciendo la televisión... y manifestaban que no estaban de acuerdo en que hubiera tanto dolor y tanta angustia y tanta muerte...” (EJB)

10-Abril-2003

“...les dije que mi intención es traerles un poco de música, pero que también quería analizar el conflicto mundial que está sucediendo en estos días... dieron algunas opiniones donde manifestaron su desaprobación a la guerra...” (ECN)

Durante la operación del proyecto en el aula se dieron algunas contingencias que me llevaron a tomar decisiones para darle continuidad a las actividades programadas, buscando aprovechar al máximo el tiempo disponible, sobre todo para suplir el incumplimiento en algunas tareas asignadas, como la búsqueda de información en diversas fuentes. En esos casos, orienté las sesiones hacia la consulta de libros de texto, algunos recortes de periódicos, y el diálogo con los alumnos:

13-Mayo-2003

“... hoy no se pudo recuperar la información de la tarea de investigación sobre la relación de la música en la familia... tomé la decisión de avanzar con el desarrollo del proyecto sin fundamentar la conclusión con los datos que traerían los alumnos. Me pareció que ya se había perdido el impacto que esperaba conseguir, así que brevemente cerré el tema y comencé a hablarles sobre el estado de Veracruz...” (EJB)

5-Junio-2003

“... la elaboración del collage sobre los estados de la República Mexicana se hizo con pocos materiales, ya que sólo hubo información de tres de los seis estados distribuidos, un equipo trajo sus datos completos correspondientes a Nuevo León y Veracruz, los otros dos equipos solamente trajeron información sobre un estado cada uno, de Chiapas y de Oaxaca, hasta ellos mismos expresaron que había sido un trabajo incompleto...” (ECN)

10-Junio-2003

“... con este grupo el proyecto no se ha desarrollado completamente... el álbum sobre el conflicto bélico que tenía programado elaborar de manera colectiva no ha funcionado, pues solamente 2 ó 3 niños traen la información que les he solicitado... ha sido distinta a la respuesta del grupo de sexto año...” (EJB)

El calendario escolar también estableció algunas limitantes para abundar en los objetivos de formación programados, poniendo ante mí la disyuntiva entre centrarme en un tema o abarcar una perspectiva más amplia. Tomé la segunda opción:

29-Mayo-2003

“...hoy fue una sesión muy interesante para los niños por el nivel de atención y la participación que tuvieron en toda la clase... tal vez los contenidos debieron ser repartidos para abordarlos en dos sesiones y tener la oportunidad de desarrollar más los conceptos de tipo musical y su relación con el entorno cultural... la programación de las actividades y lo avanzado del ciclo escolar no me permite tener otra sesión... creí mejor darles más ejemplos musicales para que se llevaran por lo menos esta muestra de las distintas regiones...”(ECN)

Además de los recursos de audio con los que siempre asistí a clases — grabadora y CD's—, las actividades del proyecto se llevaron a cabo con el apoyo de imágenes para ilustrar las exposiciones temáticas; en la ECN de Coatepec, (6º año), se contó con el proyector de acetatos que hizo más amplia la gama de ejemplos; en cambio en la EJB de Xalapa (5º año), dichos apoyos visuales se limitaron a fotografías y dibujos:

20-Mayo-2003

“... repartí algunas fotografías y dibujos que traje de los instrumentos musicales que íbamos a escuchar, los cuales se fueron pasando unos a otros, así identificaron el “huéhuetl”, y el “teponaztli”; el caracol marino, los tenabares, las flautas de carrizo y de barro que a veces se construían con formas de animales, el tambor de agua y el palo de lluvia...” (EJB)

Para la conducción de las actividades, en ambas escuelas mantuve una propuesta didáctica similar, buscando que los alumnos pudieran interactuar con el tema y los materiales de trabajo:

27-Mayo-2003

“... la mecánica de trabajo que propuse fue presentarles una breve información previa a cada ejemplo musical en la que les mostré diversas

ilustraciones de los instrumentos que escucharíamos, y fotografías del vestuario de algunos bailes regionales... se identificó en el mapa mural al frente, la región donde se toca y se baila la música del ejemplo; pintaron el Estado correspondiente en el mapa que les entregué y escribieron un listado de los instrumentos musicales que escucharon en cada pieza al reverso del mapa...” (EJB)

12-Junio-03

“... como trabajo de la audición les pedí llenar con texto o con dibujos una hoja con cinco óvalos, correspondientes a cada ejemplo musical trabajado. Después de escuchar el duelo de banjos, les di tiempo para que ilustraran la tabla de la audición, con dibujos o con una narración de lo que quisieran expresar acerca de la música...” (ECN)

Se formaron tres grupos para el trabajo de investigación sobre los cantos de cuna que se cantan en las diferentes familias (equipo 1); los juegos cantados que se consideran tradicionales (equipo 2); y la música de las fiestas familiares (equipo 3). Esta actividad ayudó a disipar el desconcierto mostrado al principio:

8-Mayo-2003

“... al llegar a este momento, el ambiente de incertidumbre de un principio de había relajado y los alumnos se mostraban más dispuestos a hacer la clase, se notaba el entusiasmo...” (ECN)

El cambio de actitud de los alumnos hacia el proyecto se fue consolidando paulatinamente a través de la apropiación de los contenidos propuestos:

29-Abril-2003

“... al finalizar las actividades se sentía un ambiente de cordialidad en el grupo, distinto de la indiferencia con que empezamos la sesión... en varias participaciones espontáneas se reflejó el interés por las actividades que se van a realizar... me pidieron que regresara mañana con más canciones...” (EJB)

5-Junio-2003

“... la abundancia de ejemplos musicales modificó la actitud que tuvieron los alumnos cuando comenzó este proyecto, de las risitas nerviosas y las miradas entre ellos buscando explicaciones a mi presencia en el aula, y el desconcierto que las primeras melodías provocaban, pasaron al interés por escuchar la música de nuestra clase, tan diferente a la que normalmente tienen a su alcance...” (ECN)

Respecto a la disposición de los alumnos hacia el trabajo en el aula, la motivación permitió disponer de tiempo extra, concedido mediante el acuerdo colectivo de continuar con la actividad a costa de salir a jugar que me sorprendió gratamente:

3-Junio-2003

“... les pregunté si querían escuchar la última melodía o salir al recreo en ese momento... salvo dos niños que pidieron ir al baño... todos quisieron que siguiera la clase, entonces les presenté un ejemplo de Bolivia, “Saya”, con la cual terminamos la clase y hasta entonces salieron al recreo...” (EJB)

Las actividades realizadas también se constituyeron en un marco para reforzar diversas tareas escolares como la discusión grupal sobre valores y la organización de eventos colectivos:

12-Junio-2003

“... al finalizar, el maestro de grupo me pidió que repitiera la obra — Novena Sinfonía de Beethoven—, enfatizando el mensaje de paz que contiene y trasladando la reflexión a las actividades cotidianas en la escuela, para que tomaran conciencia sobre el mensaje de la obra en la vida diaria de los alumnos...” (ECN)

19-Junio-2003

“... la Directora de la escuela... se mostró muy entusiasmada con la idea de la conferencia, incluso va a alquilar mobiliario (sillas) para ese día... en un principio le dije que tal vez era demasiado hacer el gasto de la renta de las cien sillas para una exposición escolar hasta cierto punto interna, pero ella me pidió que le diéramos toda la formalidad a la actividad de cierre, le agradecí su apoyo y entonces quedó organizado el evento para el 26 de junio...” (ECN)

El arribo a conclusiones colectivas configuró otro aspecto de un aprendizaje compartido, sustentado en la traducción de un concepto en una vivencia del sujeto:

14-Mayo-2003

“...les pedí hacer la conclusión de la investigación... así que al buscarle sentido a la actividad, por primera vez se habló de la identidad que hay en nuestra música; que hay una identificación en nuestra música... que en todas las casas se han cantado canciones de cuna aunque esas canciones hayan sido diferentes... en todas las casas hay algún tipo de música que se prefiere sobre las otras, y que dichas preferencias pueden ser diferentes de una familia a otra...” (ECN)

En el grupo de quinto grado, el comportamiento respecto al cumplimiento deficiente de sus tareas, se vio reflejado en algunos resultados, por ejemplo, no se pudo elaborar el álbum colectivo programado sobre el conflicto bélico en Irak.

b) Música y Espacio Social

Los significados construidos a través de la asimilación de patrones de conducta de la vida familiar, son compartidos por los miembros del grupo, identificando situaciones similares de vivencias y prácticas culturales, como cuando analizamos la letra de la canción “La tertulia” de Chava Flores, quien describe una fiesta que termina en pleito, donde varios niños opinaron sobre el tema:

29-Abril-2003

“... Isa comentó que los “Quince” (fiesta de Quince años) de su prima también terminaron en pleito, que se atacaron en la calle con piedras hasta que llegó la policía y se llevaron a varios, y desde entonces la familia del papá está peleada con la de la mamá... cuando se emborrachan en las fiestas de la colonia, casi siempre salen de pleito...” (EJB)

Como resultado de las actividades de investigación, se establecieron algunas referencias en torno a las prácticas familiares a través de la música que se consume en los eventos sociales como los bautizos, bodas, cumpleaños, y otros festejos que convocan a los miembros de las familias:

14-Mayo-2003

“... en cuanto a la música de las fiestas... se repitió bastante la música nortea y la de baile... la música tropical y el rock son las que más se ocupan...” (ECN)

El proceso de integración de la experiencia musical en el habitus de los alumnos derivado de la acción pedagógica, se fue dando de manera progresiva, lo que se advierte en la motivación que demuestran los niños:

27-Mayo-2003

“... el maestro de grupo me comentó que los niños han estado muy motivados, durante la semana preguntan mucho sobre la clase de música... le han pedido que les hable de las culturas prehispánicas, incluso el lunes pasado se pusieron a hacer ritmos en las bancas...” (EJB)

10-Junio-2003

“... durante la audición fue evidente el interés que les despertó el encuentro con música desconocida... hicieron varios comentarios, preguntas, y respondieron a las preguntas que hice sobre costumbres, instrumentos musicales, vestuarios, o la discriminación auditiva de la construcción musical, además de las actividades del trabajo con los mapas...” (EJB)

En otro momento, resultó interesante la participación de Jne, quien al reflexionar sobre el conflicto en el espacio escolar, dejó en claro que al compartir actividades y juegos con los miembros de su grupo, se construye algo que los hace sentirse hermanos, lo cual representa un tipo de identidad en torno al sentimiento de pertenencia al colectivo, y la preocupación porque no le hagan algo a ella o a sus compañeros.

RT: ¿Por qué se enojan todos los del salón si le pegaran a él?

Jne: Porque ya tenemos un año de estar juntos, en el mismo salón y compartir clases, compartir juegos, o hacer algo así

RT: Pero por qué se tendrían que enojar ustedes...

Jne: Porque es nuestro compañero y... somos como hermanos casi... compartimos juegos o a veces compartimos pues... algo...

c) Música e Identidad

Durante el desarrollo de las actividades programadas se hicieron reflexiones colectivas en torno a la identidad como un complejo de “huellas culturales”, partiendo de algunas condiciones generales:

13-Mayo-2003

“... identificamos algunos rasgos de lo indígena en la música, los instrumentos de viento y percusión, y el canto que combina el uso de palabras en español con el texto cantado en lengua indígena. Escuchamos “Xochipitzáhuac”, originaria de la huasteca...” (EJB)

14-Mayo-2003

“... hablamos sobre cómo influyen las condiciones del entorno natural en la conformación física de los individuos y en las actividades que llevan a cabo para sobrevivir...” (ECN)

El concepto de las huellas, traducido también como “marcas” en relación con rasgos de identidad en el análisis de discurso de GF, fue aplicado como unidad empírica de análisis, ya que tiene la suficiente maleabilidad para

contener diversos elementos simbólicos, como la ubicación de una región o un ambiente, en las muestras de música huasteca y de sotavento:

22-Mayo-2003

“... algunos niños coincidieron en que se trataba de actividades que se relacionan con la vida en el campo... la segunda pieza musical tiene una parte chusca, es como un chiste cantado...” (Zacamandú / Toro Requesón)

“... las respuestas que me dieron fueron en el sentido de que se trataba de un lugar que está cerca del mar porque hablan de marineros...” (Bamba)

25-Junio-2003

RT: ... ¿Qué les quedo claro sobre las marcas? ¿Que cosas son las marcas?

Sro: ...unos tienen los ojos pequeños otros grandes, la nariz alargada chica depende de la forma que sea el papá la mamá el o sus antepasados

RT: esas son marcas físicas....

Sro: Ah, y también hay culturales como la música, comida, la vivienda... (GF1)

La identidad como producto de la interacción de diversas raíces en el proceso histórico de su conformación se abordó en el programa reconociendo su influencia cultural:

17-Junio-2003

“... comenté con los niños sobre la importancia de los negros traídos de África como esclavos, quienes constituyen una de las raíces culturales de los países de América, como para los Estados Unidos, y que su presencia se refleja en la música a través de los ritmos vivos que incitan al baile y la improvisación, que su influencia se extiende a la actualidad en música como el Jazz o el Rap...” (EJB)

La condición espacial de la identidad también se abordó desde la música, en tanto que ésta refleja creencias locales como las leyendas que se encuentran en cada lugar, para el caso, el ejemplo de la música de Paraguay resultó muy interesante:

3-Junio-2003

“... sirvió para introducir la leyenda del “Chogüi”, de origen guaraní. Les platiqué el texto en forma de narración... escuchamos la canción “El pájaro Chogüi” y pintaron Paraguay en su mapa... respecto a la historia contada, varios pidieron que les diera más información sobre la leyenda...”

dibujaron a los personajes en lugar de describir los instrumentos musicales...” (EJB)

Además de la dimensión espacial, la dimensión histórica de la identidad también estuvo presente en los contenidos del proyecto, proporcionando un espacio identitario a través de la música, el cual se pudo observar en la audición de la llamada música prehispánica:

29-Mayo-2003

“... es una obra donde se dan a conocer distintos instrumentos musicales catalogados como prehispánicos como el caracol, el palo de lluvia, los tenabares, los tambores, el teponaztli y el huéhuetl; para presentarlos después en una composición que combina todos estos instrumentos musicales ...” (“Raíz Viva”)

25-Junio-2003

***Rbo:** ... me gustó [el] proyecto porque [pude] conocer no solo un tipo de música de México si no que son varias, en América y en todo el mundo, me gustó porque la música es bonita y usamos instrumentos que no conocía... (GF1)*

***Rfe:** ...no me imaginaba tanta diversidad musical en nuestro país, nos puede ayudar a comprender más como nos identificamos y a diferenciarnos con respecto a la música... nuestra identidad... (GF1)*

***Jsu:** ... la música que más me gustó era la que cantaban los indígenas, porque a mí me interesó mucho cómo sacaban la música de objetos del bosque... (GF2)*

***Ysí:** ... me ayudó a descubrir algo que no sabía porque no pensé que la música fuera así de bonita... no entiendo por qué algunos de mis compañeros se empezaban a reír si esas son nuestras raíces y esa es nuestra verdadera música, la que nos debe gustar... (GF2)*

En el mismo plano de la dimensión histórica de la identidad, abordamos el tema de la raíz negra, situándola en el ejemplo correspondiente a la música de Estados Unidos, pero reflexionando sobre la presencia de dicha raíz en la cultura de todo el continente americano:

12-Junio-2003

“... les dije que la influencia negra en este tipo de música de EU, nos daba una huella cultural... les hablé de la esclavitud, de la vida en las plantaciones de algodón y que la música muchas veces había actuado como una especie de escape de las condiciones de vida a las que se enfrentaron los esclavos y para conservar costumbres heredadas de sus lugares de origen...” (ECN)

La identidad también se puede comprender en términos de la relación que se establece entre las personas y las prácticas culturales que realizan regularmente, como el rito “guadalupano” de origen religioso, donde se aprecian elementos identitarios de distintas raíces (indígena y española), que refuerzan el código de pertenencia a un símbolo de identidad:

20-Mayo-2003

“... comentamos sobre la tradición del 12 de diciembre de vestir a los niños pequeños de “inditos” para llevarlos a la Iglesia de Guadalupe, esto me sirvió para presentar la “Danza de Concheros”... hablamos de la integración de las costumbres indígenas y las tradiciones de origen español, por ejemplo la religión católica y la celebración ritual con indumentaria indígena, la combinación de los instrumentos musicales españoles de cuerda y los instrumentos de percusión (huéhuetl y teponaztli), con los cuales acompañan la danza...” (EJB)

20-Mayo-2003

“... puse énfasis en mi explicación acerca de la imbricación de las culturas, indígena y española, tanto en la presencia de los rasgos indígenas en el culto de un símbolo religioso de origen católico, como en la combinación de instrumentos prehispánicos con los instrumentos de cuerda que se integran en dicha danza... estuvieron atentos a mis explicaciones...”(ECN)

En otro enfoque de la identidad, hablamos sobre el sentimiento de pertenencia que se desarrolla en la interacción diaria y se reafirma en las costumbres que se comparten, dando un símbolo identitario a las personas mediante la convivencia:

10-Junio-2003

“... les platiqué de los gitanos, de la discriminación y de las prácticas que se conocen de ellos como el gobierno patriarcal, el nomadismo y el tipo de agrupación endógena... escuchamos la música del grupo [“Banda de Gitanos”], con la pieza “Curica baila”, donde se puede apreciar el dominio de los músicos en sus instrumentos... me pidieron que la repitiera, pero les dije que mejor avanzáramos para conocer música de otras regiones...” (EJB)

d) Música y Formación Crítica

Mediante el diálogo y la reflexión colegiada, se buscó consolidar el proceso de formación crítica en términos de modos de pensamiento analíticos y

la toma de conciencia de los sujetos respecto a su relación con el objeto de estudio que estableció la música:

10-Junio-2003

“... les hablé de la dificultad para seleccionar solamente un ejemplo para las audiciones, les dije que son “como estrellas en la noche”... les hice una cordial invitación a seguir buscando y escuchando música “diferente”, como resultado de lo que han aprendido en las sesiones musicales...” (EJB)

29-Junio-2003

“... hicimos una reflexión colectiva sobre la diversidad de música que podemos encontrar en los distintos estados, que escuchamos hoy solamente una muestra, ya que nada más tuvimos un solo ejemplo de cada una de las regiones seleccionadas... no podemos agotar el tema en una clase... los invité que busquen por su cuenta un acercamiento con la música de otros lugares...” (ECN)

Otro aspecto relacionado con la formación crítica que se abordó —aún y cuando sólo haya sido tangencialmente—, alude a las dinámicas de consumo de la música que hacen aparecer y desaparecer las modas:

17-Junio-2003

“... hablamos de la música que se pone de moda, como actualmente sucede con los cantantes que se escuchan en el radio, la televisión y los discos, lo que relacioné con la música de Joplin, que se hizo famosa hace 100 años...” (ECN)

Además, cabe señalar que mantuve la intención de no caer en el refuerzo de los estereotipos, insistiendo con los alumnos que en la audición solamente teníamos un ejemplo de una producción musical mucho más extensa que existe en todas las regiones del mundo:

13-Mayo-2003

“... el ejemplo musical sirvió para hablar de los estereotipos, ya que platicamos sobre los distintos tipos de música que se encuentran en Veracruz... no solamente la música jarocho es propia del estado, sino que en cada región se escuchan distintos tipos de música y se utilizan diversos instrumentos musicales, y que incluso en algunas regiones se pueden escuchar diferentes conjuntos musicales y también diferente música... tomamos como ejemplo la música huasteca...” (EJB)

29-Mayo-2003

“...escuchamos el “Son de la Negra”, llamé la atención sobre el estereotipo que en todo el mundo identifica a México por los mariachis, hicimos una

breve reflexión en el sentido de que si estábamos viendo que la música de nuestro país era tan variada como la que estábamos escuchando, entonces no era posible seguir creyendo que la única música... que nos puede identificar, es la música de mariachi...” (ECN)

25-Junio-2003

Ysí: ... aprendí también... cómo hay música que se escucha en otros países; también me gustó cuando usted nos dijo que no sólo el mariachi era la música mexicana... (GF2)

Para fortalecer la formación crítica, se planteó como tema de reflexión colectiva el derecho a la diversidad, y como consecuencia, el reconocimiento de tal condición y el respeto a la manifestación cultural de la diversidad por medio de la música:

12-Junio-2003

“...el orden de la presentación de las obras fue alternado entre EU y Medio Oriente de manera intencional, con la finalidad de que los alumnos fueran orientando su criterio en el sentido de que hay diferentes costumbres, que llevan a tener diferentes tipos en las producciones musicales... también propuse un punto de reflexión acerca de la diversidad de formas que tienen los pueblos para expresarse musicalmente lo que incluye los motivos, los lugares, o los instrumentos...” (ECN)

e) Música y Diversidad Cultural

En este apartado se consignan algunas experiencias formativas realizadas para construir una aproximación a la multiculturalidad en la vida cotidiana:

13-Mayo-2003

“... algo que les llamó la atención fue el canto en falsete. Una niña me preguntó “¿Porqué cantan tan chistoso?”. Les expliqué que esa era una forma de cantar que se utiliza regularmente en la región huasteca...” (EJB)

“... les presenté algunas ilustraciones del arpa y de la jarana, les provocó curiosidad saber que se acompañan a veces con percusiones que hacen con quijadas de burro... hablamos de la indumentaria de los bailadores jarocho que reconocieron por la relación de esta música y los festivales escolares...” (EJB)

Profundizando en el contenido de la diversidad, se ensayaron distintas clasificaciones para interactuar con el concepto, visualizando entonces otros rasgos culturales que resultaron también de interés para los alumnos:

4-Mayo-2003

“... retomé el tema de la música indígena de la que habíamos empezado a hablar en la sesión pasada. Comentamos sobre la existencia en el país de los diversos grupos étnicos, y cómo en cada región se han desarrollado distintas costumbres que se reflejan en la música y en los instrumentos musicales...” (EJB)

Durante la audición de la música latinoamericana y del resto del mundo, se generó un estado de interés motivado en principio por la curiosidad, y cuando se tuvo la experiencia auditiva de los ejemplos seleccionados, el interés estuvo normado por los distintos niveles de aceptación sustentados en el gusto, dando por resultado que algunas piezas musicales fueran más significativas que otras para el grupo:

17-Junio-2003

“...pregunté cuál música les había gustado más, las respuestas fueron variadas, la que tuvo más votos fue “Duelo”, después las piezas de Medio Oriente, y en último lugar estuvo el ragtime. La diversidad de respuestas me sirvió para comentar sobre la posibilidad de la música de ser accesible a todos los gustos, y la importancia de valorar las distintas opiniones sobre el tema...” (EJB)

25-Junio-2003

***Gde:** ... me gustó la quena, el tubo de lluvia, me gustaron los instrumentos porque no los conocía... también me gustó una música porque otras casi no me gustaron...descubrí varias culturas de nuestros antepasados y que en varios países hay distintas músicas... (GF2)*

***Ane:** ... yo aprendí con usted los diferentes instrumentos de los antiguos... que no sabíamos cómo los habían inventado... también me gustaron las músicas de los países aunque algunas no me gustaron... (GF2)*

Se manifestó el interés en la clase de música por la variedad de ejemplos musicales, las actividades realizadas durante y después de cada audición, y sobre todo, por la actitud de fomentar la participación de los alumnos libremente:

3-Junio-2003

“...identificaron y discriminaron auditivamente algunos instrumentos musicales... en la grabación, después de presentarlos, los folkloristas tocan un ejemplo de las familias de instrumentos... en las cuerdas escuchamos un son michoacano, “El Relámpago”; en los alientos un “Huayno”, de Bolivia; y en las percusiones “Batucada” de Brasil... empezaron a acompañar las percusiones en las bancas y algunos bailaron el ritmo

brasileño. Todos protestaron cuando les dije que teníamos que seguir con otros ejemplos musicales de América...” (EJB)

5-Junio-2003

“... siguió una “Batucada” de Brasil y les gustó tanto que los niños acabaron acompañando el ritmo sobre las bancas, después vino una forma musical conocida como “Tuna”, de Panamá; esta pieza también les llamó mucho la atención, me pidieron incluso que la repitiera por la letra de la canción, donde se habla de un coco, y sobre todo por el ritmo. Me pedían que les repitiera la canción del coco, se pusieron a cantar “yo quiero mi coco” que es un refrán que se repite en la melodía...”

“... otra pieza que igualmente les llamó la atención fue “El Pájaro Chogüi” de Paraguay, en esta canción les hablé de lo que es una leyenda, les conté la historia de un niño que se convierte en pájaro que relata la letra de la canción, esto los mantuvo interesados, y cuando escucharon la canción pusieron atención al texto...”

En otro aspecto con el que pretendí reforzar la concientización sobre la condición multicultural y la relación intercultural a través de la música, abordé el tema de la discriminación hablando de las condiciones de vida de los grupos excluidos, tomando como ejemplo a los gitanos:

5-Junio-2003

“...les hablé de los gitanos... grupo de nómadas, discriminados por su forma de vivir, que enfrentan la desaprobación en los diferentes sitios donde hacen campamentos, que son perseguidos, excluidos o maltratados... escuchamos la grabación de “Música de Gitanos” que proviene de Rumania...” (ECN)

f) Música y el Conflicto Bélico

La identidad, la diversidad cultural y la tolerancia, constituyeron los contenidos centrales de la multiculturalidad desarrollados mediante el proyecto de intervención educativa derivado del evento relevante de la guerra en Irak.

17-Junio-2003

“...hoy retomamos el tema del conflicto bélico en Irak, hablando con los alumnos acerca de las formas de vida en los países de Medio Oriente y de Estados Unidos, comentando sobre los trabajos que se realizan en ambas regiones geográficas, las banderas, las monedas, los medios de transporte y los hábitos más conocidos como las formas de vestir, la religión y la música...” (EJB)

El referente de la guerra al inicio del proyecto pasó de ser una noticia de los medios, a un tema para la estrategia didáctica en el aula, en tanto que me ofreció elementos de apoyo para el desarrollo de las actividades y el logro de objetivos relacionados con los valores de la convivencia social promovidos mediante la construcción del diálogo:

14-Mayo-2003

“... retomé el asunto de la guerra en Irak para proponerles una tarea que consiste en ir armando un álbum colectivo en el que fuéramos integrando información sobre la ubicación geográfica de Irak y de Estados Unidos... primero contextualicé los espacios de América y el Medio Oriente, luego les pedí que consultaran fuentes de información a su alcance y que dibujaran o trajeran recortes, fotos, banderas, notas, mapas, o incluso noticias que hablen tanto de Irak como de Estados Unidos...”

17-Junio-2003

“... les hablé de la necesidad de darle su lugar a cada país, ya que en cada caso (Irak-Estados Unidos), tenían valores propios que eran respetables, y en lo que respecta a la música, no podíamos señalar una mejor que la otra, sino que simplemente eran obras musicales diferentes...” (EJB)

El proceso de aprendizaje, en este sentido del reconocimiento del otro y la tolerancia, nos permitió identificar a nivel macro, los aspectos generales de la relación conflictiva de los países antagonistas y la mediación del organismo internacional de la paz; y a nivel micro, los conflictos de la interacción cotidiana:

5-Junio-2003

“... les pedí que trajeran para la siguiente sesión las características fundamentales de los países Irak y Estados Unidos... población, bandera, vestido... el equipo 1 buscará lo relacionado con Irak, el equipo 2 sobre Estados Unidos, y al equipo 3 le pedí información acerca de las funciones de la ONU, ya que es el organismo rector de la Paz en el mundo. Todo esto para abordar el tema de dos países en conflicto y la función mediadora que tiene un organismo neutral para ayudar a resolver las diferencias...” (ECN)

12-Junio-2003

“... hablamos de tolerancia cuando comentamos que la mejor manera de resolver un conflicto es el diálogo para ponerse de acuerdo en la solución de las diferencias...” (ECN)

En relación con las marcas culturales que se pueden encontrar en la música de Irak y de Estados Unidos, en cada ejemplo de la audición se

abordaron diversas características para tener presente los parámetros de la igualdad en cuanto a los rituales de la música, es decir, en ambas regiones la música desempeña funciones extra-disciplinares que le dan sentido a la identidad:

12-Junio-2003

“... [Sobre la música de banjos] les hablé de las regiones de bosque y de ríos donde se estila este tipo de música, también comentamos acerca de los paisajes donde habitan los “montañeses”... (Duelo de Banjos)

“... después vino una melodía de medio oriente... hablamos del entorno: desierto, camellos, cómo se viste la gente y sus bailables... sorprendí algunos niños y niñas haciendo movimientos con la cabeza y las manos, bailando la danza de medio oriente...” (Koonaa)

Al plantear la mediación desde la música del proyecto, que promueve el concepto de la diversidad como una perspectiva incluyente de todas las manifestaciones artísticas y culturales, encontramos en el texto de la Novena Sinfonía de Beethoven, la invitación al diálogo para la construcción de la coexistencia y la convivencia pacífica:

12-Junio-2003

“...siguiendo con el tema del conflicto bélico en Irak, les hablé del texto de la Novena Sinfonía y de cómo permanecen a través del tiempo los ideales de la paz, la hermandad, la convivencia y la amistad... se ha creado un conflicto ante la falta de tolerancia para entender y aceptar la presencia de costumbres y modos de interpretar el mundo... donde se presenta un fuerte choque cultural entre las creencias del llamado mundo occidental y las tradiciones del mundo musulmán...” (ECN)

17-Junio-2003

“...en todas las épocas han existido guerras entre los pueblos... donde han muerto muchas personas, pero que también han existido quienes que se oponen a las guerras, como el caso de Beethoven, autor de la música donde se habla de la paz, y de la esperanza de que los hombres se vean uno a otros como hermanos, que el tema de esa obra musical, la Novena Sinfonía...” (EJB)

25-Junio-2003

Cla: ... lo que me gustó de la clase de ayer fue la música de Beethoven, y me gustó porque habla de que debemos estar unidos y no debe de haber guerra... a mí no me gustan las guerras porque muchas personas mueren... (GF2)

Ane: ... la Música de Beethoven... estaba muy bonita... hablaba de la guerra que fue muy triste como lo que vimos de Irak en la tele...”
(GF2)

El proyecto en su etapa en el aula terminó de una manera emotiva, con vivas y aplausos para las actividades, las felicitaciones para el maestro visitante y los agradecimientos para el maestro de grupo y para los alumnos. En la participación nutrida de la última sesión, se observó que los alumnos habían desarrollado un buen nivel de comprensión de los contenidos, y que salieron fortalecidos en el rechazo a la guerra del que me hablaron desde el primer día que entramos en contacto:

12-Junio-2003

“...dieron algunas conclusiones respecto a la tolerancia, a la diversidad y a la conservación de la paz mundial...se habló de conservar la paz y la amistad, que debemos conservar las buenas relaciones para vivir mejor [...] respecto al álbum colectivo también lo dimos por concluido con la información que se ha venido integrando y con los datos de los líderes de ambos países, Bush y Saddam Hussein...” (ECN)

3. Evaluación

NM: Este apartado se sustenta en tres referentes. El primero da cuenta de las reuniones de **grupo focal**, (**GF**) sujetándose a un plano descriptivo. El segundo atiende al desarrollo de la **conferencia** organizada como cierre del proyecto. En el caso de la ECN, la descripción se acompaña por un breve acercamiento interpretativo mediante las categorías de análisis: nociones de multiculturalidad, reconstrucción subjetiva, y liderazgo. En el caso de la EJB, se informa de las dificultades que se presentaron y que obstaculizaron los propósitos formativos del evento. Finalmente, se presentan algunas **opiniones de otras personas** que estuvieron cerca del trabajo: maestros de grupo y alumnos de la Licenciatura en Educación Musical que apoyaron el registro de las sesiones como parte de su Servicio Social en (IMEP³⁴).

En la ECN se integraron tres grupos focales, identificados como los GF 1, 2, y 3. En la EJB se integraron solamente dos grupos focales, los cuales se presentan como los GF 4 y 5.

³⁴ IMEP, Iniciación Musical en la Escuela Primaria, es un proyecto de trabajo que opera en la Zona Escolar donde se ubican las dos escuelas del referente empírico

Las fuentes de información para el proceso descriptivo son fundamentalmente las grabaciones de audio y video, complementadas por las anotaciones que hice durante las actividades realizadas de cada grupo focal para destacar algunos momentos que me parecieron interesantes.

a) Grupo Focal

a.1 Escuela ECN; Grupo Focal 1

Con la finalidad de dar cuenta de los aprendizajes logrados, se organizó una sesión de discusión y análisis — Grupo Focal (GF) —, en donde se instó la participación de los alumnos por medio de una serie de cuestionamientos que buscaron generar un discurso acerca de los contenidos desarrollados en las sesiones de clase. Dicha reunión de trabajo se realizó en la escuela “ECN” el 26 de junio de 2003 de 8:00 a 11:00 horas.

Para llevarla a cabo, se dividió el grupo en tres partes, empecé a trabajar con el equipo 1, que tenía a su cargo el tema de la identidad para la Conferencia final, mientras los otros dos equipos: el 2, con el tema de la diversidad cultural; y el 3, con el tema de la tolerancia, se dedicaron a elaborar su periódico mural y a seleccionar la música que utilizarían como apoyo para sus exposiciones. El GF1 se integró con 11 alumnos, 6 varones: Sro, Rbo, Ryo, Rfe, Rmo, y Dne; así como las niñas: Are, Vra, Ela, Ala, y Lze.

El día señalado, me facilitaron un salón pequeño que se ocupa como bodega para guardar diversos enseres, así como los instrumentos de la Banda de Guerra. Dado que la fecha de la clausura de cursos sería en unos días más, había muchas actividades en toda la escuela: grupos ensayando bailables, la escolta ensayando sus evoluciones en el patio de la escuela, y carpinteros trabajando en el montaje del escenario y en reparaciones de mobiliario, por lo que durante toda la sesión estuvimos acompañados por el ruido del serrucho y martillazos, así como los que se originaban simultáneamente en el patio escolar.

En virtud de que el grupo de sexto grado tenía al día siguiente (27 de junio de 2003) la Conferencia del cierre del proyecto, mientras se desarrollaba

la sesión de GF en la cual yo estaba moderando las participaciones con uno de los tres equipos, los otros dos equipos trabajaban en su salón, elaborando el periódico mural del tema que habrían de exponer, al mismo tiempo que seleccionaban el material de audición musical con que apoyarían su presentación. No obstante la diversidad de distractores visuales y auditivos, las actividades del GF se llevaron a cabo sin mayores interrupciones significativas.

El video que sustenta el registro de las actividades de la sesión, comienza la grabación con imágenes de los alumnos de Sexto Grado de la ECN de Coatepec, haciendo el periódico mural que van a presentar en la conferencia programada para el siguiente día.

Los tres equipos de trabajo se sitúan en la parte trasera del aula, donde pegaron sus láminas en la pared, para trabajar sobre ellas pegando y pintando sus dibujos acerca de “Identidad”, “Tolerancia”, y “Diversidad Cultural”; con los que ilustraron la Conferencia.

Esta parte de la grabación registra la actividad de dos de los tres equipos que trabajan en la confección del periódico mural, ya que el primero, encargado de hablar sobre **identidad**, en estos momentos se encuentra en un salón cercano en sesión de GF para el análisis y la expresión del discurso sobre las actividades del proyecto realizado en torno a las implicaciones de la propuesta de iniciación musical con enfoque intercultural.

26-Junio-2003

“... los alumnos presentan los trabajos en el periódico pegado a la pared para tomar acuerdos sobre la elaboración final. Se aprecia que discuten la mejor forma de presentarlo. En los distintos equipos hay niños y niñas. Se escucha música de fondo de Irlanda. Algunos alumnos afinan sus dibujos en sus lugares para presentarlos a quienes distribuyen los espacios del periódico...” (ECN)

Los niños, enfrascados en la tarea colectiva, no hacen caso de la cámara que se infiltra entre los grupos; la elaboración del periódico representa una actividad interesante para los alumnos. El liderazgo en la tarea es compartido, no hay una indicación directa sobre lo que van a hacer, mientras algunos niños y niñas pegan sus trabajos, otros dibujan los letreros que identifican cada lámina.

26-Junio-2003

“... los alumnos se han distribuido entre ellos las tareas y están participando con entusiasmo, hasta los alumnos más grandes, lo han hecho con igual ánimo, incluso ellos que son los del equipo de tolerancia, me dijeron que querían hacer una representación en el foro, les dije que sí, que todo lo que se propongan para hacer llegar el mensaje con mayor claridad a los alumnos de quinto grado es bienvenido...” (ECN)

Cada una de las tres sesiones de grupo focal realizadas tuvo una duración aproximada de 50 minutos. En esta primera sesión me acompañaron cuatro ayudantes que estuvieron haciendo su servicio social de la licenciatura en Educación Musical dentro del proyecto IMEP, a quienes invité a colaborar en las tareas del día de hoy.

“... se corta la imagen del trabajo en el salón de clases para ir a la sesión de discusión...el maestro se encuentra dirigiendo una pregunta a los miembros del grupo focal, sentados en círculo...” (ECN)

La pregunta del maestro sobre la forma de trabajar en el proyecto, se dirige en general a los niños y niñas. Es la última ronda de intervenciones, donde los niños emiten una serie de ideas relacionadas con la pregunta generadora. La respuesta manifiesta se da en el sentido de que estuvieron a gusto en el proyecto, además de que dicen haber conocido un tipo de música diferente a la que se escucha de manera cotidiana, de instrumentos y de danzas de diversas regiones del mundo. En su discurso se pueden encontrar algunos elementos que se relacionan con aspectos de la interculturalidad como la identidad cultural a partir de la música, diversidad cultural representada en los distintos tipos de música trabajados en el proyecto, así como una incipiente crítica al consumo musical como lo expresa Lze: “...ahora solo escuchamos música con groserías...” Durante la ronda de respuestas, la actitud del grupo fue en general de atención a lo que decían sus compañeros, varias veces se escucha la referencia a lo que se había dicho anteriormente “... como dijo...”

a.2 Escuela ECN; Grupo Focal 2

La sesión comenzó a las 9:10 horas. De acuerdo con lo programado, el GF2 lo constituyó el equipo 2 integrado por 12 alumnos, 4 varones: Lro, Jsú, Mge, y Eri; además de 8 niñas: Ysí, Ola, Cla, Ane, Rto, Gde, Cna, y Dya;

quienes estuvieron encargados de trabajar con el tema de la **diversidad cultural** para el desarrollo de la conferencia.

La actitud de los miembros del grupo reflejó su atención en lo que dijeron sus compañeros. Debido a la interferencia de otras actividades de la escuela, no se puede apreciar con claridad lo que dicen los niños, hay mucho ruido de serrucho, martillazos y voces que provienen del patio.

Sin embargo, en las participaciones de los niños aparecieron conceptos de religión, de las fiestas tradicionales como los altares de muertos que a algunas personas ya no les interesan, de raíces culturales que nos identifican a través de la música:

26-Junio-2003

Ola: ... hay algunos lugares donde todavía la religión se hace como aquí el día de muertos... se festejan poniendo altares tamales dulces y así... algunas personas ya eso no les interesa lo que les importa [son] otras cosas y eso es lo importante... tener la cultura de México (GF2)

Es notoria la actitud de Mge, un alumno que quiere participar como consecuencia de lo que expresó su compañera Ola. Hace referencia a la música y las costumbres de Irak. También es notorio el rechazo de los niños a la guerra:

26-Junio-2003

Mge: ... también [son] diferentes las formas de vestir y eso... como en Irak... ahí las mujeres casi no andan en la calle están casi todo el día en su casa y los hombres tienen muchas mujeres se visten de otras maneras, se ponen velos y muchas cosas y ellas danzan... pero son... otra clase de Música como las de antes pero no es igual como las de aquí... ” (ECN)

El giro de las participaciones se enfoca hacia las condiciones de la convivencia pacífica. De esta idea que se expresa en la Novena Sinfonía sobre “vivir en paz”, retomo el cuestionamiento sobre las condiciones necesarias para dicha aspiración. Ysí introduce el concepto de la tolerancia para solucionar los conflictos. La respuesta inmediata que da Ysí a la pregunta ¿Qué cosa es ser tolerante?, refleja la comprensión del concepto que expresa en sus palabras

como “respetar lo que cada quien opina aunque sea diferente su opinión a la nuestra”, además de que fija un lugar para la opinión propia en relación a que existen otras muchas. Ola define la tolerancia como el respeto a la opinión de los demás:

26-Junio-2003

Ysí: ... yo siento que aquí hay que ser tolerante y cada quien respetar nuestra opinión... aquí podemos llegar a un conflicto si no nos entendemos, puede ser un conflicto pequeño pero allá (hace referencia a la guerra de Irak vs. EU) ya son conflictos grandes ya son las guerras, por eso hay que ser acá tolerantes y también respetar las opiniones...” (ECN)

Ola: ... ser tolerante yo pienso que no nada mas nuestra opinión cuenta, nosotros a veces [...] pensamos que solamente nosotros tenemos la razón... es como ahorita si usted nada más me dijera a mi que hablara y les dijeran otros y usted les gritara... sería no respetar las decisiones de los demás como lo que estamos haciendo estamos siendo tolerantes...” (ECN)

Se hizo una reflexión colectiva sobre la historia de su propio grupo en torno a la definición del conflicto. Dijeron que hubo una época donde la división entre ellos fue abordada por el maestro **Vla** para que todos se llevaran, por lo que implementaron un acercamiento el 14 de febrero:

26-Junio-2003

RT: ... ¿hay conflictos aquí en la escuela?

Ysí: ... en nuestro grupo al principio hubo una separación... había dos grupos, unos se iban con unos y otros con otro y así... había peleas todo el tiempo y el maestro se desilusionó, él quería que estuviéramos unidos y... yo siento que sí lo logró ahora todos nos llevamos con todos, antes era todo feo...

RT: ... ¿Qué tuvo que hacer para que se llevaran todos?

Ola: ... yo pienso que hablar, porque si hay peleas todo lo solucionan con gritos y así como en Estados Unidos los solucionaron bombardeando los lugares... aquí lo solucionamos el 14 de Febrero porque fue donde todos nos reunimos y hablamos y ya... pienso que si es importante que nos llevemos con todos, porque siempre uno necesita de otro, y siempre hay que respetar las decisiones de los demás y ser tolerantes como ahora, pero hay muchas personas que eso no lo entienden...

Al derivar la discusión acerca de la identidad, también fue claro que los alumnos manejan con fluidez dicho concepto, el cual se trabajó a partir de la música que se revisó durante el proyecto:

Ola: ... lo que entiendo por identidad es reconocer de donde somos, de que lugar venimos... por ejemplo si nosotros viajamos debemos reconocer de donde venimos... reconocer con orgullo ese lugar aunque sea pobre... un rancho o un pueblo... (GF2)

Con el cambio de la intención del discurso para enfocar la utilidad de los conocimientos en la vida de los alumnos, se presentaron dos peticiones de niñas para abordar el cuestionamiento. Ysí refiere que tales conocimientos sirven para que se les transmita a otros la importancia de conocer el concepto de identidad, Ola abunda en la misma aplicación. Parece que ambas buscan proyectar el contenido valoral de las actividades de aprendizaje, dándole importancia al hecho de que los otros niños también conozcan a la música que escuchamos y los contenidos que trabajamos. Hay referencia nuevamente al orgullo por lo propio, ahora referido a la música.

26-Junio-2003

Ola: ... yo siento que es más bien un... símbolo de orgullo porque tú estás enseñando a los demás que no nada más la música moderna es la que cuenta, sino todo, y yo siento que es muy importante porque [...] no vamos a caminar hacia otros lugares tapándonos los ojos [...] era lo que estábamos haciendo antes de que usted llegara...

Ysí señaló que entiende que en las clases tal vez se alcanzó a conocer solamente una pequeña parte de la música del mundo, pero que es mejor conocer un poco a quedarse sin saber nada.

Las respuestas al cuestionamiento sobre si les gustó el trabajo realizado son positivas e inmediatas. En ellas se manifiesta el gusto por las actividades, diciendo que cuando teníamos la clase nadie faltaba, y que en la reunión también todos hablan de distintos temas trabajados en el salón. Nuevamente aparece la idea de que lo propio no debe ser motivo de vergüenza sino de orgullo por nuestro país. También dijeron que la forma de trabajo fue diferente e interesante, por la variedad de actividades ya que escucharon música y se expresaron escribiendo, hablando y dibujando:

26-Junio-2003

Ysí: ... ¿cómo dibujar la música?, era como “nosotros inventar” lo que nos hacía sentir la música, eso era lo bonito e interesante. Hay ideas de conservación porque la música se está perdiendo.

Es de llamar la atención la participación de Mge, quien dice que le gustó la clase pero que no le gustaría volver a tenerla porque le da miedo hablar. Esta intervención se revisa con detenimiento en el análisis de discurso de la sesión.

Rto expresa que la clase le gustó que otros compañeros platicaran lo que sabían y lo que sentían, además que los miembros de este grupo van a poder hablar aunque “algunos no podemos, como dijo un compañero”. (Aludiendo a Mge), y también la ha motivado su presentación en la Conferencia del día siguiente. Ane dijo que al principio tenían miedo de hablar, pero que “ahorita con lo de música nos expresamos más y nos esforzamos por aprender más de todo”.

Ysí preguntó si en otro lugar también se está trabajando este proyecto. Se evidenció su liderazgo al dar las gracias por lo que considera una regalo (las clases). Ola toma la palabra para referirse a Mge, a quien le da pena hablar, diciendo que ella también tenía miedo de hablar, pensando que no se iba a poder expresar, pero opina que si nunca hablamos nunca va a crecer nuestro país, que siempre deberíamos estar hablando, no gritando, porque es parte de la tolerancia.

26-Junio-2003

... me llamó la atención la forma en que se proyecta el liderazgo de Ysí al hacerse portavoz de los alumnos de las escuelas donde se lleva a cabo el proyecto; y también el caso de Ola, quien hace una crítica a la necesidad de hablar para crecer y para desarrollar la tolerancia

La sesión del GF2 estuvo caracterizada por la abundancia de participaciones de los alumnos a los cuestionamientos presentados. También fue notorio el ejercicio de un liderazgo compartido por Ola y Ysí, quienes centralizaron el uso de la palabra. Este aspecto de la sesión se aborda con mayor detenimiento en la descripción de la interacción discursiva que corresponde al análisis del discurso como el texto de la sesión.

a.3 Escuela ECN; Grupo Focal 3

Los alumnos del tercer equipo se organizaron para desarrollar el tema de la **tolerancia** en la conferencia colectiva. En este subgrupo quedaron integrados los alumnos de mayor edad, 11 alumnos en total, de los cuales fueron 4 varones: Jna, Flo, Gro, y Rco; además de 7 niñas: Jsa, Fla, Ive, Exa, Kra, Nna, y Mra. Todos los registros corresponden al el 26 de Junio de 2003, por lo que se omite esta referencia.

La respuesta a la pregunta “¿qué aprendieron?” tarda un poco en darse, por lo que se explica nuevamente el mecanismo de la sesión. Entre lo que aprendieron mencionaron el respeto a sus compañeros, y que ahora comparten ideas sobre la música:

26-Junio-2003

Jna:... lo que yo aprendí es a compartir con mis compañeros y a respetarlos y más que nada aprendimos música de otros países, de lo que tratan y también [se comparten] ideas... (GF3)

Se habla de diferentes “marcas” en la familia como la religión, la música que escuchan en las fiestas. El discurso de estos alumnos se corta, parece que les cuesta trabajo expresarse, por lo que el coordinador interviene para orientar las participaciones. Cuando los alumnos en uso de la palabra de repente se quedan callados, buscan apoyo en sus compañeros, pero no se concreta la participación de inmediato:

“... se pasan la grabadora de un extremo a otro del salón pero nadie toma la palabra, hasta que Fla va por la grabadora y se expresa pero en referencia a lo que le gustó, no a la utilidad del conocimiento...” (GF3)

Varias veces en la sesión el coordinador llamó la atención del grupo sobre la poca participación en la tarea grupal, señalando el compromiso de exponer el tema de la discusión en la Conferencia programada:

“...las participaciones no se han dado de manera fluida... la grabadora pasa por las manos de varios niños y niñas sin que se animen a hablar... les pido que tengan confianza al hablar, y les recuerdo que al otro día van a presentarse en público, por lo que me gustaría conocer lo que van a decir...” (GF3)

El equipo del GF3 trabajó el tema de la tolerancia. Al pedirles que platicuen sobre la temática se escuchan varias voces al mismo tiempo que se refieren a lo que aprendieron: respetar a las personas como son, no criticarlas por su religión ni por su manera de ser; tenerle paciencia a la personas.

Jna se reveló muy participativo, asumió el uso de la palabra varias veces en las rondas, expresando que la tolerancia es saber el comportamiento de uno con otras personas. En su actitud Jna demostró su entusiasmo por participar aunque lo que expresa parece cortado, me da la sensación de que quiere decir más de lo que propone, tal vez le hace falta algún tipo de organización de sus ideas y vocabulario, pero no obstante toma la palabra de manera constante.

El coordinador preguntó sobre la importancia de la tolerancia, ya que las definiciones cayeron en un círculo repetitivo, lo que ya dijo uno lo repite otro. Siguiendo la idea del discurso de la guerra enfocó el conflicto escolar como tema de reflexión preguntando ¿Aquí hay guerras?

“... la pregunta toma por sorpresa a Jna, quien trata de pasarle la grabadora a Gro, a su izquierda, pero no la acepta y señala hacia la derecha para que se la pasen a otro de los compañeros. Yo les recuerdo “de esto van a hablar mañana...” luego de unos instantes, Exa toma la palabra...” (GF3)

En la sesión, los alumnos concedieron a Jna un rol de liderazgo, tal vez motivado por la insistencia de sus participaciones:

“... mientras estoy expresando el siguiente cuestionamiento, sin razón aparente pasa la grabadora de mano en mano hasta que le es regresada a Jna...” (GF3)

En otro momento de la sesión, Jna propone a quien puede contestar ante la pregunta del coordinador acerca de la utilidad de conocer la música de otros pueblos, de la identidad y de la diversidad:

“... Jna observa al grupo para entregar la grabadora, señala a dos de sus compañeros pero no tiene respuesta: “tú Jsa... tú Rco”, por fin algunas voces señalan que Nna quiere hablar...” (GF3)

Ante la inseguridad de sus compañeros para expresar sus ideas, nuevamente Jna interviene para sacarlos del apuro que representa no encontrar las palabras para continuar en el diálogo con el maestro frente al grupo:

Nna: ... nos sirve para seguir exponiendo lo de las culturas, los instrumentos, los tonos y las melodías de las músicas...

*RT: ¿Por qué crees que eso puede ser importante? (no hay respuesta)...
¿Para qué le serviría eso a otras personas?*

Ante el silencio del grupo, nuevamente Jna pide la grabadora para responder

Jna: ... puede servir para los que casi no conozcan la música... vayan aprendiendo también de los instrumentos, de los sonidos y los ritmos...

La última pregunta de la sesión estuvo dirigida a escuchar de voz de los alumnos las impresiones que les había dejado el proyecto. Las opiniones versaron principalmente sobre el trabajo en equipo, y algunas acerca del gusto de conocer los instrumentos y la música, permanece el sesgo del trabajo en equipo como un logro de las sesiones del proyecto de iniciación musical:

Fla: ... lo que a mí me gustó es... trabajar en equipo porque así nos organizamos a hacer las cosas bien, y no mal...

Flo: trabajar en equipo está más fácil porque cada idea de cada compañero se va sacando más información... no habíamos trabajado antes con la música...

Finalmente cabe mencionar la actitud de la alumna Mra, quien se abstuvo de intervenir durante toda la sesión; cuando le llega la grabadora y aunque la indicación era expresar la opinión personal de cada miembro del equipo, la pasa a la siguiente compañera, con una manifiesta intención de no opinar. Al terminar la ronda de participaciones, se le preguntó a ella directamente pero continúa con su mutismo:

“... le pregunto una vez más a Mra, la alumna que se negó a opinar y me dice que “no” con la cabeza...” (GF3)

Es importante resaltar que en la reunión, Mra se abstuvo de participar, lo que interpreté como el temor de hablar frente a sus compañeros, sin embargo, esa apariencia quedó en entredicho durante la conferencia del día siguiente, ya que en público le pidió a una de sus compañeras, que en honor a

la tolerancia, hablaban para solucionar un problema que las había mantenido separadas por mucho tiempo.

a.4 Escuela EJB; Grupo Focal 4

La reunión del GF4 se realizó en el salón que se ocupa como biblioteca de la escuela, con la presencia de 26 niños y niñas, organizados en dos grupos de trabajo, de 14 y 12 alumnos respectivamente, además de contar también con la asistencia de dos alumnos de Octavo Semestre de la Licenciatura en Educación Musical de la Facultad de Música (Mra y Msa), quienes estuvieron a cargo de la grabación en video y en audio y el Maestro coordinador del proyecto de la Iniciación Musical en la Escuela Primaria (JRTS). La sesión empezó aproximadamente a las 9 de mañana.

El GF4, que corresponde al primer grupo de los dos que se formaron en la EJB, se integró con: 14 alumnos, 7 niños: Aro, Mru, Efx, Rla, Jho, Jra, y Mxe; y con 7 niñas: Jne, Ala, Bti, Ela, Mre, Fta, y Klx. Para el desarrollo de la sesión, los alumnos y alumnas de quinto año tomaron un lugar en torno a las mesas de trabajo de la biblioteca, mirando todos hacia el centro, donde tomó su lugar el coordinador.

Se explicó que se trataba de hacer una recuperación de los contenidos trabajados, invitándolos a que platicaran ampliamente, proponiendo la reflexión colectiva mediante preguntas, pero no todos los niños participaban, y las respuestas fueron limitadas. Al parecer tienen la idea de identidad, tolerancia, negociación en el aula, pero les falta vocabulario para expresarlo, y sobre todo les falta confianza en poderlo expresar.

Varias veces se recurrió al diálogo con quienes tenían el uso de la palabra para generar el discurso o para aclarar algunas ideas que no parecían expresadas con claridad. Los fragmentos a continuación ilustran el desarrollo de la sesión:

RT: *¿Para qué creen que les puede servir lo que estuvimos trabajando? ...
¿Les sirve o no les sirve?*

Varias voces contestaron “sí”. Se pasan el micrófono unos a otros y dicen “dilo tú”. Se hicieron preguntas sobre la forma de trabajar el proyecto, algunos alumnos dijeron voz baja que no habían trabajado así antes. Nuevamente se pidió que alguien explicara lo que se hizo en el aula:

Aro: ... diferenciar la música, saber qué tipos de música hay más o menos...

Efx: También se puede expresar por medio de la música... decir lo que piensa... cantando 'ora sí...

Al retornar al punto de la discusión, se hizo una pregunta que toma desprevenido al alumno y provoca risas en los niños:

RT: ... a ver, eso de que podamos expresarnos con lo que queremos decir a través de la música... ¿qué tiene que ver con la tolerancia?

Aro levanta la mano nuevamente para contestar pidiendo la palabra: “¿Maestro?

Aro: Pues que mucha gente lo escucha... escucha esa música y como que se van entendiendo, al mismo tiempo como que en la música van entendiendo la tolerancia y eso...

En la siguiente pregunta acerca de la música que les gustó, interviene Aro expresando su opinión:

Aro: A mí la del sur... una la de Petronila, creo que así se llamaba la música...

En el proyecto no hubo ninguna canción de Petronila, así que se le pregunta tratando de identificar la música a la que se está refiriendo “¿Petronila, Petronila?”

Aro: De cuando platicamos sobre fiestas...

RT: Ah la de la tertulia... donde describen una fiesta ¿no?

Con la misma intención de lograr que se expresen, se trató de integrar en la exploración a los demás miembros del grupo dirigiéndose directamente a un grupo de niñas, pero sin obtener respuestas, por lo que se intenta generar la participación por medio de otra pregunta:

RT: ... ¿Cuáles eran las marcas culturales? ¿Qué nos platican de eso?

Aro hizo el intento de tomar la palabra pero el coordinador le pidió con señas que dejaran hablar a las niñas que no habían participado. A pesar de la insistencia, las niñas no se animan a participar, se escucha entre ellas que no saben de qué van a hablar, por lo que se intentó clarificar el tema de la discusión.

RT: ... ¿Se acuerdan que estuvimos haciendo una descripción de los diferentes tipos de música y los tipos de instrumentos? ¿Para qué les sirve conocer eso?

Las niñas no responden, se hace un silencio en el que Aro señala mordazmente:

Aro: ... “silencio absoluto”...

Ante el nulo éxito obtenido en la intención de hacer participar al grupo de niñas, intento lograrlo nuevamente cambiando la pregunta. En cada participación intervengo alentando a los niños a seguir hablando, preguntando constantemente “¿Qué más?”

Se invitó a los alumnos que no han participado con la pregunta “¿Y ustedes qué piensan?”, se oye una voz que dice “Para qué les pregunta, si no hablan nada”, se insistió, “¿Cómo se evitaría la guerra?” Por fin Jne y Klx respondieron, y Aro hace una síntesis de ambas intervenciones:

Jne: Las canciones son distintas a las de Veracruz...

Klx: Que Veracruz tiene la música más movida, con más ritmo...

Jne: No, algunas son movidas y algunas son tranquilas

Aro: cada quien tiene sus tipos de canciones...unas son movidas y otras no...

En otro momento, el tema de la sesión se orientó hacia el conflicto bélico, la tolerancia y el diálogo:

RT: ¿Nosotros nos ponemos de acuerdo? ¿Estamos de acuerdo? ¿Aquí adentro de la escuela no hay guerra?

Varios niños manifiestan de inmediato “sí, sí”, refiriéndose a que sí hay “guerra” en la escuela, por lo que se les pidió que fueran más explícitos respecto a las situaciones que identifican como conflictivas:

RT: Por ejemplo, si te pegan a ti, quién se enoja...

Después de hacer la pregunta anterior, de manera simultánea varios niños y niñas respondieron “todos”, convencidos de lo que estaban diciendo, y siguieron contestando de manera colectiva la siguiente pregunta, destacando ahora la participación de Jne.

Se trató de llevar la temática del conflicto al espacio escolar para reflexionar sobre la relación entre los dos grupos de quinto grado, problematizando cada una de las respuestas para generar el discurso de los alumnos respecto de los conflictos de la convivencia cotidiana. Se habló del conflicto con el otro grupo que se desarrolló en días pasados en la Dirección de la Escuela

Jne: “... qué día vinieron las mamás a hablar con la Directora y las demás se quedaron calladas y la única que habló fui yo...”

Debido a la disponibilidad de tiempo con el grupo, se propuso el final de la sesión pidiendo responder individual y libremente sobre sus impresiones del proyecto. Solamente se contaron con algunas opiniones, más bien las opiniones de todos pero algunas se repetían, por la evidente dificultad para armar su propia idea, así que se reflejaron en las ideas de los otros. Al terminar la última intervención, se dieron un aplauso sin muchas ganas, nos tomamos una fotografía y fueron saliendo de regreso a su salón.

a.5 Escuela EJB; Grupo Focal 5

El Grupo Focal 5, que corresponde al segundo grupo de la EJB se integró con 8 niños: Mup, Eda, Bro, Anx, Mel, Ega, Mro y Lzo; así como 4 niñas: Aly, Lra, Isa, Fmi,

En este grupo las condiciones fueron de menos éxito aún, porque les costó mucho más trabajo hablar, así que tuve que ser más directivo, insistiendo en que tomaran la palabra respecto a la temática. Mediante sus intervenciones, se evidenció que existe un distanciamiento entre los dos grupos de quinto año. Les pedí que propusieran algunas maneras para resolver esta circunstancia. También se manifestó en este segundo grupo una situación particular entre dos

niños, quienes confesaron que consecuentemente están atacándose, uno es Eda y otro es Mel³⁵.

En la mayor parte de las intervenciones de los niños se escucha una entonación de pregunta, por lo que les pido que no me pregunten, sino que hablen de manera afirmativa, que me digan con seguridad lo que quieren decir.

Mel fue reportado por el maestro de grupo como un chico que presenta problemas de aprendizaje y de conducta, y efectivamente, durante la elaboración del periódico mural se distinguió en que peleaba constantemente con Eda, sin concentrarse en hacer las tareas asignadas. Aquí expuso la relación conflictiva que lleva con su compañero con quien, según dice, no puede dejar de pelear:

RT: ... ¿Por qué dicen que no están en paz?

Mel: ... porque luego nos peleamos (señala a Eda)

Eda: ... yo porque me estoy peleando con aquél chamaco (señala a Mel)

RT: ¿Y por qué te estás peleando?

Eda: Luego le digo algo y él se enoja y me dice algo y ya no me aguante y ya nos empezamos a pelear... o él primero me dice y después ya no se aguanta y así...

Otro intento para provocar el discurso se enfocó a la idea del conflicto:

RT: ¿Es importante estar en paz? (contestan varias voces "sí")... ¿Ustedes están en paz aquí en la escuela?

Varios contestaron que no, un niño dice "algunos sí, algunos no", retomo este cuestionamiento para explorar sobre los conflictos escolares que identifican los alumnos:

RT: A ver, esos que dijeron que no, ¿Por qué dicen que no están en paz?

Al mismo tiempo tomaron la palabra Eda y Mel, quienes señalan que mantienen un pleito constante:

RT: "... ¿Qué haría falta para resolver ese asunto?... (Silencio) ya lo han dicho aquí

³⁵ Al terminar la sesión y hablar directamente con Mel y con Eda, y platicar con ellos en general y en abstracto, resulta que Mel aparentemente tiene un conflicto psicológico o un retraso mental que hace que esté llamando la atención en el grupo, generando un conflicto con Eda.

Eda: Que nos lleváramos bien... platicar sobre eso y ya no enojarnos y no empezar a pelear

Se planteó la última pregunta para concluir la sesión:

RT: "... cada quien me va a decir si les gustaría seguir trabajando de la manera como lo hicimos y por qué les gustaría..."

Varias voces intentan hacer comentarios por lo que les pido que lo hagan en orden. El primero de la ronda fue Mro y el último Lzo:

Mro: Sí, porque así aprendo y descubro más música, más sobre las marcas culturales que les podríamos platicar a otras personas que no lo conocen...

Lzo: "... me gustaría porque así aprendo más música, más países y aprendo más instrumentos... como los que yo no conocía..."

Una vez terminadas las reuniones de GF con ambos grupos, las actividades continuaron con la preparación de material visual para la actividad de cierre del proyecto, organizada como una conferencia de los niños del 5º "A" para sus compañeros del 5º "B" y sus respectivos maestros.

En la segunda parte de la sesión, en el mismo salón de usos múltiples se armó un periódico mural donde los alumnos expresaron por medio de dibujos y textos los elementos que se manejaron sobre música y familia; y también sobre música y la cultura. Hicieron algunos dibujos, escribieron algunos textos y se llegó la hora de salida. Se organizaron tareas para concluir el periódico con el apoyo de Mga, quien hace su servicio social en esta escuela, ya que se va a tener como actividad de cierre, una reunión entre los dos quintos grados. El objetivo es que los alumnos de 5º "A" expliquen a sus compañeros del 5º "B", qué cosa es la identidad, la tolerancia, y cómo se dan las negociaciones en esa tolerancia.

b) Conferencia

NM: Para concluir las actividades de la intervención educativa, en ambas escuelas se organizó una Conferencia como actividad de cierre, con el propósito de brindar a los alumnos una experiencia formativa a través del proceso de preparación y realización del evento, que incluyó la clasificación de la información de apoyo para la toma de decisiones de manera colectiva sobre las tareas a realizar antes y durante la conferencia por los miembros de cada equipo de trabajo; la elaboración y selección de materiales (música y periódico mural); y la exposición en público de los conocimientos desarrollados como resultado del programa de intervención.

El público de la conferencia se integró con alumnos de otros grupos. En la ECN, se contó con la asistencia de dos grupos de quinto año. En la EJB, los alumnos de 5° “A” lo hicieron para el 5° “B”. En ambas escuelas también se invitaron a otros maestros y algunos padres de familia. Cada evento tuvo resultados distintos, acordes con el nivel de desarrollo de los alumnos-conferencistas que tuvieron a su cargo las actividades del evento.

b.1) Escuela ECN

La sola descripción del evento donde todos los alumnos del grupo hicieron una exposición colectiva de divulgación de los contenidos de música y cultura trabajados en el aula, no basta para considerar en su justa dimensión la relevancia de dicha actividad en el proceso de construcción de la educación artística intercultural más allá de una noción teórica; es necesario integrar a la descripción, un enfoque interpretativo para establecer, comprender y explicar las relaciones que se presentan entre los sujetos —alumno / maestro— y el objeto de estudio.

Por ello, el referente de evaluación “la conferencia”, presenta dos perspectivas complementarias: la descripción como una visión etnográfica, y la interpretación como una visión hermenéutica; con la intención evidenciar la relevancia que tuvieron para los actores, las acciones diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje.

1. Visión Etnográfica

NM: Como actividad de cierre de la intervención educativa, se organizó la Conferencia: “Música y Cultura, Argumentos de la Interculturalidad”. La temática se abordó desde tres perfiles de la multiculturalidad: la **identidad**, la **diversidad cultural** y la **tolerancia**, contextualizados en la música de distintos lugares, y con el referente del conflicto bélico en Irak como trasfondo de todo el proyecto. Como apoyos tanto visual como auditivo de los expositores, tuvimos los periódicos murales elaborados el día anterior, y la música de la clase.

El día 27 de Junio de 2003 la conferencia comenzó a las 9:00 horas como se había previsto. En la primera mesa de expositores, tomaron lugar Rbo, Vra, y Rfe, mientras que a un lado de la mesa, Are y Ala sostenían el periódico mural de “La Identidad”.

Después de escuchar el ejemplo musical “Las Estrellitas”³⁶, los expositores hablaron de la identidad en relación con la música de los cantos de cuna, señalando que esta es una práctica que siguen muchas familias:

Vra: ... estas son las canciones que se cantaban... algunas mamás todavía se las siguen cantando a sus hijos para que se duerman, es un arrullo más bien...

Otro ejemplo musical se presenta luego de la intervención de Rfe:

Rfe: ... otra costumbre de las personas es cómo celebran... cómo hacen sus fiestas... vamos a escuchar una canción sobre una fiesta...

El público escuchó con atención la canción “La Tertulia”³⁷ de Chava Flores, donde se relata la historia de una fiesta familiar. Ésta resultó agradable por el contenido simple de la melodía, y su ritmo. A continuación, los expositores se ponen de acuerdo para abordar la explicación del contenido del periódico mural de su equipo:

Rbo: “... en el periódico se muestra lo que son las marcas culturales... pueden ser la forma de la comida, la forma en que guisan, la forma en la que hablan, como visten, como calzan... otro tipo de identidad serían

³⁶ Las Estrellitas.- Popular.- Niños Cantores del Valle de Chalco (Lescek Zawadka).- “Mi Casita de Sololoy”.- FONCA.- Spartacus Discos.- SDL21024.-1997.-

³⁷ La Tertulia.- Chava Flores.- “Chava Flores en Concierto”.- AAD Ageleste.- CDDP 1118.- Grabado por XEEP Radio Educación (5 de septiembre de 1980) Sala Ollin Yolliztli.- D. F

los grupos étnicos, donde cada quien tiene sus costumbres y sus creencias...”

Cuando se agotaron las explicaciones sobre la identidad, invitaron al público a realizar preguntas, pero al no haber intervenciones en este sentido, se dio por terminada su exposición entre aplausos.

En la mesa del segundo equipo se sientan Mre, Ysí, Ola, Lro, y Cla. A cargo del periódico mural de apoyo están Dya y Eri. Igual que en la sesión de GF, Ysí toma el control de las acciones, contando con la aprobación de sus compañeros. Expresa el concepto de diversidad cultural compartido por los miembros del equipo:

Ysí: ... la diversidad cultural es la diferencia que hay entre los alimentos, cómo hacen las fiestas, su manera de vestir, la manera de hablar, y también la música...

A continuación se presentaron las piezas musicales “Danza de Concheros”³⁸ y “Raíz Viva”. El público demostró su interés hacia dichos ejemplos musicales, escuchando con curiosidad y atención. Ysí asumió la responsabilidad de ofrecer alguna explicación sobre los ejemplos musicales.

Antes de la audición musical siguiente, de Panamá, Ysí explica al público que la canción tiene forma de responsorio por el canto combinado entre el solista y el coro. Cuando se escucha la grabación, su ritmo contagioso hace que el público animado por Ysí acompañe con palmadas la melodía. Al terminar la canción, nuevamente Ysí toma la palabra para describir el texto.

Ysí: ... dice que una vieja me dio un coco para que yo se lo pelara... yo se lo pelé y me dijo que se lo rayara... luego de que se lo rayé, me dijo que lo botara... y luego que se lo boté me dijo que quería su coco, por eso dice... (Cantando) “yo quiero mi coco”

La explicación del texto provocó la risa del público. En otro momento de la conferencia, se abordó la fusión de contenidos culturales de distinta procedencia que se puede encontrar en la música, tomando como ejemplo la melodía “El pájaro Chogüí”, seleccionada para apoyar la exposición. Ysí la presentó como “una leyenda pasada a canción”:

³⁸ Danza de Concheros. - Danzas de México. - Los Folkloristas. - “Los Folkloristas Cantan a los Niños”. - Discos Pueblo. - CDDP 1099. -

Mre intervino apoyándose en el periódico mural para hablar de la diversidad cultural, explicando el concepto de “rasgos culturales” como las formas de vestir, de hacer música, de preparar los alimentos, las costumbres y las creencias de los diferentes grupos humanos.

Durante el desarrollo de la conferencia hubo momentos significativos para fortalecer la veracidad de los supuestos básicos de la investigación. Uno de dichos momentos sucedió cuando el maestro del 5º grado, subió al foro de manera espontánea para dirigirse a los expositores y al público asistente³⁹. El contenido de su intervención se analiza más adelante. La intervención del maestro termina agradeciendo al responsable del proyecto y a los alumnos conferencistas por la experiencia musical y cultural que se está presentando a la comunidad escolar. Ysí se dirige nuevamente a la audiencia para dar una conclusión y despedir a su equipo con aplausos.

Siguió el equipo encargado de exponer el tema de la tolerancia, y tal como lo organizaron previamente, hicieron la representación de una escena, en la cual, Jna contra Gro y Flo contra Rco, representaron un grupo de niños en el patio de la escuela, donde se empujan y se jalonean, simulando tener una pelea, después de unos momentos Mra sube al escenario para intervenir separándolos y dirigirse a los que simularon la pelea.

Esta actividad atrae la atención del público y les causa risa que de los cuatro actores, tres son altos y un niño es bajo de estatura, por lo que el efecto de los empujones es más evidente en él. La intervención de Mra se centra en la importancia del diálogo y la tolerancia para establecer relaciones armónicas:

***Mra:** ... los problemas no se resuelven así... antes de pelearse mejor hablen... hay que ser tolerantes... apóyense entre ustedes... nada que ver con las peleas...*

Los diálogos de la representación fueron improvisados, lo que permitió advertir la creatividad en la articulación de las acciones presentadas con el discurso intercultural referido a la tolerancia como condición de iguales para fortalecer la convivencia pacífica. Al terminar la actuación, que fue muy

³⁹ El texto de la intervención del maestro, aparece completo en los anexos, como parte del registro de la conferencia

festejada por los asistentes, los cinco actores del equipo ocuparon la mesa y otras compañeras subieron al escenario para mostrar el periódico mural sobre la tolerancia. Una vez iniciado el tema, el proceso es controlado por Jna quien en voz baja orienta a los primeros expositores.

Se presentaron alternadamente los ejemplos musicales de Estados Unidos y de Medio Oriente: “Duelo de Banjos”, representativa de Estados Unidos, que algunos niños acompañaron haciendo mímica de los instrumentos y siguiendo el ritmo; “Kooná”, representativa de Medio Oriente, donde algunos niños siguieron mímica de los movimientos de la danza oriental. Al finalizar los ejemplos, Jna propuso a los asistentes un cuestionamiento que no recibe respuesta, por lo que él mismo responde su pregunta:

Jna: ¿Qué diferencia tiene la música de Estados Unidos con la de Medio Oriente?... (No hay respuesta)... tienen diferentes instrumentos y diferente ritmo... en todos los países hay un ritmo diferente...

Siguieron varias intervenciones que hablaron sobre la diversidad de costumbres entre los grupos humanos, como las formas de vestir, la música, los instrumentos musicales y la importancia del respeto a los demás. Al terminar la última melodía de la audición con el Coro de la Novena Sinfonía de Beethoven, nuevamente Jna en uso de la palabra invita al auditorio a hacer preguntas.

En esta ocasión un niño de quinto grado aceptó la invitación, pero no preguntó, sino que pasó al foro a comentar sobre el contenido de la conferencia, haciendo ver lo interesante que ha sido para él la temática, porque aparte de hablar de la tolerancia están aprendiendo canciones nuevas, de otros países. Una alumna de quinto grado, habla acerca del contenido de la música de Beethoven que acaban de escuchar, diciendo que esta música habla de la paz entre los seres humanos.

Para concluir, se pidió un aplauso para todos los niños del sexto grado. Mre y Cla subieron espontáneamente al foro para tomar la palabra, refiriendo sucintamente los cambios que se dieron en los alumnos del grupo respecto a la música, Mre pidió el micrófono para agradecer haberles traído música que no conocían, después de hablar, pidió aplausos para el maestro coordinador el proyecto de música.

Jna igual que su compañera Mre expresa agradecimientos y pide aplausos, después de esto baja del foro en tanto que sube Sro y se sitúa al lado de Cla, quien conserva el micrófono haciendo señas al público para que dejen de aplaudir y ella pueda hablar. Cla expresa con toda claridad el cambio de actitud hacia la música que señalé antes:

Cla: ... yo también le quiero dar las gracias al maestro T, ... yo tampoco sabía esta música y me gustaron a mí todas sus pláticas, sus clases... al principio me dio así como...una burla... pero después fui entendiendo y aprendí muchas cosas... gracias maestro... (Aplausos, bajan del foro Mre y Cla, sólo queda Sro con el micrófono)

Sro también expresa su agradecimiento y hace una invitación a los alumnos de quinto grado para que aprovechen lo que todos ellos acaban de presentar en la conferencia. Pide que continúe el proyecto el próximo curso y que aprovechen la oportunidad de aprender más con la música. Hubo más aplausos. La directora de la escuela sube al foro y toma la palabra para dirigir un discurso que tomó algunas ideas centrales de la conferencia, como la importancia de la educación musical para ser mejores personas, y el reconocimiento de los rasgos de la multiculturalidad que fueron presentados: identidad, diversidad cultural y tolerancia. Hay más aplausos. Tuve una última intervención para felicitar a los niños y niñas de sexto año próximos a egresar, y para despedirme de los alumnos de la escuela.

2. Visión Hermenéutica

NM: El enfoque interpretativo de la conferencia, pretende aportar elementos para explicar las relaciones que se establecieron entre los sujetos del proceso escolar y el objeto de estudio durante el evento. Para ello se presenta un acercamiento de corte interpretativo en torno a las categorías: nociones de multiculturalidad, donde se observan las construcciones cognitivas que los alumnos han elaborado para darle contenido al concepto de la multiculturalidad, reconstrucción subjetiva, que hace referencia a las diversas respuestas que pueden dar, tanto los alumnos como los maestros, a los objetivos de formación de un proyecto educativo como el que se implementó a partir del conflicto bélico, la música y la cultura, situadas en el discurso y en las acciones que se hicieron presentes durante la conferencia; y liderazgo, que presenta un punto de vista analítico de algunas acciones particulares que desplegaron —durante la conferencia—, algunos miembros del

grupo de trabajo, y que por la persistencia de sus actitudes, dieron información interesante y útil para los propósitos generales de la investigación.

2.1 Noción de Multiculturalidad

Durante la conferencia, los rasgos de la multiculturalidad: identidad, diversidad cultural y tolerancia, se abordaron desde una perspectiva compleja que admite un enfoque vertical⁴⁰, en el que se integran elementos de la **dimensión histórica**, como se puede apreciar en el ejemplo de audición musical “Raíz Viva”⁴¹, donde se presentan diversos instrumentos, ritmos y melodías catalogadas como prehispánicas:

Cla: “... la música que acabamos de escuchar [nos muestra] cómo sonaban los instrumentos y de qué materiales los hacían nuestros antepasados...”

En la expresión de Cla se advierte la relación histórica como un rasgo de la multiculturalidad, en tanto que los restos que dan cuenta de ciertas prácticas culturales como la construcción de instrumentos musicales y la música que procede de la reconstrucción que se produce con ellos, como son los esquemas rítmicos y melódicos, la combinación del conjunto instrumental, o los significados rituales derivados del uso de la expresión musical, constituyen un legado de “nuestros antepasados”.

Desde un enfoque horizontal, la **dimensión espacial** se constituye en las prácticas cotidianas en las que toman lugar los sujetos.

Rfe: La canción nos habla de cómo una familia está celebrando una fiesta y así cada familia celebra por ejemplo los bautizos, las primeras comuniones...

Mre: “...este conjunto de personas comparten algunos rasgos culturales como son su forma de vestir, su forma de hacer su música... la manera en que hacen su comida... sus costumbres, sus creencias...”

Dicho enfoque presenta la flexibilidad necesaria para aplicarse a eventos que suceden en lugares distintos y remotos:

⁴⁰ Los conceptos “enfoque vertical” y “enfoque horizontal”, se aplican para designar posturas complementarias que buscan dar una explicación a la multiculturalidad

⁴¹ Raíz Viva.- José Ávila.- Los Folkloristas.- “Los Folkloristas Cantan a los Niños”.- Discos Pueblo.-

Ysí: ... en la canción se habla de un indio guaraní... allá en Paraguay los guaraníes son como acá son los indígenas, por eso, hagan de cuenta que es un niño pobre, un indígena...

Cla: [en] la música que acabamos de escuchar... la historia es indígena... la leyenda del Chogüí... pero los instrumentos como el arpa... ya es de españoles... esta música ya es de indígenas con españoles...

En los apuntes señalados, Ysí establece en su intervención la condición de pobreza inherente al ser indígena: “hagan de cuenta que es un niño pobre, un indígena”; y también que la condición de indígena puede ser situada: “los guaraníes son como acá los indígenas”. Por su parte, Cla plantea la hibridación cultural de la música que se integra con un contenido de origen indígena que es expresado musicalmente con instrumentos de origen español, para dar como resultado una canción que contiene las raíces indígena y española, de manera similar a lo que sucede con la “danza de concheros” de México que se analizó durante las sesiones de clase en el aula.

2.2 Reconstrucción Subjetiva

NM: La categoría alude a un tipo de configuración de las formas de pensamiento que se ven influidas directamente por el proceso de aprendizaje de los sujetos, e indirectamente, por el contacto que se establece con el enfoque asumido para el estudio de la música como elemento de la diversidad cultural, pero que en ambos casos, representan un cambio de actitud en las personas sobre sus formas de entender el mundo que nos rodea.

El cambio de actitud se aborda en torno a dos situaciones que sucedieron durante la conferencia, las cuales reflejan un tipo de reconstrucción subjetiva —directa e indirecta—, en tanto que permitieron identificar algunas respuestas de los sujetos que entraron en contacto con el proyecto: los alumnos expositores y el público que asistió a la conferencia.

En primer lugar, existe una reconstrucción del sujeto en términos del aprendizaje cuando se traslada un contenido conceptual como “la tolerancia”, hacia la experiencia de vida cotidiana:

Mra: “... a veces hay problemas con mis compañeros... ahorita estoy peleando con una amiga, pero yo sé que de seguro nos vamos a hablar... no sé si ella quiera también, se llama Mre y está aquí... me

siento mal que nos peleemos porque yo con todos me llevo menos con ella... no sé si me quiera de nuevo hablar... ahorita con lo que vimos, debemos hablar para [resolver el problema]... si se pelearon, pues alguien debe hablar con los compañeros, no es bueno resolver a golpes, sino que con palabras se resuelve mejor...”

En el apunte destaca en principio la invitación al diálogo para resolver las diferencias, no como una idea vaga del “deber ser”, sino como una apropiación del concepto que adquiere sentido al transpolarse a la problemática que expresa la alumna como la pelea con Mre que las llevó a dejar de hablarse.

En el fragmento discursivo llama la atención la toma de conciencia que manifiesta como resultado del proyecto:

“ahorita con lo que vimos, debemos hablar”

La exposición de los conceptos de tolerancia y diálogo han impactado en su forma de actuar a tal grado que cuestiona sus decisiones asumidas, ya que antes del proyecto no tuvo necesidad de reflexionar sobre la pelea con su compañera, en cambio ahora, es capaz de expresar en público su propio malestar por la situación que menciona:

“... me siento mal... porque yo con todos me llevo menos con ella...”

Aquí resulta relevante el cambio de actitud que tiene al abordar el tema cuando el día anterior no quiso participar de las actividades dando a conocer sus opiniones en la reunión de grupo focal.

En este ejemplo se puede identificar una **reconstrucción subjetiva directa**, en términos de la respuesta positiva de la alumna que manifiesta un cambio de actitud como resultado del proyecto educativo en el cual intervino.

Por ahora, Mra ha decidido que la vía del diálogo le va a ayudar a enfrentar el malestar de la separación que tenía con una de sus compañeras.

La segunda situación da cuenta de una reconstrucción indirecta del sujeto a través del acercamiento a la experiencia del proyecto que se logró establecer durante la conferencia, ya que estos casos no compartieron todo el proceso operativo, sin embargo, se pueden encontrar evidencias de la sensibilización hacia los aprendizajes promovidos, como lo manifiesta el

maestro que espontáneamente toma la palabra durante la conferencia para dar a conocer su opinión al público asistente.

Para apoyar la premisa de la reconstrucción subjetiva indirecta se consideran tres aspectos de la intervención del maestro. En primer lugar, se encuentra la **aceptación** de la música como elemento formativo de la sensibilidad artística:

“... la música como una de las bellas artes despierta una emoción que se capta a través de los sentidos... la demostración que se está haciendo, la considero muy valiosa, porque... en muchas ocasiones nos hace sentir felicidad, si estamos en un momento anímico... viene la música y nos levanta el ánimo... nos hace sentirnos diferentes...”

El maestro le concedió la categoría de valiosa a la exposición de los alumnos, la cual se sustenta en la observación que hace de la función que cumple la música de despertar emociones, de proporcionar felicidad y de levantar el ánimo, además de hacer sentir diferentes a las personas.

Fincada la aceptación, estableció una **revaloración** de la experiencia musical, en tanto que no se limita a la función disciplinaria artística:

“... a mi me resulta lo más interesante, el hecho de que la música despierte la intención de hablar... que los alumnos sean capaces de expresar a través de lo que van aprendiendo, estas ideas tan importantes... desde el momento que los alumnos están diciendo algo sobre la música, es la música la que los está impulsando a hablar, a participar... para que nosotros seamos capaces de quitarnos vendas de los ojos, que estamos como en la oscuridad, vemos la música pero como algo no valorable...”

Los rasgos de la revaloración planteada hacen referencia a las intenciones del proyecto en torno a generar una producción discursiva que expresara los distintos aprendizajes promovidos por los contenidos trabajados en el aula.

Finalmente, la aceptación y la revaloración fortalecen el desarrollo de las actividades artísticas en la escuela primaria, creando en la expresión del miembro del público asistente a la conferencia, la necesidad de considerar a la música como un **incentivo escolar** para la formación integral de los alumnos de este nivel educativo:

“...[la música] tiene un alto sentido del valor, como una de las grandes bellas artes al igual que la pintura, que la música, que la danza, que la literatura, y otras muchas más, ojalá y no quede ahí nada más el que gocemos de esta música sino que los demás años pudiera colaborar más con nosotros aquí en la escuela. Gracias maestro, gracias alumnos (aplausos)...”

Después del breve análisis que antecede, queda registrado entonces otro tipo de respuesta positiva hacia los resultados derivados de la operación del proyecto⁴², entendida en términos de una **reconstrucción subjetiva indirecta**

2.3 Liderazgo

El concepto de liderazgo propuesto alude a una práctica desarrollada por algunos alumnos con el consentimiento evidente de sus compañeros de equipo. La figura de líder que se presentó durante la conferencia asumió la función de organizar la presentación de los demás. En esta tarea se revelaron dos alumnos, Ysí en el equipo 2 (diversidad cultural), y Jna en el 3 (tolerancia). En el equipo de la identidad, las tareas de organización fueron asumidas de manera colectiva.

○ Ysí

Al terminar la audición de la música identificada como prehispánica, siguió Ysí en el uso de la palabra, quien además de expresar sus propias ideas, concede el turno para hablar a sus compañeros, como se aprecia en el siguiente episodio:

Ysí: ... lo que acabamos de escuchar es un tipo de música indígena [...] ahora vamos a escuchar otra canción (mira a sus compañeros de mesa) o no sé si alguien quiere decir algo... (le pasa el micrófono a Cla)

Cla: ... como dijo mi compañera, la música que acabamos de escuchar, es indígena [...] (regresa el micrófono a Ysí, quien se lo entrega a Lro)

Lro: ... a continuación vamos a escuchar una canción que se llama de “cocos”⁴³... es de Panamá, pónganle atención...

⁴² En el mismo sentido se pueden encontrar elementos de la reconstrucción subjetiva en el discurso de la directora del plantel, y en las entrevistas que se hicieron a los maestros de grupo y a los estudiantes en Servicio Social que participaron en algunas actividades del proyecto

En este episodio la intención de organizar el proceso de la exposición al ofrecer sus conclusiones respecto al tipo de música escuchada, y al mismo tiempo, proponer la continuidad de la conferencia dando el uso de la palabra a sus compañeros sin consultarlos, como con Cla, quien al ser tomada por sorpresa, solamente atina a repetir la conclusión expuesta por Ysí, reafirmando de cierta manera el control que sobre el proceso y sobre la información ha establecido Ysí en sus intervenciones. Por su parte Lro, al ser invitado a participar con el gesto de acercarle el micrófono, solamente da al público una información sobre el contenido de la canción:

“... se llama de cocos... es de Panamá...”

Por lo intempestivo de ambas intervenciones, se resalta la participación de Ysí como coordinadora de las acciones del equipo, situación que constituye un fiel reflejo de las acciones que tuvieron lugar en las sesiones de clase, donde se distinguieron las participaciones de Ysí, así como la aceptación de los miembros de su equipo y de los demás compañeros del grupo sobre su liderazgo, no obstante que en aquellas ocasiones, dicho liderazgo fue compartido con otros alumnos del grupo.

○ Jna

Igual que lo hizo en la sesión de GF donde participó, Jna asumió un rol directivo con sus compañeros de equipo, dando instrucciones en voz baja:

Jna: (se dirige a Rco, que tiene el micrófono en la mano)... *explícales qué es la tolerancia, nada más unas palabras...*

Además, también interviene exponiendo sus propias ideas:

Jna: ... *la tolerancia debe estar en todos ustedes... luego aquí entre compañeros no se hablan... por algún caprichito de alguien... y pues sean tolerantes...*

Y aún más, corrigiendo o complementando las intervenciones de sus compañeros, asumiendo el rol de líder para darle sentido a las intervenciones

⁴³ La melodía no se llama así, lo que sucede es que durante las clases les gustó mucho a todos por su forma musical rítmica. El texto habla de una historia donde interviene una mujer que pelea por un coco, la pieza musical se llama “La vieja jodiona”, el género es “tuna” de Panamá

de Rco y Flo, quienes no completan sus ideas con claridad, a pesar de que siempre en voz baja les sugiere lo que deben decir, y al no obtener el resultado que espera, interviene directamente:

Rco: ... *ahorita vamos a escuchar una música de la cual se habla de...* (Sin terminar la frase, le pasa el micrófono a Flo)...

Flo: ... *es música del país...* (Se hace un silencio, finalmente le entrega el micrófono Jna quien se lo pide con la mano)

Jna: ... *vamos a escuchar una música de Estados Unidos y una que está...* (Me pregunta con un gesto y le contesto en voz baja)... *una de Medio Oriente...*

En todo momento fue notoria la actitud de Jna, quien desarrolló diversas acciones interviniendo, otorgando el uso de la palabra de manera directiva y haciendo acotaciones a las intervenciones de sus compañeros, mostrando un liderazgo asumido desde el control de la información y del proceso.

b.2) Escuela EJB

La conferencia programada como actividad de cierre del proyecto de intervención educativa en la EJB, estuvo marcada por las mismas condiciones de precariedad que se observaron en las sesiones de GF, incrementadas ahora por la tarea de presentar los temas centrales abordados en clases —discutidos días antes de manera accidentada y con evidentes limitaciones en el dominio del lenguaje—, al grupo receptor de Quinto año “B”, con quienes mantienen una relación poco afectiva; aunado a otras situaciones propias de las dinámicas escolares y las relaciones interpersonales de la escuela.

Con todo, se hizo la conferencia de acuerdo a la programación, pero ante la desorganización que mostraron los alumnos en la exposición temática, se trató de rescatar el evento a través de una intervención directa, lo que transformó la conferencia en un encuentro entre los dos grupos de quinto año, a quienes se les hizo una invitación para superar sus dificultades mediante el diálogo.

El breve relato de lo que iba a ser la conferencia se presenta sustentado en la organización de los datos obtenidos de la grabación y de los apuntes del evento. No hubo forma de integrar a dicho relato una visión hermenéutica con los pocos elementos discursivos que quedaron a la mano.

El evento se realizó a cabo en el salón de usos múltiples de la EJB el lunes 30 de junio de 2003, con la marcada incomodidad de tener a muchos niños reunidos en un espacio pequeño, además de que no contó con las bancas que se solicitaron, así que varios niños estuvieron de pie alrededor del salón, lo que resultó en la falta de atención del público.

Desde el principio se manifestó la falta de coordinación en los miembros del equipo, quienes tampoco respondieron a las preguntas que pretendían orientarlos, por lo que entonces se solicitó la presencia de los niños del periódico mural. Los niños encargados del periódico lo mostraron a sus compañeros, pasando rápidamente entre ellos dando poca oportunidad a que fuera observado. Ante la falta de concentración en la tarea que demuestra el grupo, el maestro presentó la audición de “La Tertulia”, una canción de Chava Flores donde se habla de una fiesta.

Escuchar la melodía ayudó a controlar el desconcierto inicial, ya que hubo un espacio de intervenciones mejor articulado, aunque titubeantes en su expresión, donde los alumnos de la mesa hablaron sobre las distinciones que se hace de la gente por su color (negros y güeros); y por el lenguaje de algunas regiones; de las tradiciones como los festejos de cumpleaños, de navidad y año nuevo; el uso de diversos instrumentos musicales en distintas regiones; los instrumentos musicales prehispánicos; la discriminación de los gitanos; y las canciones de juegos y los cantos de cuna.

Mre habló sobre Medio Oriente describiendo la vestimenta de las bailarinas. Aro interviene refiriéndose a la tolerancia y al diálogo para evitar los conflictos bélicos. Se le preguntó si en la escuela hay tolerancia y responde que casi no. Les hice la misma pregunta a los alumnos del público, varias voces respondieron “no”. Un niño del público interviene en este sentido:

Niño: ... es que aquí en la escuela los niños siempre se pelean... y se los llevan a la dirección...

En este momento es que la conferencia se transforma en un intercambio de opiniones, aunque éste no se realiza tampoco de manera fluida, se insiste en “hablar y platicar más para hacerse amigos”.

Aprovechando que el tema ha llamado la atención de los alumnos, los invito a escuchar una canción sudamericana —“Saya”, de Bolivia— que habla de la hermandad de los pueblos americanos. Cuando termina la canción, Aro, quien se distinguió durante el desarrollo de las actividades en el aula y en la sesión de GF, tiene también en este evento una participación relevante. Me pide leer un trabajo escrito que elaboró para la conferencia:

Aro: ... La Tolerancia... lo que se necesita para la tolerancia es que los países platiquen al igual que las personas... que no sean avariciosos... que los países se traten como hermanos y que no distingan a los demás, como los estadounidenses, ya que como son poderosos creen que pueden discriminar a las personas que son diferentes de color... piensan que ellos son los mejores pero no es cierto, porque necesitan a los chinos y de otros países para ser lo que son... pero debemos de hablar y no actuar como ellos, ya que después de todo somos niños y desde niños debemos aprender a ser tolerantes y a poder hablar con libertad. La música de los indígenas, los negros y españoles... esa música es muy bonita, al escucharla te relaja. La música de los negros es bonita porque no diferencia a nadie, es como la música que hizo Beethoven, la de los pueblos hermanos y dicen que son panameños, salvadoreños y demás... y mencionan muchas canciones y países que dicen que ellos son...

Terminada la lectura de Aro, para apoyar su intervención, se habló del contenido de la novena Sinfonía de Beethoven para prepararlos a la audición. Al terminar la pieza musical, traté inútilmente de generar un tipo de discurso para rescatar sus opiniones.

Ante la dispersión de la atención y la poca convocatoria del grupo expositor para realizar una interacción más evidente, tomé la decisión de concluir la actividad. Les pedí que se despidieran de la sesión saludándose unos con otros. No hubo tampoco mayor participación de los maestros de ambos grupos de quinto grado.

c) Otras Opiniones

Este apartado integra las opiniones de maestros de ambas escuelas y de algunos estudiantes de la Facultad de Música en Servicio Social dentro del proyecto IMEP, a fin de introducir una visión externa para confrontar dicha perspectiva con los puntos de vista del coordinador del proyecto de intervención, para valorar el proyecto controlando —en lo posible—, cualquier sesgo que implicase invalidar las conclusiones sobre la pertinencia y los logros del proyecto al sustentarse en meras ocurrencias antes que en los resultados de las actividades documentadas.

○ Entrevista con el maestro de Sexto Grado⁴⁴.

RT: Maestro Vla., ¿Qué impresión le deja el haber participado en este proyecto?

Vla.: “... siempre he dicho que en la música hay mucho escondido... que se puede utilizar para otras muchas aplicaciones... he visto cómo los rostros de los niños han cambiado, [también] sus actitudes, el esmero, el ansia que demuestran cuando ven llegar [al maestro]... si se quiere mejorar la educación, creo que [se] debería empezar por revisar contenidos, y ver donde se acomoda la música... si d veras lo queremos desarrollar al individuo armónicamente...”

RT: ¿Cuáles son los cambios más visibles que ha podido ver en los niños?

Vla.: “... le prestan más sentido a este tipo de canciones... los veo más centrados, más maduros en sus participaciones, se esmeran, quieren sobresalir y sobre todo que algunas actitudes y palabras negativas ya las han suprimido...”

RT: ¿Qué opinión tiene usted del método que se aplicó durante este proyecto?

Vla.: “... es un método muy creativo, el niño participa, se puede levantar, puede moverse, puede hacer un tipo de ritmo... pone en juego sus sentidos, y sobre todo lo que casi no se acostumbra en los grupos es que el niño esté alegre, contento, que el niño sonría... el método es excelente, los ayuda a participar, los pone en actividad...”

RT: ¿Cuál es su opinión respecto a la integración que se pudo lograr entre contenidos y objetivos?

Vla.: “... creo que es muy buena, el niño en esta situación se integró perfectamente bien a los equipos, lo pudimos ver, todos trataron de dar lo mejor de sí mismos, lo pudimos ver en los periódicos murales, en

⁴⁴ Las entrevistas completas se pueden encontrar en los Anexos

donde todo mundo estaba esmerado en hacer el mejor de los trabajos, lo vimos en el momento de participación aquí en [la conferencia]... el micrófono..."

RT: ¿Tiene usted algún comentario final, o sugerencia, algo que quiera agregar?

Vla.: "... dónde están esos maestros que pudieran apoyar a las escuelas en este tipo de actividades y que se hiciera general... espero que se llegue el día en que haya personas ya permanentes en las escuelas desarrollando este tipo de actividades... creo que esta sería una buena propuesta, que se trabajaran las actividades, combinadas con este tipo de [contenidos]... veríamos a corto plazo que nuestra educación mejoraría muchísimo..."

○ Entrevista con el maestro de Quinto Grado

RT: Maestro Sno., ¿Qué impresión le deja haber concluido el proyecto respecto a los contenidos, los objetivos y la respuesta que tuvieron los niños?

Sno: "... la impresión es agradable, se sensibilizaron bastante, aprendieron un poquito a analizar más las cosas... su actitud se volvió un poco más tolerante con los demás... me parece que el trabajo fue muy bueno y a ellos les pareció también bonito, están contentos, han estado trabajando a gusto... sí les está agradando [conocer] los diferentes tipos de música..."

RT: ¿Qué elementos maneja el programa oficial respecto a la tolerancia y la diversidad cultural y como se lleva acabo dentro de la escuela?

Sno: "... simplemente nos habla de varias culturas, de ... costumbres diferentes en los pueblos, en las regiones, pero no les muestra así como vieron ellos ahorita, de que la música tiene influencia en las diferentes regiones..."

RT: ¿Considera que el maestro de grupo esta familiarizado con el trabajo respecto a la cuestión artística y a la diversidad cultural?

Sno: "... tenemos algunas nociones, sabemos algunas cosas pero no tenemos los elementos suficientes como para decir si vamos a poder nosotros solos hacer este tipo de trabajo..."

RT: ¿Considera usted importante que se haga este tipo de trabajo?

Sno: "... claro que sí... les permite a los niños identificarse, identificar que la música no nada más es la que ellos escuchan en la televisión en el radio... les permite conocer que hay una diversidad de música y que toda la música tiene dentro de sí misma una belleza muy grande..."

RT: Finalmente algo que quisiera comentar sobre el trabajo que se realizó

Sno: “...la metodología es buena les permite identificar muchísimas cosas: ritmos, melodías, incluso les sirve para ubicarse dentro de la geografía... mi sugerencia sería que esto fuera más continuo y que se diera pues en todos los grados, desde primero hasta el sexto, que hubiera más personal para que apoyara este tipo de trabajo... que a nosotros como maestros de grupo nos dieran algunas orientaciones básicas...”

○ Entrevistas con los prestadores de Servicio Social

En primer lugar presento las opiniones de MA (mujer), y de MS (hombre), quienes auxiliaron en el registro de la sesión de GF de quinto grado.

RT: MA, ¿Cuál es su impresión de la actividad que acabamos de realizar?

MA: “... hubo una retentiva en los niños de lo que se vio como cultura... la primera vez que asistí a una clase me sorprendió la información que tenían los niños de la guerra, de qué era lo que estaba pasando... los niños captaron lo que era una ideología, lo que era la comprensión de ideas entre diferentes países...”

MS: “... es interesante ver como los niños sí pueden despertar el interés musical y además cómo ellos pueden relacionar la música que tienen a su alrededor con música de otros lugares y así mismo ellos se identifican con una cultura... me sorprendió que los niños están manejando con mucha claridad y relacionando estos conocimientos de lo que esta sucediendo como la guerra... luego se enfocó este tema a la escuela, a su grupo, de acuerdo con los niños se identifican muy rápido eso me gusto mucho...”

Al terminar la reunión de Grupo Focal con los alumnos de sexto grado, me reuní con NA (mujer), ME (mujer), y AO (hombre), para conocer sus opiniones acerca de las sesiones que me ayudaron a registrar:

RT: ¿Qué impresión les deja haberme acompañado a este trabajo con los alumnos de sexto grado?

NA: “... se expresaron con mucha facilidad, como que trataron de defender lo que son, lo que les pareció, lo que no les pareció, y se me hicieron niños muy maduros a pesar de su corta edad, fueron muy claros... me sorprendieron mucho en las opiniones que tuvieron...”

ME: “... me dio gusto que hayan reaccionado así con la música y las actividades... a mí también me sorprendieron mucho sus palabras para su edad...”

AO: “... a mí me pareció muy interesante y con un signo de interrogación muy grande al principio de ¿cómo fue que se armó la clase? ¿Cómo

fueron los pasos para que los niños se desarrollaran de esa forma?, de hecho me sorprendieron las palabras de los niños...”

RT: ¿Qué relación encuentran entre su experiencia de formación y esta realidad en la que la música se está abordando de una manera diferente?

NA: *“...siento que en algunas instituciones la música está muy alejada de lo que vimos hoy aquí... [este enfoque] como que yo siento que haría a los niños más integrales...”*

ME: *“...conocer que también se puede ligar con otras materias y se pueden sacar buenas cosas...”*

AO: *“... la música me parece que es uno de los lenguajes [más apropiados] para el desarrollo de la imaginación, concentración, y eso permite abrirnos a todas las materias, a todos los campos que existen en la escuela... se me hace muy lejano el mundo real a nuestra esferita de la escuela, como que la teoría nunca la hemos aterrizado dentro de la escuela...”*

RT: ¿Algo más que quisieran agregar?

AO: *“... está bien todo, sólo que faltaría más gente que se dedicara más a esto porque no va a haber una secuencia...”*

NA: *“... que hubiera una continuidad del proyecto...”*

ME: *“... pienso igual que ellos...”*

Otra persona que externó su opinión fue TE (mujer), quien además de colaborar como prestadora de Servicio Social, también asistió a varias sesiones de clase durante el desarrollo del proyecto en el aula.

RT: TE, ¿Cuál es tu impresión de las actividades donde participaste?

TE: *“... fueron muy enfocadas al reforzamiento de identidad y valores... hubo algunas actividades más llamativas para algunos niños... a la hora de plasmar sus ideas era muy interesante todo lo que contaban... [aunque no hubo] mucha participación del maestro [de grupo] considero que si hubo interés... me parece que si estuvo muy atento, que también de alguna manera se llegó al personal de la escuela...”*

TE: *“... en la exposición creo que hubo mucho manejo de términos de los niños, que dan evidencia a la asimilación de todos los términos y aspectos de la clase... me parece asombroso también cómo algunos compañeritos que parecían estar ausentes en la clase expresaron de manera coherente sus ideas sobre la músicas...”*

TE: *“... lo hicieron con gusto, cierta soltura quizá por los mismos niños que participaron en la exposición que eran los más activos, extrovertidos... lo manejaron así como de gusto, no como alguna rigidez de alguna clase para pasar calificación, si no que fue como una actividad que era mas vivencia...”*

TE: “... me parece que la música no es tanto la rigidez, todo depende del enfoque que se le dé y creo que esto refuerza más el impacto que tiene la música para la comunidad no solamente para cierto sector de la población... estas actividades los acercan más al fenómeno musical...”

○ Discurso de la Directora

Como parte final del retrato narrativo, algunas ideas expresadas por la Directora de la escuela al finalizar la conferencia, constituyen propiamente el cierre oficial del proyecto:

ED: “... la música, como ya lo vieron, nos lleva a los sentimientos y nos cambia los pensamientos... ojalá que estas clases que tuvieron cambien su forma de ver la vida... cambien el trato que tenemos hacia los demás...”

ED: “...hace falta este tipo de enseñanzas con personas que tienen esa preparación musical para abrirnos más adentro de lo que nosotros podemos ver en las personas, en los niños, ahora se hacen muy presentes esos valores que resaltaron en su trabajo... la diversidad cultural, la identidad... rescatarnos primero como personas dentro de una familia, como compañeros dentro de una comunidad y la comunidad dentro del país y en el mundo... para tomar lo propio, seguir dándonos el valor que tenemos de acuerdo a lo que hacemos y lo que pensamos y sobre todo la tolerancia...”

ED: “...es lamentable ver cómo aquellos lugares a donde van a dar los niños violentos están creciendo en población... nos estamos llenando de una cultura tan extraña y tan violenta...”

ED: “... esto que escuchamos hoy, las clases de los niños, es una remanso de paz y de tranquilidad que nos permitirá llegar a la tolerancia, solamente así, con esa tranquilidad que nos da la música, con ese ir hacia adentro de nosotros y buscar qué sentimos nos va a permitir querernos y querer a los demás para poder lograr el respeto y lo que es la tolerancia... maestro RT, mi agradecimiento a nombre de los niños... felicidades a los conferencistas y mi reconocimiento porque no es fácil pararse a hablar en público como lo han hecho... un aplauso para ustedes...” (se escucha un aplauso nutrido)

Resultados Parciales del Retrato Narrativo

NM: En el recuento final del proceso narrativo, se han concentrado los resultados parciales derivados del análisis de la información, los cuales han contribuido en la construcción de los datos de la investigación. Los presento organizados en función de los aspectos: a) Alcances y Limitaciones; b) Contenidos; y c) Valoración del Proyecto.

a) Alcances y Limitaciones

El ejercicio descriptivo desarrollado a través del retrato narrativo, además de dar cuenta del proceso en sus distintas facetas de diseño, operación y evaluación, me ha permitido también tener un mayor acercamiento con el trabajo realizado, ya que he podido analizar los distintos momentos del proyecto de investigación, ponerlos en perspectiva y valorar sus alcances de manera positiva, reforzando de esta manera la concepción sobre la pertinencia de articular una propuesta educativa para el desarrollo de habilidades de tipo intercultural con los elementos formativos de la educación artística sustentada en la música en el nivel de la educación primaria.

Desde mi perspectiva como docente inmerso en el proceso de la investigación, considero que el tránsito del proyecto de la teoría a la acción pedagógica resultó una experiencia muy interesante, entre otros motivos, porque pude observar en las actividades escolares programadas, algunos fundamentos teóricos del sistema de enseñanza (Bourdieu–Passeron, 2001), sobre todo en el primer encuentro del proyecto con los destinatarios del programa de intervención.

Siguiendo a dichos autores, resulta que el *habitus* primario de los alumnos respecto a la música, es producto de los procesos de aprendizaje desarrollados en la familia, continuados posteriormente en la escuela y en los otros espacios sociales extraescolares donde se desenvuelven diariamente:

“... la acción pedagógica primaria... produce un hábito primero, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro *habitus*...” (Bourdieu-Passeron, 2001:59)

En sentido de lo anterior, las actividades del programa de intervención educativa se constituyeron en el esquema de un trabajo pedagógico secundario, propuesto para confrontar algunas prácticas culturales, en clara referencia a las preferencias musicales inducidas por los medios de difusión —radio y televisión—, y a los productos comerciales de moda —discos, casetes, videos—; sustituyéndolas parcialmente, por otras manifestaciones como la música regional —indígena y mestiza—; los cantos y juegos tradicionales; la música de otros países; y principalmente, la música de los países en conflicto —Irak y Estados Unidos—; de tal forma que a través de la música se buscó darle contenido a un enfoque incluyente de la formación artística y al desarrollo de competencias de tipo intercultural para fortalecer la toma de conciencia de la identidad, la diversidad cultural, y la tolerancia, en el espacio escolar.

En este sentido, se logró una traducción del nivel macro de la génesis del conflicto internacional, en el acercamiento y la toma de conciencia del fenómeno de la interculturalidad como una acción cotidiana. Es decir, si el conflicto entre los países se fija en la falta de diálogo para construir consensos; lo mismo sucede a nivel micro en las relaciones que establecemos con quienes convivimos en un espacio social como la escuela o la comunidad.

La música, en tanto que elemento formativo de la educación artística en la escuela primaria, detonó los objetivos y las actividades programadas al aparecer como un vehículo de acceso directo a la información de tipo cultural: instrumentos y formas musicales, contenidos textuales, y rasgos de significación sobre el uso de la música, lo que ayudó a fomentar la toma de conciencia sobre las habilidades interculturales de los individuos para comprender la condición multicultural de la vida en colectivo. El desarrollo del proyecto en el aula resultó interesante además de divertido para los alumnos, quienes fueron transformando sus conceptos previos —prenociones—, a través de las actividades llevadas a cabo.

Ha quedado consignado que escuchar música en clase con una finalidad didáctica resultó una experiencia agradable, y más aún cuando nos adentramos en la organización de las tareas a desarrollar en equipo, en las que

se fueron dando a conocer entre sí los alumnos, pero ahora en función de la personalidad que cada quien posee.

Las respuestas de los alumnos en este sentido, reafirmaron la convicción de que la escuela primaria debería estar en condiciones de atender de manera sistematizada y con espíritu crítico, la aparición de eventos relevantes como el que he tomado como referencia.

Por otro lado, la estrategia del Grupo Focal tuvo bastante éxito en dos vertientes, una que tiene que ver con la apropiación de los contenidos revisados en clase, y que se manifiesta en las opiniones que se vertieron en cada una de las tres reuniones de la ECN; y la otra en la confianza con la cual se pudieron expresar los miembros de cada equipo, donde pude apreciar que la temática cumplió con su cometido de apoyar la generación de discurso en los alumnos respecto a las ideas sobre la identidad, la diversidad y la tolerancia, propuestas durante el desarrollo del proyecto.

Sin embargo, debo admitir que también se encontraron aspectos negativos en el desarrollo del proyecto, los cuales he identificado como limitantes del programa de intervención. Particularmente me refiero a ciertas tareas que fueron asumidas por los alumnos, pero que por diversas razones no se cumplieron o se realizaron de forma incompleta, tal fue el caso de la poca respuesta de los alumnos de quinto año para traer al salón de clases, materiales de lectura consultados.

Una situación parecida sucedió con el grupo de sexto año, donde se organizó la elaboración de un collage con el tema de la República Mexicana, pero los niños trajeron pocos materiales para llevar a cabo dicha tarea, y aunque sí se hizo el collage, la experiencia no resultó positiva por el evidente incumplimiento de algunos alumnos, sin embargo, lo que se rescata de esta situación es el posicionamiento crítico de los miembros del grupo, quienes reconocieron que el trabajo quedó incompleto, los reclamos que hicieron quienes sí cumplieron y el reconocimiento por parte de los incumplidos de la falta de compromiso que demostraron con la tarea asignada.

En otro aspecto, debo asentar también que costó mucho trabajo que el Grupo Focal 5 se involucrara en los temas en discusión, aunque intenté generar la participación de varias formas, nos salieron al encuentro muchos espacios de silencio, probablemente debido a que la mecánica de la discusión no es familiar para los niños y las niñas, a quienes aparentemente les resulta difícil expresar con libertad sus ideas.

Como actividad de cierre de la intervención educativa, se organizó la Conferencia: “Música y Cultura, Argumentos de la Interculturalidad”, con el objetivo de proyectar hacia la comunidad escolar los aprendizajes logrados en el aula, y para favorecer la aplicación de las competencias interculturales de los alumnos a través de la organización de un evento que les permitió establecer acuerdos y operarlos de manera colectiva, así como para fortalecer las habilidades comunicativas mediante la estructuración de un discurso fundamentado en la experiencia educativa y en sus propios significados culturales, de los cuales tomaron conciencia en las interacciones provocadas por las actividades escolares que fueron diseñadas para tal fin.

En cuanto a los aprendizajes logrados y aplicados, quiero mencionar especialmente que se presentó un momento por demás interesante en la conferencia de la ECN, cuando la alumna Mra, quien en la reunión de GF del día anterior no quiso dar su opinión acerca del trabajo realizado en su grupo — se rehusó a hacer comentarios—; en esta ocasión, frente al público le pide a una compañera, con quien estaba distanciada, “que hablen para resolver sus diferencias”. En otras palabras, asistimos a la aplicación del diálogo y tolerancia para la convivencia pacífica. La espontaneidad de su intervención y el contenido de su discurso queda como constancia de las respuestas que se generaron en los alumnos a consecuencia del proyecto de intervención educativa.

En ese episodio, he confirmado que los aprendizajes promovidos sobre la tolerancia y el diálogo han tenido aplicación en una situación problemática concreta, haciendo que el sujeto reconsidere sus actitudes para emprender acciones diferentes, generadas mediante un proceso de reflexión que confronta lo que consideraba válido. De esta forma, asistimos como testigos de una

reconstrucción del sujeto que opera en las reconsideraciones que lleva a cabo respecto a su relación con el Otro, reflejando su nivel de competencia para proponer soluciones a una situación específica derivada de la convivencia cotidiana.

En el mismo sentido, también se ha encontrado una reconstrucción subjetiva indirecta en la participación de alumnos y maestros que, aún y cuando no estuvieron inmersos en el proceso de operación del proyecto, sus conceptos previos respecto a las funciones de la música y la cultura se modifican en cierta medida para dar paso a nuevas construcciones conceptuales, como han sido la aceptación, la revaloración y la consideración de la música como incentivo escolar, capaz de abrir nuevos horizontes a la visión “clásica” del arte como patrimonio exclusivo de un grupo reducido de personas dotadas de condiciones bio-psicológicas particulares.

De este modo, a decir de un miembro del público, los valores que se le atribuyen a la música son susceptibles de desplegarse a otras áreas como la expresión oral, ya que el enfoque incluyente asumido impulsa también el habla fundamentada de quienes tienen algo que decir en torno a la música como elemento cultural.

En las expresiones de dichos sujetos, producto de la reconstrucción subjetiva argumentada, se puede comprobar que las metas del proyecto se alcanzaron, de modo que los resultados se ven reflejados en el nivel de sensibilización que ahora los alumnos son capaces de promover entre el auditorio, ya que es posible quitar las vendas que han excluido a la música de las actividades formativas cotidianas, haciéndola ver como una herramienta de poco valor.

b) Contenidos

La concepción tácita de la identidad como una forma de adscripción a diversos elementos culturales entre los que se encuentra en un lugar preponderante la música, facilitó el proceso metodológico para abordar el tema

de la diversidad cultural con el apoyo del referente musical como símbolo identitario.

El análisis de la música en su función de referente cultural, condujo la búsqueda de rasgos de la identidad, a los cuales llegamos en el aula como resultado de un trabajo colectivo de intercambio de ideas. De esta forma, pudimos establecer algunas “huellas culturales” contenidas en la música de distintas regiones del país y del mundo.

El interés mostrado por los alumnos y los maestros de grupo, facilitó el manejo de los contenidos de la identidad y la diversidad a través de la música, ya que se establecieron con claridad los conceptos de relación entre las formas de vida de los países y la música que contiene algunas marcas que los identifica, como pueden ser las fórmulas rítmicas instrumentales y en el texto; o en las historias tradicionales:

Desde otra perspectiva, algunas ideas expresadas en torno a la noción de identidad, el concepto fue definido desde la experiencia personal de los alumnos como algo que distingue a unos de otros, como la forma en que viven las personas, como “reconocer de dónde somos, de qué lugar venimos”, que debe asumirse con orgullo, sin importar las condiciones en que se encuentre ese lugar de donde vienen.

Con respecto a la identidad, se puso en evidencia una relación histórica y espacial, en la medida en que se ha argumentado que por medio de la música, la configuración de la identidad del sujeto se proyecta al pasado creando nexos con la condición identitaria actual, estableciendo de facto una relación directa con un grupo social de pertenencia, por ejemplo: las prácticas aztecas le pertenecen en cierta medida al sujeto que se asume mexicano, y también, al tener conciencia de dicho pasado, el sujeto se asume como miembro de un grupo que conserva algunos rasgos que los identifica a través del tiempo.

En este sentido, se ha señalado que la heterogeneidad de la población de un determinado lugar, admite la posibilidad de encontrar variadas

proyecciones históricas en las que se transmiten distintos patrones culturales que dan sentido a la diversidad.

Por otra parte, la noción de multiculturalidad admite un enfoque horizontal que se refleja en la dimensión espacial a través de las prácticas cotidianas que hacen las costumbres de los grupos de convivencia como el espacio familiar o el espacio escolar a nivel micro, y los grupos culturales encuadrados dentro de los límites político-geográficos a nivel macro.

También durante la conferencia encontramos que la noción de multiculturalidad construida por los alumnos desde un enfoque espacial, les permite ampliar la mirada para observar que los eventos culturales como la tradición oral de las leyendas y la música, suceden simultáneamente en distintos grupos sociales

Reconocer la confluencia de las dimensiones histórica y social en el sujeto, fue una de las metas del proyecto que se lograron al otorgar a los alumnos la responsabilidad de asumirse cada uno como organizador y participante de la conferencia, en la cual tuvieron la oportunidad de expresarse libremente en torno a la temática a través de la habilidad discursiva convocada por la temática multicultural.

En otro polo de atención, el proyecto también permitió un espacio de reflexión acerca de los estereotipos identitarios a los que solemos adscribirnos cuando damos por cierta una condición que nos es dada. Para oponer una postura crítica a esta práctica en los alumnos de la primaria, me apoyé en la reflexión colectiva acerca de la enorme variedad de producción musical de los distintos grupos humanos en nuestro país a la que podemos tener acceso por medio de las grabaciones, el radio y la televisión:

La formación crítica asumida en el proyecto de intervención en términos de la toma de conciencia sobre el fenómeno musical como forma de expresión cultural, esbozó una condición de transversalidad que cruza la vida escolar, ya que puede aparecer durante todo el tránsito de los alumnos por la escuela —en tanto que no se confronta con las limitantes de la formación artística reservada para quienes manifiestan ciertas habilidades—, de ahí que el encuentro con la

música dentro del enfoque trabajado no ha requerido una preparación especial, pero además, dicha formación crítica puede continuar operando como un rasgo de la personalidad de los sujetos fuera del contexto escolar, y ya sin la presencia del maestro:

La diversidad en la música, en un nivel elemental de comprensión puede plantearse en torno a los diferentes instrumentos musicales, las formas de ejecución de la música, los ritmos o el texto de las canciones; únicamente se requiere hacer un contraste entre dichos elementos para encontrar las diferencias, por ejemplo en la producción musical de distintas regiones.

En tanto que uno de los propósitos del programa de intervención educativa estuvo orientado hacia la comprensión de la condición multicultural de la vida contemporánea, se pudo explorar una vía de acceso a dicho objetivo mediante una introducción al pluralismo por la vía de la reflexión acerca de la música.

“... la educación debería fomentar el respeto al pluralismo cultural, en el que la tolerancia cultural no se basa únicamente en la aceptación pasiva del derecho de otros grupos culturales, sino que implica además un conocimiento activo y empático de esas culturas, llegando así al respeto y la comprensión mutuos...”
(Pérez de Cuellar, 1997:203)

Considero necesario reiterar que la aproximación al conflicto se perfiló fijando como un primer objetivo, la toma de conciencia por parte de los alumnos de los contenidos referidos a la multiculturalidad, proponiendo a la música como el medio para lograrlo. A partir de esa primera meta, se puntualizó el supuesto básico de la construcción del diálogo, el respeto a la diversidad cultural y la tolerancia, como valores de la convivencia social que se pueden abordar en la escuela primaria en el marco de los contenidos de las distintas asignaturas del currículum.

c) Valoración del Proyecto

En la ECN, con alumnos de sexto grado, apoyados decididamente por el maestro de grupo y por la dirección de la escuela, los logros alcanzados dieron muestra de la pertinencia del programa diseñado para el desarrollo de

competencias interculturales desde la formación artística con un enfoque incluyente.

Contrastando con tales logros, en la EJB, con el limitado refuerzo tanto del maestro de grupo como de la dirección de la escuela, los resultados evidenciaron diversas carencias que obstaculizaron el aprendizaje grupal, aún y cuando se tienen evidencias de desarrollos individuales que apoyan igualmente el supuesto de la pertinencia del programa aplicado, a condición de contar con un nivel aceptable de la competencia lingüística para lograr una comunicación eficaz de las ideas, los pensamientos y los sentimientos de los individuos respecto a las temáticas del curso.

Con respecto al proceso didáctico, quiero señalar que el método de proyectos, asumido como la opción didáctica del programa de intervención en el aula, ha sido el adecuado para los propósitos planteados, ya que ofrece la suficiente flexibilidad para integrar distintos tipos de contenidos formativos, además de que favorece la interacción con los sujetos alumno-maestro; de manera que las dinámicas en la construcción del conocimiento dan lugar a la participación de ambos desde el diseño del proyecto, su aplicación y la evaluación correspondiente.

Ubicados en tal condición de maleabilidad metodológica, los alumnos tienen la oportunidad de adscribirse a un enfoque constructivista en su aprendizaje, interactuando con los contenidos educativos a través de la articulación discursiva y la negociación de significados, viviendo y aplicando el conocimiento, no solamente reproduciendo las respuestas exactas de un examen escrito; explorando también sus propias posibilidades expresivas, más que limitarse a la contemplación pasiva de las manifestaciones culturales. En tal perspectiva de interacción, el encuentro con las opiniones de los alumnos tuvo lugar desde las primeras sesiones de clase:

Otro aspecto de la dimensión pedagógica se refiere a los resultados alcanzados mediante la operación del proyecto, los cuales conciernen a los alumnos, a los docentes, y a mí mismo, como el investigador que coordinó las actividades.

En el primer caso, ha sido gratificante y alentador asistir a un cambio de actitud por parte de los alumnos hacia el fenómeno musical, que se fue gestando desde las impresiones de desconcierto, indiferencia o rechazo que suscitaron las piezas musicales de la primera audición, en la que no había referentes que hicieran significativa la experiencia de escuchar música como parte de la clase; pasando paulatinamente hacia el interés manifiesto por las actividades propuestas, que incluyeron el intercambio de opiniones, el trabajo con mapas, la investigación en documentos y entrevistas, y la exploración de las posibilidades de expresión artística de cada uno de los miembros del grupo:

Las nociones de **capital cultural** en referencia al tipo de significados y modos de pensamiento que se originan en el seno familiar y se proyectan en las actividades del individuo, así como los estilos de vida, los bienes y las prácticas culturales que los interpelan y que constituyen su habitus (Bourdieu, 2002); han servido de marco teórico para explicar las distintas respuestas de los alumnos a los contenidos de formación musical que les eran ajenos antes del proyecto, así como para orientar la reflexión sobre las propias prácticas culturales relacionadas con la música. De esta forma, observamos que el espacio escolar, como entramado de negociación de significados, se construye a través de la interacción cotidiana.

Dentro de dicha perspectiva, el enfoque asumido para la clase de música, permitió a los alumnos traducir el contenido de ciertos textos, en la recuperación de experiencias familiares en torno a la relación con la música y sus prácticas culturales.

En cuanto al segundo caso, los docentes, la motivación de los maestros también se ha visto reflejada en el proyecto, tanto en la participación directa en las sesiones de clase, donde ha quedado de manifiesto el uso didáctico que se le puede dar a la música, como en el apoyo que han brindado para la realización de las actividades, no solamente del maestro de grupo, sino también por parte de la Dirección de la ECN, donde le dieron toda la formalidad a la actividad de cierre que propuse con la Conferencia "Música y Cultura, Argumentos de la Interculturalidad"

Finalmente en cuanto a resultados, el tercer sujeto implicado, donde aparezco yo como investigador, también he modificado algunos conceptos previos, en tanto que mediante las tareas desarrolladas por los alumnos, fueron apareciendo frente a mí algunos desencuentros epistemológicos entre una concepción imaginaria acerca de la interculturalidad como contenido escolar — una de mis prenociones asumidas—, y la evidencia de lo intercultural como el despliegue de comportamientos individuales y colectivos que asumen los individuos frente al Otro, los cuales no son producto de un aprendizaje de técnicas o teorías, sino de la interacción cotidiana entre los sujetos:

Como conclusión de los episodios relatados sobre el liderazgo, cabe apuntar que las actividades desarrolladas permitieron asomarse a las dinámicas de organización que subsisten en los grupos escolares, dado que en la interacción cotidiana, los sujetos se organizan para desarrollar las tareas colectivas adscribiéndose al desempeño de roles directivos o aceptando que dichos roles sean asumidos por algunos compañeros del grupo con quienes se establecen vínculos en las formas de pensar similares, o también con quienes se entra en controversia.

V) Análisis de Discurso

Introducción

El **texto** que da cuenta de la significación de los contenidos desarrollados por los alumnos durante las sesiones de clase, se concentra para su interpretación a través del análisis de la producción discursiva, generada en las reuniones de grupo focal de cada uno de los equipos de trabajo en que se organizaron las actividades de cierre. Dicho análisis revisa el discurso de los alumnos y cómo los conocimientos promovidos por el proyecto de intervención educativa han podido integrarse a los esquemas cognitivos previos, formando una conciencia —si bien incipiente, pero conciencia al fin—, acerca de la condición multicultural y la relación intercultural cotidiana de nuestra sociedad, así como la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural.

Los datos de la investigación que integran este capítulo, están organizados siguiendo un esquema de categorías de los enfoques cuantitativo y cualitativo, contruidos a partir del desarrollo de las sesiones de grupo focal y la producción discursiva que les dan contenido. Para el tratamiento de la información me he guiado de acuerdo a los esquemas:

Enfoque Cuantitativo	
Categorías	Recursos para el Análisis
Interacción Discursiva	a) Concentración e interpretación de las tablas de tópicos e intervenciones de las sesiones de Grupo Focal
Dominio Discursivo	b) Diferentes cuadros de concentración de datos y porcentajes sobre la producción discursiva
	c) Análisis de las intervenciones individuales, considerando una lectura vertical y horizontal de los datos registrados

Enfoque Cualitativo

Categorías	Recursos para el Análisis
Macronivel	<u>Análisis de Discurso</u> . Constituye la temática central desarrollada en cada sesión, identificada a través del enfoque cualitativo del análisis de discurso
Micronivel	<u>Análisis de Discurso</u> . Contiene las categorías de análisis construidas a partir de la interpretación de la producción discursiva de cada sesión

El **Grupo Focal** (GF) que se alude constantemente, se constituye en cada uno de los grupos de trabajo integrados por los alumnos de las dos escuelas donde se desarrolló la intervención educativa. Se formaron cinco secciones en total. En la escuela **ECN**, ubicada en Coatepec, Ver., se integraron tres grupos focales (GF1, GF2, y GF3) con los alumnos del sexto grado; en la escuela **EJB**, localizada en una colonia de la periferia de Xalapa, Ver., se formaron dos grupos focales (GF4 y GF5), con los niños del quinto grado, grupo "A".

Enfoque Cuantitativo

Interacción Discursiva

Las variables: tópicos y producción discursiva; nivel de interés; y participación alumno-maestro; integran la Interacción Discursiva como categoría de análisis, mediante la cual se establece una aproximación analítica a la relación que establecieron los alumnos con la temática, organizada en función de los tópicos identificados en el *Cuadro 1*, que concentra las participaciones de los cinco Grupos Focales (GF); así como la interacción generada entre los alumnos y el coordinador de las sesiones⁴⁵.

⁴⁵ En los anexos se ha incluido la información de corte cuantitativo de cada sesión de GF con que se fundamenta la visión general que se presenta en este apartado del documento.

Tópicos y Producción Discursiva

La producción discursiva que refiere el *Cuadro 1*, muestra un panorama general de las cinco sesiones analizadas, concentrando las participaciones en los tópicos fundamentales que se definieron en función de las temáticas abordadas en cada reunión. Dichos tópicos, hacen referencia a seis líneas de argumentación en las que se inscribieron las intervenciones de los alumnos:

- 1) **¿Qué aprendieron?**, fue el cuestionamiento con que se generó el discurso al iniciar las actividades del GF, buscando explorar el nivel de conciencia del conocimiento adquirido como resultado del proyecto de intervención
- 2) **Culturalidad**, engloba los distintos aspectos sobre los rasgos de la relación entre las personas y los objetos, como fueron las nociones de: *marcas culturales, diversidad cultural y musical; tolerancia e identidad*; entre otros
- 3) **Uso del conocimiento**, derivado del cuestionamiento y la reflexión colectiva acerca de la aplicación de los conocimientos promovidos por el proyecto educativo trabajado en el aula, donde los alumnos pudieron señalar sus propias formas de pensar respecto al uso de los contenidos desarrollados
- 4) **Conflictos**, donde el discurso ha revelado varias cosas interesantes sobre la vida diaria en la escuela, sobre la construcción de identidades de grupo y la traducción de conflictos internacionales al espacio de acción cotidiana
- 5) **Método**, que recoge principalmente los puntos de vista de los alumnos respecto a las labores y al proceso de trabajo llevado a cabo, las opiniones que expresaron el nivel de acercamiento y el gusto por las actividades del proyecto
- 6) **Expresión libre**, no obstante que todas las participaciones fueron convocadas libremente, este renglón señala un tipo de discurso que fue expresado de manera espontánea (esta situación solamente tuvo lugar en el GF2)

NM: En las columnas de cada GF, se anotó el total de intervenciones en cada tópico (I), y el porcentaje (%) que le corresponde de la producción discursiva de la sesión a cada temática. Así, por ejemplo, en el tópico 1, el GF 1 registra 8 intervenciones, con las que acumula el 12% del discurso de la sesión.

Cuadro 1: Tópicos e Intervenciones de las Sesiones de Grupo Focal

Tópicos	GF 1		GF 2		GF 3		GF 4		GF 5	
	I	%	I	%	I	%	I	%	I	%
1.- ¿Qué aprendieron?	8	12	18	21	13	24	15	10	20	18
2.- Culturalidad	10	15	34	40	12	22	63	42	18	16
3.- Uso del Conocimiento	9	13	12	14	9	17	6	4	9	8
4.- Conflictos	28	41			5	9	44	30	38	35
5.- Método	13	19	15	17	15	28	21	14	25	23
6.- Expresión libre			7	8						

Cabe hacer dos acotaciones acerca del contenido del *Cuadro 1*: el GF 2 no registra discurso en el tópico 4 (*Conflictos*); pero a diferencia de los otros GF's, es el único que presenta intervenciones de expresión libre espontánea⁴⁶.

Para la interpretación de los datos del *Cuadro 1*, en un primer análisis vertical se encuentra que los mayores porcentajes de la producción discursiva por grupo focal, se distribuye en el esquema siguiente:

(GF1, Conflictos: 41%)

(GF2, Culturalidad: 40%)

(GF3, Método: 28%)

(GF4, Culturalidad: 42%)

(GF5, Conflictos: 35%)

En el *Cuadro 2*, presentado a continuación, se concentran los datos de la producción discursiva, organizados de acuerdo al orden que le asigné a los tópicos, así, por ejemplo, podemos observar que en cuanto al tópico que refiere “¿Qué aprendieron?”, los valores más altos de participación, considerando el primero y el segundo lugar, corresponden al GF 3, con **24%** de la producción discursiva de esta sesión; y al GF 2, con **21%** del mismo rubro. La variación

⁴⁶ El registro de estas intervenciones, que se encuentra en los anexos, se refiere a las expresiones de agradecimiento de dos alumnas por haber desarrollado el proyecto en su escuela y en su grupo. Fue la única experiencia de este tipo en los cinco grupos focales.

entre ambas sesiones es de 3 puntos porcentuales; y el promedio que alcanza el tópico en ambos grupos focales es del **22:5%**.

Siguiendo esta lógica, los incisos a) y b) del *Cuadro 2*, se refieren a los porcentajes que ocupan los niveles más altos de intervención discursiva que tuvieron los tópicos en cada una de las sesiones de GF. La variación corresponde a la diferencia porcentual entre el primero y el segundo rangos de preferencia. El promedio señala el nivel alcanzado de producción de discurso por cada temática.

Cuadro 2: Producción discursiva por tópicos

Tópico	a)	%	b)	%	Variación	Promedio
1.- ¿Qué aprendieron?	GF3	24	GF2	21	3 pts	22.5 %
2.- Culturalidad	GF4	42	GF2	40	2 pts	41 %
3.- Uso del Conocimiento	GF3	17	GF2	14	3 pts	15.5 %
4.- Conflictos	GF1	41	GF5	35	6 pts	38 %
5.- Método	GF3	28	GF5	23	5 pts	25.5 %

En los datos registrados del *Cuadro 2*, se observa que el GF3 encabeza el nivel de participaciones en los tópicos << 1, 3, 5 >>; y que el GF2, se mantiene en segundo plano, a una distancia porcentual mínima en los tópicos << 1, 2, 3 >>; y la distancia mayor que se manifiesta en el GF5, que aparece como segunda opción en los tópicos << 4, 5 >>.

De acuerdo al énfasis que se observa en los porcentajes de la producción discursiva, el orden de preferencia de las temáticas desarrolladas en los GF's quedó establecido en orden decreciente en los tópicos:

- 1) Culturalidad
- 2) Conflictos
- 3) Método
- 4) ¿Qué aprendieron?
- 5) Uso del Conocimiento

Nivel de Interés

El contenido del *Cuadro 3*, nos presentan un panorama del interés que se manifestó en cada GF por la temática propuesta a discusión, en este sentido, observamos la distancia que ha resultado entre el primero y el segundo lugar de preferencia en los tópicos que se abordaron en cada GF, como se consigna a continuación:

Cuadro 3: Principales tópicos por Grupo Focal

	Tópicos	%	Variación
GF 1	a) Conflictos	41	22 puntos
	b) Método	19	
GF 2	a) Culturalidad	40	19 puntos
	b) ¿Qué aprendieron?	21	
GF 3	a) Método	28	4 puntos
	b) ¿Qué aprendieron	24	
GF 4	a) Culturalidad	42	12 puntos
	b) Conflictos	30	
GF 5	a) Conflictos	35	12 puntos
	b) Método	23	

En el GF3, aparece la menor variación entre los tópicos preferidos por los alumnos (4 Pts), ahí se encuentra un cierto equilibrio en la configuración discursiva, debido al interés que generaron los temas propuestos; mientras que GF4 y GF5 comparten la variación en un registro medio (12 Pts.); en cambio, existe una separación sensible en GF1 (22 Pts), y GF2 (19 Pts).

El comportamiento general nos habla de la diversidad que existe entre la población escolar sobre los temas que les despiertan interés, mismo que se manifiesta en sus participaciones.

A partir de los datos consignados, se puede establecer que a mayor variación porcentual le corresponde un nivel de motivación menor; siendo así, el GF3 se ha proyectado como el que mejor se integró a las temáticas de la sesión, ya que es el grupo con la menor variación. Los grupos 4 y 5 se sitúan en

el nivel intermedio; y los grupos 1 y 2 presentan la mayor diversidad en lo que se refiere al interés por los tópicos de la sesión.

Participación Alumno-Maestro

En otro aspecto de la interacción discursiva, en el *Cuadro 4* se consignan los datos que dan cuenta del porcentaje de participaciones de los alumnos y el coordinador:

Cuadro 4: Porcentaje de Interacción Discursiva Alumno-Maestro por Grupo Focal

Sujetos	GF 1	GF 2	GF 3	GF 4	GF 5
Alumnos	60	71	65	58	58
Maestro	40	29	35	42	42
Variación	20 pts	42 pts	30 pts	16 pts	16 pts

Según los registros, en todos los casos se manifiesta una mayor participación de los alumnos en interacción con el coordinador, dando por resultado las variaciones en puntos porcentuales: (GF1= **20**); (GF2= **42**); (GF3= **30**); (GF4= **16**); GF5= **16**).

Dominio Discursivo

Esta categoría de análisis nos permite explorar el discurso también desde la perspectiva cuantitativa. Plantea que el dominio discursivo se caracteriza como una competencia comunicativa, aludiendo a la habilidad de los alumnos para articular diferentes tipos de respuestas. La frecuencia de participación constituye la variable única que he considerado para darle sustento a la categoría.

Por ejemplo, en el GF1, podemos encontrar evidencias del dominio discursivo en las participaciones de Sro y de Rbo, ya que se expresan de manera similar, incluso compartiendo el mismo número de intervenciones.

El *Cuadro 5* consigna las participaciones de algunos alumnos y el porcentaje del discurso de la sesión que alcanzan dichas intervenciones:

Cuadro 5: Alumnos con más participaciones en el Grupo Focal

	GF 1		GF 2		GF 3		GF 4		GF 5	
	I	%	I	%	I	%	I	%	I	%
Sro	8	12								
Rbo	8	12								
Ysí			13	15						
Ola			11	13						
Jna					8	15				
Jsa					5	9				
Aro							8	12		
Jne							13	9		
Eda									13	12
Lzo									8	7
	16/68	24	24/86	28	13/54	24	31/149	21	21/110	19

El cuadro anterior contiene solamente los datos correspondientes a los alumnos que ocupan los dos primeros lugares de participación⁴⁷, que hacen referencia al número de participaciones y el porcentaje asignado a cada una.

Al revisar la ruta del discurso, llama la atención la distribución de las participaciones de Ysí y de Ola, quienes manifiestan un manejo discursivo que les permite hacer uso de la palabra en condiciones similares de manera alternada, dibujando un esquema donde se toman algunos acuerdos y se emiten opiniones diversas sobre los contenidos trabajados, como se presenta en las secuencias discursivas que ilustran el relato:

⁴⁷ Los registros de la totalidad de cada grupo focal se incluyen en los anexos.

	Secuencia		Secuencia		Secuencia
	1) <i>RT</i>				
<< 1 >>	7) <i>Ysí</i>	<< 2 >>	19) <i>RT</i>	<< 3 >>	23) <i>RT</i>
	8) <i>Ola</i>		20) <i>Ysí</i>		25) <i>Ysí</i>
	16) <i>RT</i>		21) <i>Ola</i>		26) <i>Ola</i>
	17) <i>Ola</i>				
	18) <i>Ysí</i>				
					46) <i>RT</i>
<< 4 >>	27) <i>RT</i>	<< 5 >>	35) <i>RT</i>	<< 6 >>	47) <i>Ysí</i>
	34) <i>Ysí</i>		36) <i>Ysí</i>		48) <i>RT</i>
			37) <i>Ola</i>		52) <i>Ola</i>
	53) <i>RT</i>		65) <i>RT</i>		80) <i>RT</i>
<< 7 >>	61) <i>Ola</i>	<< 8 >>	66) <i>Ola</i>	<< 9 >>	81) <i>Ysí</i>
	62) <i>Ola</i>		67) <i>Ysí</i>		82) <i>RT</i>
	63) <i>Ysí</i>		68) <i>RT</i>		83) <i>Ysí</i>
			69) <i>Ysí</i>		84) <i>Ola</i>

El paralelismo de las secuencias de discurso refiere con claridad la interacción de los alumnos con la temática, donde se despliegan los distintos niveles del dominio discursivo de cada una, así como la aceptación tácita del espacio social como un lugar compartido, lo que se aprecia en que ambas dan validez a la coexistencia con el otro al no encontrar enfrentamientos directos en la expresión de sus ideas.

Enfoque Cualitativo

La fase interpretativa estuvo apoyada fundamentalmente en el análisis del discurso generado en cada una de las sesiones de Grupo Focal con las que se concluyó el proyecto de intervención educativa. En el *Cuadro 6* se presenta un esquema de los datos que se trabajaron en este apartado:

Cuadro 6: Concentración de Datos de los Grupos Focales

Sesión	Alos	Macronivel	Micronivel
GF 1	H = 6 M = 5 T = 11	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de la diversidad desde los referentes musicales del proyecto educativo 	<ul style="list-style-type: none"> El proceso de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> a) Construcción Colectiva del Aprendizaje La negociación de significados <ul style="list-style-type: none"> a) El conflicto de la identidad b) Sobre la Tolerancia Construcción del aprendizaje
GF 2	H = 4 M = 8 T = 12	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de la capacidad individual para expresar lo que sienten y lo que piensan tomando como referencia la experiencia musical 	<ul style="list-style-type: none"> Sobre la diversidad <ul style="list-style-type: none"> a) Conciencia del Proceso de Aprendizaje b) Interacción c) Metas Académicas d) Interacción y Expectativas
GF 3	H = 4 M = 7 T = 11	<ul style="list-style-type: none"> La colaboración para desarrollar la tarea escolar 	<ul style="list-style-type: none"> Música y Cultura Tolerancia
GF 4	H = 7 M = 7 T = 14	<ul style="list-style-type: none"> La cultura en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> Identidad <ul style="list-style-type: none"> a) Diversidad y Tolerancia
GF 5	H = 8 M = 4 T = 12	<ul style="list-style-type: none"> El conflicto de la convivencia escolar 	<ul style="list-style-type: none"> El problema de la articulación discursiva
Total	60		

Grupo Focal 1

Macronivel

NM: El Macronivel como categoría de análisis refleja una temática discursiva central en cada sesión de grupo focal.

Con el apoyo conceptual de Van Dijk (2001), encontramos que el Macronivel discursivo del GF1, permite identificar la diversidad desde los referentes musicales del proyecto educativo, lo que se puede encontrar textualmente en la intervención:

Rfe: "... no me imaginaba tanta diversidad musical en nuestro país, nos puede ayudar a comprender más cómo nos identificamos y diferenciamos con respecto a la música... nuestra identidad..."

En el apunte se encuentran algunos señalamientos que vinculan la realidad expresada con las intenciones formativas que persigue el proyecto de investigación, advirtiendo la carencia de información básica sobre la composición del complejo cultural de México, cuando afirma en una primera propuesta no haberse imaginado tanta diversidad musical en nuestro país.

Este razonamiento de un alumno de sexto grado, próximo a egresar⁴⁸ de la escuela primaria, llama la atención por las implicaciones que se pueden derivar de dicha expresión de desconocimiento manifiesta. Por ejemplo, se puede considerar que la escuela habría generado tal vez la concepción de estereotipos en relación con la producción musical que identifica a nuestro país, es decir, que no se contempla una total omisión, sino que se admite un dominio de información restringido, posiblemente, en relación con la trayectoria escolar de seis años de la primaria, donde acaso por accidente haya conocido la existencia de la música mayormente favorecida en los bailables de los festivales escolares, como práctica de la educación artística que se encuentra ampliamente difundida en este nivel educativo, que además, se ha caracterizado por la exclusión de la población escolar con poco o nulo "talento".

⁴⁸ Recuérdese que la reunión se realizó el 25 de junio de 2003, a una semana escasamente de concluir el periodo escolar.

La idea del estereotipo aparece en la visión limitada que ha llevado a propios y extraños muchas veces a considerar por ejemplo que la música de mariachi es “la” música de México, y no solamente una manifestación cultural artística más entre un universo de opciones, situada en sus orígenes en la región de Jalisco y Michoacán, por lo que al tener una visión y escucha parcializada fomentada por los festivales escolares, dicha idea deviene en una distorsión de la relación entre la música, la identidad y la diversidad.

Por otro lado, a partir del enunciado que se revisa, también se pueden dibujar referencias implícitas a la rigidez del sistema escolar que llega a representar un obstáculo al proceso educativo, ya que al confrontar el resultado de la experiencia de los alumnos en la clase de música del proyecto de intervención, con los contenidos formativos de los programas vigentes para la Educación Primaria, los referentes relacionados se encuentran fuera del área artística. Ello supone que los diversos campos disciplinarios que intervienen en el nivel educativo, han sido concebidos en la lógica de la parcialización del conocimiento:

“... los desarrollos disciplinarios de las ciencias no sólo han aportado las ventajas de la división del trabajo, sino también los inconvenientes de la superespecialización (que fragmenta lo global en parcelas y disuelve lo esencial); del encasillamiento y el fraccionamiento del saber...” (Morín, 2003b: 14-15)

Micronivel

NM: El sentido global del discurso generado en las sesiones que se analizan se articula en los tópicos que dan forma al Micronivel discursivo, donde aparecen afirmaciones, opiniones compartidas y posturas divergentes respecto a los temas que se abordaron. En la fase interpretativa, las categorías han surgido de la dinámica del discurso que prevaleció en las reuniones de cada GF.

Para la interpretación de la producción discursiva, se establecieron algunas categorías en torno a ciertos conceptos fundamentales y a las relaciones implícitas entre ellos, partiendo del discurso en el aula donde se ubica como categoría social la noción de la diferencia, que aparece en distintos momentos de la sesión, aludiendo a los diversos tipos de música en función de

su ubicación geográfica, a los instrumentos musicales, a las prácticas habituales que determinan los rasgos físicos y los aspectos culturales de las personas.

A partir de dicha producción discursiva se diseñaron las categorías analíticas que a juicio del investigador, expresan mejor el producto del proceso interpretativo, así, en el GF1, las categorías: el proceso de aprendizaje y la negociación de significados; proporcionaron elementos para sustentar el intento de una teorización emanada de los datos de la investigación.

El proceso de Aprendizaje

Esta categoría analítica trata sobre las formas en que los sujetos operan la información a su alcance para establecer un tipo de consenso en el que se van acomodando las participaciones de cada integrante de las secuencias discursivas revisadas. Ahí aparece información que es compartida por medio de un proceso aditivo, lo que plantea una construcción colectiva del conocimiento, que se presenta ante los cuestionamientos del coordinador, con lo cual la respuesta inicial se va complejizando, abundando en datos complementarios que aportan los demás miembros de la reunión.

Las respuestas del supuesto anterior fueron catalogadas en dos especies generales, la primera como **respuesta cerrada**, cuando la participación discursiva queda clausurada en el esquema Interrogación-Respuesta (Cazden, 1991). En estos casos las respuestas aparecen como un objeto directo de la interrogante, normalmente responden a la pregunta: “¿Qué...?”

La segunda especie se considera como **respuesta abierta**, cuando la secuencia discursiva responde a diversas preguntas: “¿Cómo...? ¿Para qué...? ¿Cuál es tu opinión...?”. En estos casos la respuesta se compone de intervenciones combinadas que complementan una respuesta; o también cuando se manifiesta una construcción discursiva elaborada desde un esquema

cognitivo que ha procesado la información mediante algún tipo de relación que denota la formación de conceptos:

“...la formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas...” (Vigotsky, 2001: 77)

○ **La construcción colectiva del Conocimiento**

NM: Para reforzar la claridad del análisis se ha trabajado con extractos de los discursos seleccionados intencionalmente.

El proceso interpretativo normalmente considera la secuencia discursiva con que inicia la sesión:

RT: *...la primera pregunta que les quiero hacer es ¿qué aprendieron después de lo que trabajamos?*

Sro: *... que hay diferentes tipos de música... instrumentos... que cada uno de los instrumentos tiene sus sonidos y que varios instrumentos de hoy tienen su origen en lo antiguo...*

RT: *¿Alguien más? Tu Rfe*

Rfe: *...que con la música los pueblos y familias así se identifican conforme a sus costumbres, cantos...*

RT: *¿como está eso que se identifican?*

Rfe: *por ejemplo como aquí la música de México que en cada estado es diferente y por ejemplo aquí en Veracruz puede ser la música costeña y la de la sierra*

RT: *¿Qué más? ¿Quién más?*

Rbo: *...que varios países y no solo estados utilizan la música para comunicarse y también como decía Sro, que varios instrumentos se basan en antiguos y cada uno tiene su sonido diferente*

Partiendo de lo anterior, la construcción colectiva del conocimiento aparece como un proceso aditivo donde las intervenciones de los alumnos van cubriendo y apuntalando aspectos mencionados por sus compañeros que les antecedieron en el uso de la palabra, así se pueden elaborar respuestas complejas integrando distintas aportaciones como se aprecia en la reconstrucción resumida de la secuencia presentada:

Pregunta: ... ¿Qué aprendieron?

Respuesta: ...que hay diferentes tipos de música y diferentes instrumentos (que tienen un sonido propio) con origen en lo antiguo (**Sro**)... con la música se identifican las costumbres y los cantos de las familias y los pueblos (**Rfe**)... porque la música (que se encuentra) en cada estado de México es diferente, por ejemplo en Veracruz puede ser costeña y de la sierra (**Rfe**)... pero también la música de los países no sólo de los estados es diferente y se utiliza para comunicarse (**Rbo**)...

En esta secuencia, los alumnos coincidieron en manifestar su concepto de la diferencia como parte de los aprendizajes logrados; dicha categoría social es aplicada en torno a distintos aspectos culturales, por ejemplo, cuando se habla de tipos de música e instrumentos musicales, relacionados directamente con las condiciones de ubicación geográfica de los estados de México, las regiones de la costa y la sierra de Veracruz y los países del mundo; y también cuando se aplica a las costumbres y a los cantos.

En otra parte de la sesión se aprecia que el conocimiento es compartido. Sucede en la participación de Rbo que refuerza en su discurso lo que primero expresó Sro respecto al origen histórico de los instrumentos:

Sro: ... varios instrumentos de hoy tienen su origen en lo antiguo...

Rbo: ...como decía Sro, que varios instrumentos se basan en antiguos...

Pero el conocimiento también se localiza en distintas dimensiones, lo que habla de la diversidad de enfoques que participan en el proceso de su construcción colectiva, ya que además de la dimensión histórica que proponen Sro y Rbo, también coexiste la dimensión espacial a la cual se refieren Rfe y Rbo:

Sro: ... aquí la música de México que en cada estado es diferente...

Rbo: ...varios países y no sólo los estados utilizan la música para comunicarse...

El término “marcas” se constituyó en un indicador significativo para la comprensión de los elementos de la identidad, la diversidad y la tolerancia que

se expresan en las distintas secuencias discursivas de la sesión, por ejemplo en el acomodo de los datos que hace Sro ante la pregunta “¿qué son las marcas?”

Sro: ... unos tienen los ojos pequeños, otros grandes, la nariz chica, depende de la forma que sea el papá, la mamá o sus antepasados...

RT: ...esas son marcar físicas...

Sro: ... también hay culturales como la música, la comida, la vivienda...

Se observa un notable nivel de apropiación del concepto “marcas”, el cual le permite aplicarlo concientemente a la dimensión física y a la dimensión cultural. Ambas dimensiones se refuerzan en la intervención de Rmo y Rbo:

Rmo: ... también cómo se visten las personas, cómo hablan en su pueblo, la comida...

Rbo: cada quien es diferente de las otras personas... por su color de pelo... por su raza...

Otro aspecto de la transferencia se aprecia en la expresión del concepto y la ejemplificación como lo expresa Sro frente a la pregunta “¿Qué es la identidad?”

Sro: ... lo que identifica una persona en su forma de ser, los principios y todo eso...

RT: ... ¿todos tenemos identidad?

Sro: ... todos, cada uno tiene una identidad diferente, por ejemplo Lze luego es enojona... Rfe es medio inteligente igual que Rbo...Ala es calmada, y así cada quien tiene su forma de ser...

En otro momento, la transferencia del concepto de la identidad como parámetro de diferenciación, aparece como gestora de una postura crítica respecto a lo propio y lo ajeno: “yo frente al otro”, como lo manifiestan Are y Sro ante el cuestionamiento de la utilidad de conocer la identidad, la diversidad y la tolerancia:

Are: ... yo digo que sí porque algunas personas sólo saben lo que pasa en su cabeza y así como quien dice vamos conociendo más del mundo, las costumbres y todo eso...

Sro: ... estoy de acuerdo con lo que dice Are porque cada país tiene sus héroes de la Patria... deberían conocer a los de otros países para compararlos y saber si hicieron bien o mal...

La postura crítica aparece en la comparación que hace de su forma de pensar y lo que antes había expresado Are respecto a conocer mejor el mundo, ya que toma una posición, en este caso de empatía con su compañera cuando manifiesta que comparte esa idea, pero además acompaña su reflexión con la transferencia que propone para hacer una apreciación de los héroes de otros países, es decir, deja asentado que una forma concreta de conocer a los otros, —diferentes de nosotros—, se encuentra en la valoración del proceso histórico mediante el parámetro de una actuación que puede ser catalogada como buena o mala, de los personajes de cada país, de sus héroes nacionales.

También se observaron en la sesión algunos posicionamientos compartidos que reflejan por un lado el foco de atención que tuvieron algunos alumnos, y por el otro, revelan la capacidad de transferir la experiencia artística del proyecto desarrollado, aduciendo en sus expresiones un sustrato transdisciplinario⁴⁹.

En el primer caso, sobre los posicionamientos compartidos, en las respuestas que se dieron a la pregunta “¿Les gustó la forma en que trabajamos?”, se advierte un enfoque que se relaciona con el acto de conocer “otras músicas”:

Dne: ... me sirvió para conocer más cultura sobre mi país y sobre más música de otros países...

Rbo: ... me gustó trabajar en este tipo de proyecto... conocer no solo un tipo de música de México si no que son varias en América y todo el mundo...

Are: ... me gustaría seguir trabajando esta clase porque así nos enteraríamos más de la música de las danzas que hacen y de los instrumentos de no solo aquí en México sino del resto del mundo

Vra: ... me gustó lo que usted nos dijo, porque había mucha música que no conocía muy bien...

Ela: ... me gustó porque nos enseñaste muchas cosas antiguas y porque así aprendemos más y conocemos más música

Ala: ... las clases nos sirvieron mucho porque no conocíamos la música de algunos lugares...

⁴⁹ El sustrato transdisciplinario se refiere a la idea de que la experiencia educativa originada por la música en el área de formación artística, se transforma en insumo para contextualizar los aprendizajes del área social.

Rmo: ... me gustó trabajar con usted porque nos enseñaba bien y también nos iba poniendo música que no era de aquí y sonaba bien la música.

Lze: ... me pareció muy bien porque no conocíamos esa música... no me imaginaba que hubiera tantos tipos de música y tantos tipos de instrumentos que ahora no se ven

En relación con la capacidad de transferir la experiencia artística, encontramos una aplicación objetiva del conocimiento de las “otras músicas”, lo que habla en principio de un desarrollo de cierto tipo de competencias para resolver problemas, comprender la identidad al identificarnos y diferenciarnos por medio de la música, y conocer mejor al mundo:

Ryo:... me gustó porque así aprendo más sobre otras cosas, sobre la música, cómo resolver problemas y varias cosas del mundo...

Rfe: a mi me gustó mucho como trabajó con nosotros, como decía Rbo no me imaginaba tanta diversidad musical en nuestro país, nos puede ayudar a comprender más como nos identificarnos y diferenciarnos con respecto a la música... nuestra identidad

Sro: me llamo Sro y yo pienso que usted nos ayudo mucho a conocer instrumentos la verdad yo no conocían varios de lo prehispánicos y de otros países. Y ahora se de varios instrumentos varios tipos de música y eso nos ayuda a conocer mejor al mundo y otros países

Otra observación que se vislumbra en el discurso se refiere a que el conocimiento admite también un valor de gusto y un valor de uso, significación que en cada caso procede del arbitrio de cada integrante del grupo y que además, también puede considerar ambos tipos de apreciación en el mismo sujeto.

Existe un ejemplo de uso cuando se expresa que el conocimiento de la música se aplica como vehículo para acceder a otro tipo de conocimiento, en este caso, la cultura de México:

Dne: ... me sirvió para conocer más cultura de mi país...

Un ejemplo de gusto se encuentra en la siguiente expresión, donde se dice que la importancia del conocimiento está situada en la satisfacción de haber logrado un aprendizaje en la música que le atribuye a la metodología del maestro:

Rmo “... me gustó trabajar con usted porque nos enseñaba bien las cosas, explicaba bien los instrumentos, nos decía como funcionaban y todo...”

Y un ejemplo donde se localizan ambos valores de gusto y de uso, corresponde a lo que se expresa a continuación:

Rfe “... a mí me gustó mucho cómo trabajó con nosotros... no me imaginaba tanta diversidad musical en nuestro país... nos puede ayudar a comprender más cómo nos identificamos y diferenciamos con respecto a la música... nuestra identidad...”

Negociación de Significados

Para el desarrollo del supuesto de la negociación de significados, debemos entender la identidad como una cualidad de las personas que se manifiesta mediante la toma de conciencia acerca de quienes somos, condición que se proyecta desde los otros a quienes podemos conocer más y hacia quienes nos podemos proyectar para que también puedan conocernos, estableciendo una relación dialéctica subjetiva —yo y el otro—, que se resuelve en la posibilidad de articulación de las diferencias a través del reconocimiento de la diversidad y la tolerancia.

○ ***El conflicto de la Identidad***

A continuación se hace un seguimiento de las expresiones de Vra, Rbo y Rfe, en torno a la mediación del reconocimiento de la diversidad y la tolerancia en los conflictos de la interacción de la identidad.

Por principio de cuentas, son Vra y Rbo quienes proponen la relación dialéctica entre conocernos y diferenciarnos ante la pregunta “¿Para qué sirve conocer la identidad?”

Vra: “... yo digo que sirve para conocernos cada uno de nosotros... saber cómo somos cada quien, y la identidad de nosotros... que la conozcan también los demás...”

Rbo: “... para diferenciarse uno del otro ... por ejemplo puedes tener el mismo color de pelo de piel y todo pero en su interior pues sus lunares o cicatrices que nunca van a ser iguales

Las expresiones anteriores dejan en claro la conciencia del yo, diferente del otro, situación que se aborda mediante dos preguntas con las que se invita a la reflexión orientada a encontrar argumentos que permitan atender y resolver la relación de particularidades subjetivas en el contexto de la coexistencia en el espacio social:

RT: ... *¿Cómo puede ser esa relación de las personas que no son iguales?...*

RT: ... *¿Para qué nos sirve conocer la diversidad?*

En las ideas expresadas por Rbo se encuentra una posible solución para resolver el conflicto a través de la diversidad y la tolerancia:

Rbo: “... *sirve para identificar el pueblo de cada quien y los idiomas que hay en cada región... para ver que no solo hay un idioma, y que es muy rica esa ciudad o país ya sea que fue conquistado como México y sigue con sus lenguas indígenas y esta puede ser una buena diversidad cultural...*”

○ **Sobre la Tolerancia**

En otra secuencia discursiva, se identifica una relación de conflicto entre las personas fincada en la afiliación política y religiosa:

RT: “... *¿Aquí hay conflictos?...*”

Ryo: “... *como las religiones o los partidos unos votan y otros no... por eso hay peleas y amistades...*”

En la secuencia a continuación, se presenta la idea sobre la que posteriormente se van a expresar las distintas opiniones; en este sentido, Ryo hace saber en su respuesta el manejo de cierto tipo de información que le permite identificar distintas filiaciones religiosas que entran en conflicto unas con otras: los católicos, los evangelistas y otros más quienes se integran en varios tipos de religiones:

RT: “... *¿Cómo identificamos los conflictos?...¿Qué conflictos conocen?...*”

Ryo: “... *por los tipos de religión que somos...*”

RT: “... *¿Cómo se manifiesta ese conflicto, cual es el problema?...*”

Ryo: “... *pues que... unos son católicos, otros hermanos, otros evangelistas, así hay varios tipos de religiones y por eso hay problemas entre unos con otros...*”

Una vez establecido el conflicto según Ryo, pregunto sobre la solución, derivando en la secuencia a continuación donde se contienen las distintas formas de pensar de los alumnos del grupo:

RT: *¿como se resuelve?*

Ryo: *pues si fueran nada más una sola religión a lo mejor si se resolvería ese conflicto*

En la propuesta de Ryo se presenta una posición dogmática que desconoce la posibilidad de la libertad de culto, es decir, si el problema es que hay distintas religiones, la solución se encuentra en determinar una de ellas, asumiendo una postura hegemónica, desapareciendo a todas las demás. Este posicionamiento da pie al debate que se desarrolla en torno al tema siempre polémico del culto religioso, donde primero toma la palabra Are:

Are: *... como dice él que se resolvería si todos fueran de la misma religión, yo digo que no, pues así (resultaría) que unos si participaran en lo que van a hacer y otros pues no...no sería tanto como el dice que todos fueran de una sola religión.*

La respuesta de Are se enfrenta a la propuesta de Ryo argumentado que el resultado de dicha propuesta sería la exclusión y tal vez la eliminación de un grupo minoritario, separado del pensamiento del culto religioso hegemónico.

En concordancia con la postura de Are se manifiesta Sro argumentando a favor del derecho a ser respetados en sus creencias, además de transferir el concepto a una instancia cotidiana para introducir otras fuentes de conflicto en el trabajo escolar:

Sro: *... yo digo que está mal lo que dice Ryo que todos fueran de la misma religión por que cada quien tiene derecho de escoger su religión, los conflictos no se llevan solamente por eso, también pueden ser por carácter... por alguna cosa que hayan hecho como hoy del trabajo y otras varias cosas... no solo eso porque hay varias cosas que pueden hacer un conflicto...*

Rbo se expresa más adelante también en relación con la identificación de otras fuentes de conflicto, mediante la noción de poder que aplica al contexto de la invasión de Estados Unidos a Irak, lo que se advierte en su participación:

Rbo: *... solo quería decir que cada quien tiene su derecho de practicar la religión*

que quiera... pero también... muchos conflictos se originan por ejemplo... los conflictos armados que se quieren apoderar de países o ciudades entonces empieza todo el problema y como a fuerza quieren y como son muy poderosos algunos países, mueren muchas personas.

RT: ... ¿Tienes algún ejemplo de esto?...

Rbo: *pues que Estados Unidos se quería apoderar de Irak según él por quererlo reconstruir pero quería el petróleo...*

Como se puede inferir de lo anterior, existe un nivel de concientización acerca del conflicto bélico que le permite identificar la asimetría de poder y las consecuencias de tal situación en la muerte de muchas personas por el uso de la fuerza de los países poderosos, a la vez que se reconoce en la expresión de Are y Sro sobre la libertad de cultos.

En el mismo tenor de respetar los derechos de los demás se expresa Rfe, quien asume la tolerancia como una vía para resolver los conflictos:

Rfe: *yo pienso que esos conflictos además de evitarse se resolverían (practicando) la tolerancia... conociendo además la diversidad cultural, aprenderíamos a respetar las costumbres de cada quien, o sea de cada persona y de cada país y tratar de respetarlas y que ellos defiendan sus derechos...*

En la siguiente intervención de Are se puede encontrar una posición que muestra cierta tolerancia con Ryo, al admitir su forma de pensamiento, es decir, no lo niega dogmáticamente, sin embargo, es claro que dentro de la tolerancia que le permite aceptar otras ideas, defiende su postura de conservar la libertad de elegir lo que mejor convenga a los individuos, lo que ella misma pone en práctica al reconocerse en el discurso de Rfe más que en el de Ryo:

Are: *... también podría ser que estuviera bien lo que dice Ryo pero hay pocas probabilidades... pero también lo que dice Rfe otra (probabilidad) sería respetar lo que dicen todos... si todos respetaran lo que dicen todos así se resolverían los conflictos...*

RT: *... si tuvieras que escoger entre lo que dice Rfe y lo que dice Ryo, ¿con cual te quedarías?*

Are: *pues lo que dijo Rfe por que así se respetarían las costumbres de todos... por ejemplo unos creen... una religión no tiene permitido votar y otra sí...*

En concordancia con Are, Ryo asume una postura de tolerancia manteniendo su forma de pensar, es decir, acepta que puede haber otras

maneras de resolver el conflicto además de su propuesta inicial, pero no la desecha, en tanto que él también se reconoce como sujeto del derecho a ser respetado en sus creencias por los demás, concretando de esta manera con su compañera la negociación de significados en la conciliación de las posturas divergentes sobre el tema en discusión que dimana de la tolerancia como producto del reconocimiento de la existencia de los otros:

***RT:** ... Ryo, ¿quieres decir algo más de los que se ha hablado o escuchado de sus compañeros? ¿Sigues manteniendo tu propuesta?*

***Ryo:** a la vez si, pero como dice Are pero a la vez no, porque hay otras maneras de resolver, como uno solo así como varias condiciones... que respetáramos unos a otros...*

Grupo Focal 2

Macronivel

El Macronivel del GF2, se finca en una toma de conciencia sobre la articulación discursiva para expresar lo que sienten y lo que piensan los alumnos, tomando como marco de referencia la experiencia musical por la que transitaron durante las sesiones de clase, ilustrando dicha actitud en los diversos extractos de este apartado. Es posible apreciar como un logro del proyecto, el desarrollo de cierto nivel de competencia discursiva sustentada en la confianza para expresar sus ideas:

***Ola:** "... cuando usted nos daba la clase pocos hablaban y ahorita todos están hablando..."*

El primer apunte presentado señala una observación puntual del proceso, ya que al principio de las sesiones de clase, no había fluidez en las participaciones, pues las intervenciones de los alumnos, en respuesta a las preguntas sobre las temáticas que se fueron abordando a través de la música eran escasas y con poco desarrollo discursivo. Esta situación fue cambiando paulatinamente también con el apoyo del maestro responsable del grupo de sexto grado, quien tuvo diversas intervenciones a través de comentarios sobre los temas y de la invitación a participar que hacía a sus alumnos.

El segundo apunte ilustra con mayor claridad dicho cambio de actitud al admitir que en un principio: “todos teníamos miedo de hablar”

Ane: “... todos teníamos miedo de hablar y ahorita con lo de música nos expresamos más y nos esforzamos más por aprender más cosas...”

¿Cómo puede interpretarse ese miedo? Si nos situamos en el concepto de un estado de angustia provocado por una experiencia desconocida, podemos encontrar sentido a lo expresado por Ane, lo que plantearía entonces el “desconocimiento” que origina el miedo, en términos de identificar la capacidad de los sujetos para organizar de manera autónoma sus pensamientos y la expresión de sus sentimientos en una argumentación discursiva, donde no solamente se limitan a emitir respuestas a cuestionamientos específicos como citas de nombres de personajes históricos, fechas, lugares, fórmulas, etc., que predominan en las prácticas escolares del sistema educativo, y que impacta en esa condición desconocida en cierto momento, que los alumnos asumen como sus miedos.

También se observa un cambio de actitud en la toma de conciencia acerca de asumir el control sobre aquellos aspectos que provocan angustia o miedo, como se aprecia en el tercer apunte a continuación:

Ola: “... yo también tenía miedo porque pensaba que no iba a poder con usted, pero yo siento que si nunca hablamos nunca va a crecer nuestro país, nuestra mente, todo lo que nosotros somos ahora... lo debemos de realizar hablando y no gritando porque es parte de la tolerancia...”

En este caso, el maestro externo que se introduce en el espacio social construido entre el maestro de grupo y el alumno, constituye un encuentro con lo desconocido, que al corporizarse en la presencia de un maestro huésped, llega a representar un motivo de angustia (“miedo” en palabras de Ola); debido a que los alumnos deben confrontar la cotidianidad del aula con la presencia de un nuevo agente; situación que al ser superada mediante la dinámica de las sesiones de clase y la particularidad de los contenidos educativos compartidos, como en este caso fue acompañar las clases con música trabajada desde un enfoque analítico, incide en la transformación de dicha angustia en experiencias educativas agradables, a través de la aceptación del sujeto extraño al grupo y la

confianza en el uso de sus habilidades comunicativas para fortalecer el proceso de aprendizaje en su conjunto.

Finalmente, queda claro que el proceso que inicia con expectativas del temor a manifestar los propios pensamientos, se ha resuelto de manera positiva en tanto que ahora se externan libremente sus opiniones:

- a) *“... ahorita todos están hablando...”*
- b) *“...ahorita con lo de música nos expresamos más y nos esforzamos por aprender más cosas...”*
- c) *“... siento que si nunca hablamos nunca va a crecer nuestro país, nuestra mente, todo lo que somos ahora...”*

Así, queda confirmado el sentido del macronivel del discurso del GF 2 en el enfoque meta-cognitivo que comprende la toma de conciencia sobre las habilidades que despliegan los sujetos en la articulación discursiva que tuvo lugar en la sesión que se revisa.

Micronivel

El proceso de aprendizaje no puede explicarse completamente sin considerar, además del carácter externo o social que le da la mediación o interacción con los otros, la dimensión interna que implica la estructuración psicológica de los conocimientos que toma lugar en los sujetos, y que también puede inferirse de la construcción discursiva que se analiza, aludiendo concretamente a la producción del discurso del GF 2.

Para dar cuenta de la transformación de los individuos como producto de la interacción con los contenidos formativos, se definió una primera orientación en el análisis centrando la atención en la construcción del aprendizaje, pero además, en el entendido de que tal proceso presenta múltiples facetas, también he considerado una parte de la producción discursiva para ser observada mediante el enfoque sobre la diversidad que permite visualizar el desarrollo de los aprendizajes como una actividad estructurante de los individuos permeada por diversos factores externos que median en las formas de apropiación de los conocimientos.

Construcción del Aprendizaje

Si partimos de la noción de aprendizaje como resultado de una actividad estructurante del sujeto, nos situamos en una concepción constructivista que plantea un desarrollo interno, subjetivo y personal que lleva al individuo a interactuar con el objeto de conocimiento en función de los saberes y las experiencias previas que constituyen los esquemas cognitivos que se reorganizan para dar lugar a la nueva información:

Ola: "... la primera reacción que tuvimos al escuchar su música fue burlarnos de la música, después yo me puse a pensar que esa era la verdad... nuestra música... si nunca la hubiéramos escuchado así anduviéramos toda la vida, para mí es muy importante porque gracias a usted yo conocí la música de diferentes lugares, como dice mi compañero solo conocía la de México y una poca de Veracruz pero he descubierto la de diferentes lugares como la de Paraguay que me gustó mucho..."

De la expresión anterior se puede resaltar la articulación del proceso de aprendizaje por las referencias a los elementos de la lógica constructivista que contiene, como es la **información previa** que señala:

"...sólo conocía la de México y una poca de Veracruz..."

En este referente, la alumna puede identificar rasgos de la ubicación geográfica de algunas piezas musicales (México y Veracruz), las cuales, ateniéndose a las dinámicas de la escuela primaria, tocan necesariamente la música que se utiliza en los festivales escolares, regularmente de corte folklórico o regional, y también las canciones más populares del momento, resultado de las campañas de difusión comercial en los medios que orientan masivamente el consumo y las modas artísticas.

Otro aspecto fundamental del proceso de aprendizaje se relaciona con el **conflicto cognitivo** que produce la aparición de nueva información:

"...la primera reacción que nosotros tuvimos al escuchar su música fue burlarnos de la música..."

Se plantea en su observación una actitud que se relaciona más bien con el desconcierto que le ha causado el encuentro con la música en cierto modo distinta de la que le es familiar, lo que escapa a su condición de

“normalidad”, es decir, aquello que acostumbramos escuchar, pero que sin embargo, la condición de discriminación y rechazo no fue asumida por la totalidad de los miembros del grupo, como se puede apreciar en el registro de la sesión que se relaciona directamente con el extracto que se ha venido trabajando:

“...me pidieron que repitiera la grabación para escucharla nuevamente... es una obra donde se dan a conocer distintos instrumentos musicales... como el caracol, el palo de lluvia, los tenabares, los tambores, el teponaztli y el huéhuetl... puse énfasis en mi explicación acerca de la imbricación de las culturas indígena y española... pude notar que estuvieron muy atentos a las explicaciones que yo les estaba dando...” (Registro 5, 29-05-03)

Una vez superado el conflicto cognitivo inicial mediante la familiaridad que se desarrolló hacia los contenidos musicales que se abordaron en el trabajo en el aula, toma lugar en los individuos la **configuración de nuevas estructuras cognitivas**, que da cuenta de los aprendizajes logrados:

“... yo me puse a pensar que esa era la verdad... nuestra música... he descubierto la de lugares como Paraguay...”

En el apunte se puede observar el planteamiento de una nueva “normalidad”, la cual se ha constituido al pasar por la asimilación de la experiencia musical y el enfoque reflexivo sobre la misma, en tanto que ahora señala que la música que le era desconocida y que en principio le había provocado la burla⁵⁰ como respuesta, se ha integrado a su capital cultural, es decir, ha asumido nuevos conocimientos dándole un rango de importancia tal que la considera como “la verdad, nuestra música”.

Finalmente, en esta revisión también es posible encontrar referencia a la **mediación** que se establece en el proceso de aprendizaje:

“... para mí es importante porque gracias a usted yo conocí la música de distintos lugares...”

⁵⁰ Aunque se refiere a la primera reacción como “burlarse de la música”, durante las sesiones de clase las primeras manifestaciones fueron interpretadas como el desconcierto ante la información nueva, que escapaba a su práctica musical rutinaria, mirándose entre sí y sonriéndose, tratando de encontrar alguna explicación ante el contacto con la “música desconocida”

Como se ha mencionado, el proceso de aprendizaje implica la reflexión sobre los procedimientos que constituyen la meta-cognición, de manera que al hacer referencia al sujeto de la mediación, se puede observar que dicho proceso ha podido trascender el ámbito de los contenidos trabajados.

En este caso, al señalar Ola la importancia del maestro que le permitió el acceso a la música, manifiesta un tipo de meta-conocimiento que refleja el nivel de desarrollo alcanzado por medio de la experiencia musical, dicho de otra forma, está en control del conocimiento adquirido y también de la interacción subjetiva, como una forma en que los nuevos conocimientos se han integrado en sus esquemas cognitivos transformando sus conceptos previos, para operar bajo nuevas circunstancias.

Otro ejemplo de transformación cognitiva se presenta a continuación:

Ysí: “... en lo que yo he estado en esta escuela no habíamos trabajado así, a mí me parece interesante esta forma de trabajar, porque a la vez expresamos lo que opinamos en la música en escrito y también hubo unas en que lo que expresamos de manera... o sea... dibujando, y eso a mí me parece interesante, pues todos nos quedábamos... ¿Cómo dibujar la música?! Y cada quien era como una forma de inventar, expresar, nosotros sentíamos como inventar lo que nosotros nos hacía sentir la música...”

Con respecto al contenido discursivo que se presenta en la expresión de Ysí, también contiene evidencias del proceso de transformación que implica la construcción del aprendizaje en el modelo constructivista, comenzando el análisis por la identificación de la **información previa**, la cual hace referencia a las condiciones de trabajo en el aula:

“... en lo que yo he estado en esta escuela no habíamos trabajado así... me parece interesante esta forma de trabajar, porque a la vez expresamos lo que opinamos en la música en escrito y también hubo unas en que lo que expresamos de manera... o sea... dibujando...”

Es claro que no se refiere a conocimientos textuales, sino que aborda más bien una información de tipo contextual, donde se puede advertir que las actividades escolares del proyecto de intervención sucedieron dentro de un enfoque novedoso en términos de convocar a los alumnos a elaborar sus propios aprendizajes, ya que no había trabajado en la forma en que lo hizo

durante el tiempo que estuvo en la escuela. Si consideramos que quien habla es una alumna del sexto grado, debemos señalar que en seis años tal vez no se dieron las condiciones para permitirle expresarse libremente acerca de cualquier tema, como lo hace ahora con respecto a la experiencia musical desarrollada durante las sesiones de la clase de música.

Respecto al **conflicto**, más que mostrarse en el sentido cognitivo, la expresión a continuación plantea uno de tipo metodológico:

“... todos nos quedábamos: ¿Cómo dibujar la música?...”

Aquí se vislumbra un encuentro conflictivo con la experiencia sinestésica⁵¹ de “dibujar la música”, ya que establece una propuesta que requiere una respuesta sobre todo creativa, primero para superar la sorpresa que manifiesta en su exposición, y luego para proponer una solución en el problema de traducir un fenómeno auditivo en un producto visual, en un sentido estricto, aplicar su experiencia personal para llevar a cabo una transposición sensorial.

También en dicha experiencia se deja traslucir la formación artística como el producto de la **mediación** que lleva a cabo el maestro entre el objeto de estudio y el proceso de aprendizaje de los alumnos, al generar la oportunidad de que éstos experimenten con la visión heterodoxa de interpretar su percepción auditiva en un código no musical.

En ese contexto de significaciones que van moldeando la personalidad de los alumnos en su trayectoria escolar, Ysí comenta que se encontró con la necesidad de responder a un problema de transposición sensorial, que nos remite a la consideración del lenguaje artístico como un código que hace posible la interpretación de la experiencia artística del sujeto frente al sonido, el movimiento, la forma, el color y la palabra, combinando los canales propios de la forma Musical en otra diferente, de las Artes Plásticas.

⁵¹ La Sinestesia es un tipo de metáfora que consiste en asociar sensaciones que pertenecen a diferentes registros sensoriales, lo que se logra al describir una experiencia en los términos en que se describiría otra percibida mediante otro sentido. (Diccionario de Retórica y Poética, 2001)

El resultado de la experiencia sinestésica se presenta como:

“... me parece interesante esta forma de trabajar porque expresamos lo que opinamos [de] la música [por] escrito y también... dibujando... cada quien [sentía que] era como una forma de inventar... expresar... lo que... nos hacía sentir la música...”

Se advierte en la expresión la asimilación de la información nueva, provista por las actividades del proyecto al esquema sensorial y cognitivo previo, ya que ahora se manifiesta en su discurso la aceptación sobre la forma de trabajar, justificando su razonamiento en términos de lo interesante que le ha resultado poder expresar su opinión por distintos canales —por escrito y dibujando—; en este sentido, se puede inferir que su apreciación de “interesante”, se sustenta en un proceso de evaluación empírica que le ha llevado a establecer una comparación entre la forma acostumbrada del trabajo escolar, —la experiencia previa—, y la que se comenta, es decir, la experiencia novedosa mediante la cual pudo explorar sus propias capacidades para utilizar tanto el lenguaje escrito como el lenguaje gráfico, y conocer en el plano de la meta-cognición, que los métodos de trabajo en el aula pueden ser múltiples, de manera que también se ve fortalecida su visión crítica al establecer comparaciones y externar sus opiniones.

Dentro de tal concepto de visión crítica, también se encuentra situado el compromiso que establece con sus opiniones, que incluye la construcción de sus propios conceptos, como cuando concluye su intervención refiriendo que tanto ella como el resto del grupo, han podido expresar lo que les hace sentir la música.

Sobre la Diversidad

Para el caso de la diversidad como categoría analítica, he seleccionado cuatro intervenciones (Lro, Cla, Mge y Rto) que comento a continuación en torno a cuatro subcategorías: conciencia del proceso de aprendizaje; interacción; metas académicas; e interacción y expectativas; donde se puede advertir que el contenido trabajado en las clases, así como las actividades de aprendizaje programadas en torno a dichos contenidos, son moldeadas por la

experiencia de vida de los alumnos que interactúan con la información, estableciendo sus propios procesos de selección y aceptación de dicha transmisión de conocimientos:

Lro: ... esta clase no me cayó de sorpresa porque ya había estudiado esta música en Xalapa... habíamos hablado de Latinoamérica y de América pero menos de otras partes del mundo... así ya puedo tener en mi mente otras cosas que yo no sabía, y sí me pareció la clase, las músicas y todo, los instrumentos de toda la región, de todos los países...

a) Conciencia del proceso de Aprendizaje

La idea que me ayuda a definir la expresión de Lro es la conciencia del proceso de aprendizaje, debido a que veo en este caso una disposición del alumno a aceptar la información nueva por la relación que establece con otras experiencias similares, cuando nos hace saber que antes de trabajar en el proyecto que se analiza, ya había estado en contacto con otros tipos de música:

“... de Latinoamérica y de América nada más pero menos de otra parte del mundo...”

Para este alumno el nivel de aceptación de los contenidos trabajados es alto por la relación cercana que mantiene con otras experiencias similares de apreciación musical, de hecho, deja en claro que durante las clases pudo ampliar sus esquemas previos de la música que ya conocía, asimilando la producción musical de otras partes del mundo, en lo que se refiere a los ejemplos musicales trabajados de Europa y de Asia.

Debo mencionar que durante las sesiones de clase este alumno nos hizo saber que forma parte de un grupo de música y danza que participa en las fiestas patronales de los pueblos, y que nos mostró algunos elementos de la indumentaria de tipo prehispánico que utiliza en sus presentaciones:

14-Mayo-2003

“...un niño... nos dijo que él bailaba en algunas danzas de un grupo de música y danzas de su familia, y que le ha tocado ir a distintos pueblos a las fiestas de las iglesias... el grupo familiar hace la danza de concheros”... (ECN)

29-Mayo-2003

“... Lro prometió traer la siguiente clase algunos capullos de mariposa que se cuelgan en los brazos y en las piernas para acompañar sus bailes con percusiones... yo ofrecí llevarles un palo de lluvia...”
(ECN)

Como se puede inferir de los registros, la experiencia de vida orienta fuertemente la voluntad de aceptar el contenido educativo para transformarlo en un aprendizaje significativo.

b) Interacción

Tenemos otra perspectiva a continuación:

Cla: sí es la primera vez que nos enseñan así como ahorita y estos tipos de música, en quinto (año) también iba a venir un maestro a enseñarnos música pero ya no vino, nada más vino una vez y nos enseñó unas notas y yo digo que está padre esto porque estamos aquí juntos hablando por turnos y respetando a los demás...

Se pueden rescatar algunos elementos de análisis en lo que ha expresado Cla, no obstante que el centro de interés lo ubica en la interacción de los miembros del GF con respecto a la música trabajada en las actividades del proyecto, nos da pistas para intuir que su acercamiento con la música de manera formal se ubica en el ámbito escolar:

“... es la primera vez que nos enseñan así como ahorita y estos tipos de música...”

Ella alude tanto al contenido como a la metodología, que al desarticularse analíticamente, se corresponde con un procedimiento simple de audición guiada, enriquecida con los comentarios originados durante las sesiones de clase, en las cuales se pudo establecer un diálogo permanente en torno a los temas y las experiencias de los alumnos y el maestro de grupo, combinando la audición y el diálogo con algunas actividades señaladas en el Programa de Estudios del sexto grado como el trabajo con mapas, la redacción de textos, la ubicación histórica y espacial de diversas culturas, y la expresión artística, teniendo siempre como referente la música programada en cada audición.

También nos habla de la existencia de los enfoques “pasivo” y “activo” de la educación artística asumida en la escuela⁵², el primero centrado en la disciplina, y el segundo, que considera fundamental el desarrollo integral de los individuos.

Para terminar su intervención, Cla señala:

“... yo digo que está padre esto porque estamos aquí juntos hablando por turnos y respetando a los demás...”

En el apunte se presenta superado el enfoque pasivo, dado que la música ahora se ha constituido en un insumo para la articulación de nuevas tareas, y como consecuencia del enfoque activo —contrario al anterior—, deberá provocar nuevos aprendizajes. Tal es el caso de la toma de conciencia acerca de la existencia del otro, a quien según su discurso, le habrá de tocar su turno en el uso de la palabra. Al mismo tiempo que le ha llamado la atención el respeto a los demás, signo de un desarrollo de sus habilidades interculturales que le permite reconocer los límites de su “yo” individual frente a la construcción del “nosotros” colectivo en la interacción, también muestra evidencias del posicionamiento que asume frente al proceso educativo que se advierten entre la descripción: “iba a venir un maestro a enseñarnos música pero ya no vino...”; y la valoración: “yo digo que está padre esto...” , donde pone de manifiesto la traducción del contenido formativo de la música en una actitud positiva de tolerancia y respeto hacia los otros, es decir, en el uso conciente de sus habilidades interculturales.

c) Metas Académicas

En el discurso de Mge a continuación, vamos a encontrar otra respuesta a las actividades del proyecto de intervención:

Mge: “... sí me gusto la clase pero... bueno... sí me gustó... pero no me gustaría volverlo hacer porque en estas ocasiones que pregunta me agarra miedo... pena... y si me gustó lo que nos enseñó todo lo que nos dijo y ... en la escuela que estaba yo antes no nos enseñaban nada de esto... y es bueno que nos enseñen esto porque pudimos saber... de canciones y eso...”

⁵² Sobre los enfoques pasivo y activo, ver “Alfabetización Crítica” en el Cap. II, Horizonte Teórico

La idea central para la interpretación de las impresiones de Mge está contenida en los rasgos de su personalidad que se revelan en el miedo a hablar que manifiesta. En la primera parte del texto señala que sí le gustó la clase, y tras una breve pausa en que parece dudar confirma lo que acaba de decir:

- a) *bueno sí me gustó la clase...*
- b) *pero...*
- c) *bueno, sí me gustó*

La aparente duda no se relaciona con el contenido de la clase, sino con un tipo de condicionamiento psicológico que emerge ante la necesidad de enfrentar su miedo a expresarse en público, mismo que lo lleva a negarse el gusto de repetir la experiencia:

“...pero no me gustaría volverlo a hacer porque en estas ocasiones que pregunta me agarra miedo... pena...”

Sigue reafirmando su condición de gusto a continuación, abundando información sobre la escuela y la valoración del aprendizaje:

“...en la escuela que estaba yo antes no nos enseñaban nada de esto... y es bueno que nos enseñen esto porque pudimos saber... de canciones y eso...”

Entonces, tenemos en el caso expuesto, el gusto confirmado por la experiencia educativa realizada y la valoración de la pertinencia de los conocimientos adquiridos, que sin embargo devienen conflicto para el alumno, por su disposición personal hacia la oralidad en público, situación que tal vez se ha visto fortalecida tanto en las dinámicas familiares como en las escolares centradas en la verticalidad de las relaciones de autoridad con padres, maestros, familiares o amigos mayores, que lo llevan a renunciar a repetir la experiencia de la clase de música antes que superar la incomodidad que le producen el miedo y la pena de hablar frente a los demás.

En el contexto teórico sobre la motivación en el proceso de aprendizaje señalado en el Horizonte Teórico, la expresión de Mge que se analiza quedaría encuadrada en la operación del sujeto en torno a las metas de ejecución, ya que le adjudica mayor peso al conflicto que a la sensación de gusto que expuso en principio.

d) Interacción y Expectativas

En una relación muy cercana a lo que se ha venido comentando se encuentra la participación de la niña Rto seleccionada para esta parte del análisis:

Rto: "...a mí me gustó como realizamos esto... también me gusto que ... nos platicaran algunos compañeros lo que sentían y lo que sabían, y también que... nosotros vamos a poder hablar, bueno un poquito en publico porque casi no podemos, como dijo un compañero que tiene miedo o como pena..."

Aquí se pueden encontrar dos ideas que definen la experiencia de la alumna: la interacción y las expectativas. En el primer caso hace una valoración de la participación de los demás miembros del grupo en el desarrollo de las actividades en el aula, y por otra parte, partiendo de una identificación con Mge respecto al temor de hablar en público, al contrario de su compañero se plantea enfrentar esa situación durante la conferencia⁵³.

Si confrontamos la actitud de Rto con la teoría de Dweck y Elliot sobre las metas de los sujetos, podemos observar que prevalece la meta de aprendizaje sobre la de ejecución, al señalar que aborda la tarea de hablar en público con gusto, aún reconociendo que también le da pena. En este sentido, se propone con claridad que va a superar las posibles limitantes que pueda identificar en su esquema operativo:

"...nosotros vamos a poder hablar, bueno un poquito en publico porque casi no podemos, como dijo un compañero que tiene miedo o como pena..."

Grupo Focal 3

Macronivel

El Macronivel del GF3 ha quedado definido por la idea de la valoración del trabajo colectivo como estrategia de aprendizaje, debido fundamentalmente al apoyo que representa la acción intersubjetiva de los alumnos para la

⁵³ La sesión de grupo focal se llevó a cabo un día antes del cierre de actividades del proyecto programado con una conferencia acerca de los contenidos trabajados.

construcción social del conocimiento que se ha propuesto el proyecto de intervención educativa en sus objetivos de formación.

La idea que permea las expresiones seleccionadas, presentadas y comentadas a continuación para argumentar el contenido del macronivel, se resume en la **colaboración** para desarrollar la tarea escolar, en tanto que se muestran evidencias de una visión pragmática; y también de la valoración del otro en el proceso de negociación de significados, que lleva al sujeto a la toma de conciencia de la relación de tipo intercultural que acompaña el concepto de trabajo colaborativo definido como el “trabajo en equipo”:

Flo: “...trabajar en equipo es más fácil porque de cada idea de cada compañero se va sacando más información...”

En la dimensión pragmática del apunte anterior, podemos encontrar una primera aplicación del trabajo en equipo en la convicción que se expresa sobre la mayor facilidad que implica hacer la tarea escolar por medio de esta estrategia, debido a que se cuenta con la participación de los miembros del equipo para llevarla a cabo, no solamente en la realización expresa de los trabajos propuestos, sino también en la conformación del producto sustentado en la amalgama de formas de pensar con las cuales se ponen en contacto para rescatar y proponer la información que cada participante es capaz de aportar.

Para operar la visión pragmática de la colaboración, es preciso establecer la voluntad de construir algo como la tarea académica de manera colectiva, lo cual plantea tácitamente una convocatoria para el diálogo entre los miembros del grupo o del equipo:

Gro: “...a mí me gustó trabajar en equipo porque así todos conversamos lo que sabemos y se hace más grande el trabajo, como ahorita lo hicimos entre todos y llenamos todo el mural...”

En el diálogo que implica la construcción de una tarea colectiva, se presenta la necesidad de construir consensos, lo que entraña poner en juego las habilidades de los sujetos para negociar los significados propios con los del otro.

Finalmente, el trabajo en equipo reporta un nivel de satisfacción por la aplicación que los sujetos encuentran a dicha estrategia, la que se expresa en términos de gusto por trabajar de manera colectiva debido al apoyo que la estrategia brinda a las tareas de aprendizaje:

Exa: "...me gustó sobre todo que uno se organiza y podemos hacerlo bien y organizarnos mejor..."

Nuevamente se encuentra en el texto la noción de alteridad que reconoce la existencia de particularidades que definen al "yo" frente al "otro", cuando se expresa diciendo que "uno", es decir "yo, tú, él", tenemos la capacidad de organizar individualmente el mundo que nos rodea; pero al mismo tiempo reconoce la coexistencia en la diversidad como otra opción de mayor alcance, en tanto que "podemos", es decir "nosotros" —yo con el otro—, podemos organizar nuestra percepción del mundo juntos, podemos hacerlo bien y organizarnos mejor cuando decidimos juntar nuestras diferencias para atender una meta —la tarea escolar— que nos es común.

Micronivel

No ha sido fácil encontrar la definición de un hilo conductor de las ideas expresadas por los alumnos de este grupo en relación con el enfoque del macronivel. No obstante, con el ánimo de superar las limitantes de origen, se aborda la revisión de las ideas expresadas considerando como argumentos de la interculturalidad la música y la cultura, en tanto que ambos campos de estudio han apoyado con sus contenidos la aproximación teórica propuesta para fundamentar un modelo pedagógico de la educación artística en la escuela primaria.

Por otra parte, también se pudieron extraer algunas consideraciones acerca de las nociones que los alumnos tienen sobre la tolerancia y el diálogo como factores que garantizan las condiciones de la coexistencia pacífica en los diversos espacios sociales donde se llevan a cabo las interacciones de las personas.

Música y Cultura

La reunión de música y cultura como categoría de análisis, pretende reflejar el grado de simbolización que han podido construir los alumnos mediante las actividades realizadas. Con esto quiero decir que en el tiempo que se desarrollaron las sesiones de clase en el aula, los alumnos pudieron darle sentido a los contenidos trabajados, encontrando en los mismos una valoración utilitaria:

RT: ... ¿[en] qué nos ponemos a pensar cuando hablamos de las marcas?

Jsa: “...así... qué música ponemos cuando hay festividad o fiestas...”

En el segmento se rescata la aplicación del concepto de las “marcas”, a una situación concreta en donde se refleja un tipo de conocimiento pasivo o impersonal, que responde al planteamiento de “saber que...”, donde la información se asume como un objeto indirecto:

“... saber que... (Knowing that) se emplea seguido de una oración que menciona un hecho... se refiere a una proposición que puede ser verdadera o falsa... se ha llamado a esta forma de saber, proposicional...” (Villoro, 2002: 126)

Las “marcas” que se aluden en el fragmento apuntado, implican un rasgo de identidad compartido por un grupo que se adscribe a una cualidad determinada, en este sentido estamos hablando del consumo musical como una práctica cultural, definida en principio por la existencia de festividades o fiestas en las que los miembros del grupo: familia, congregación religiosa o comunidad de origen, llevan a cabo acciones que se acompañan con música.

En el apunte siguiente se presenta otro enfoque del saber construido, que se refiere a la ejecución de acciones como un tipo de conocimiento presente en el “hacer” de los individuos:

Jna: “... yo aprendí a compartir con mis compañeros y a respetarlos, y más que nada aprendimos música de otros países... de lo que tratan y también que hay un compartimiento de ideas...”

En la primera parte del texto, el alumno plantea el desarrollo de habilidades para la convivencia, cuando expresa el sentido de su aprendizaje

en términos de “compartir”. Ahora, después del proyecto, sabe compartir, es decir, reconoce que es capaz de dar una parte de sí como su tiempo, sus valores, sus intereses, sus conocimientos, o sus sentimientos a los demás; pero igualmente es capaz de recibir lo mismo de ellos, se puede hacer permeable a las distintas influencias de los demás conservando su autonomía para asimilarlas o rechazarlas, lo que deviene conciencia asumida frente al proceso de negociación de significados, propio de la relación intercultural característica del espacio social que constituyen el aula y la escuela.

Además, también expone en su participación haber aprendido a respetar a sus compañeros, lo cual representa uno de los valores que sustentan la noción de diversidad. Cuando habla de respeto también evidencia una habilidad desarrollada para reconocer y valorar los significados del Otro, con lo cual está demostrando la pertinencia del proyecto de intervención para fortalecer la conciencia de la interculturalidad, más allá de la visión teórica que la define, para transformarla en una actitud frente a la necesidad de la convivencia pacífica e incluyente.

En el segundo enfoque, el concepto de saber se encuentra acompañado de un verbo que no describe un conocimiento, sino la cualidad de una acción, o de un conjunto coordinado de acciones (*Knowing how*); un “saber cómo...”, traducido al castellano por un “saber hacer...” (Villoro, 2002: 126).

Siguiendo la concepción de los sentidos del saber que argumenta Villoro (2002), cuando el alumno dice que aprendió a compartir, a respetar, y que conoció la música de otros países, concluyendo su intervención con la frase “hay compartimiento de ideas”; nos deja ver cómo ha podido entrelazar información de distinta índole en un proceso que da cuenta de un aprendizaje que sustenta una actitud.

Es decir, que el “*saber hacer*” lo ha llevado a identificar una habilidad <compartir, respetar >, ya sea propiciada o fortalecida por la experiencia artística de la apreciación musical < aprender música de otros países >; que sustenta el conocimiento del “*saber que*”; el cual puede desplegarse en múltiples posibilidades, entre las que menciona: < lo que trata la música de

otros países >; y < que hay compartimiento⁵⁴ de ideas >, esto último obviamente en referencia al diálogo con sus semejantes para construir consensos a través del proceso de negociación de significados.

Tolerancia

Propiciado por la temática que el GF 3 habría de exponer al día siguiente de la sesión en la conferencia de cierre programada, el breve discurso que se abordó sobre la tolerancia estuvo a cargo de cuatro alumnos que plantearon dos enfoques, los cuales presento en forma sintetizada:

Jna: ... lo que aprendí de la tolerancia fue que debemos... poder compartir y tolerar a las personas que son especiales o algo así...

Exa: ... tolerar es que tengamos paciencia con las personas

Jsa: ... cuando no hay tolerancia hay guerras, se pelean unos con otros...

En las intervenciones apuntadas sobre la tolerancia se mantiene como hilo conductor la idea del Otro distinto del Yo, quienes son identificados como personas especiales que no debemos criticar; con quienes tenemos que emplear la paciencia si queremos evitar los conflictos que eventualmente provocarían la pelea o la guerra.

En suma, se habla desde una posición hegemónica imaginaria, tal vez como producto del manejo de información, de una relación de desigualdad que coloca al Otro en una posición inferior, en tanto que ellos son sujetos de nuestra consideración:

“... tolerar a alguien es un acto de poder; ser tolerado es una aceptación de la debilidad...” (Walzer, 1998: 65)

Sin embargo, coexiste con esta visión hegemónica, otra que refiere a la equidad, donde se plantea la tolerancia en términos de una relación entre iguales basada en el respeto:

Ive: ... lo que yo aprendí es respetar a las personas, respetarlas como son,

⁵⁴ En función de lo que expresa el alumno en su intervención, es claro que cuando habla de “compartimiento de ideas”, no se refiere a una división en el orden del pensamiento, sino a posibilidad de compartir, de estar en sintonía con sus compañeros para dar y recibir en una conexión dialéctica constructiva.

no criticarlas por su religión [ni] por su manera de ser y físicamente...

En esta concepción, los individuos se intuyen diferentes en las características que los definen culturalmente: creencias políticas y religiosas; o tradiciones familiares y culturales; con las cuales se estructuran las identidades que los interpelan individual y colectivamente, pero al mismo tiempo, construyen la vida cotidiana en armonía mediante el reconocimiento de la diversidad:

“... el respeto mutuo es una de las actitudes que hace posible una práctica tolerante, quizá [sea] la actitud más atractiva pero no es necesariamente la más probable ni la más estable en el tiempo...”
(Walzer, 1998: 65)

Finalmente, cabe hacer alusión al diálogo como estrategia de la tolerancia, en tanto que el conflicto interviene también como una de las variables de la interculturalidad:

***Jna:** ... en la escuela ha habido varios problemas con los compañeros...
luego se meten a jugar y no se aguantan y se empiezan a decir de cosas...*

***RT:** ... ¿Y cómo se resuelve?...*

***Exa:** ... hablando, y entendiendo a las personas para poder ser así... y poder ser tranquilo, para que nosotros también tengamos tolerancia...*

En el desacuerdo y la solución que se expresan se observa la interacción de aquellos que “no se aguantan” y recurren al intercambio verbal como fuente de discusión para defender y hacer valer lo que consideran que ha sido alterado. Casualmente, deberíamos entender aquí que, en el pensamiento de Jna y Exa, son los otros, las personas especiales mencionadas arriba, quienes inician el conflicto.

Grupo Focal 4

Macronivel

A pesar de la emisión limitada y fragmentada de discurso que se presentó en la sesión del GF4, es posible identificar como línea de argumentación para definir el macronivel discursivo, la noción de **cultura en el aula**, en la cual se pueden articular algunos conceptos de la relación intercultural:

Ela: “... me gustaría seguir con esta clase porque aprendemos a respetar a los demás, y las ideas de que no todos somos iguales...”
(Reconocimiento a la Diversidad)

Aro: “... que tenemos que hablar antes de actuar... para que no haya pleitos, ni haya riñas...” (Tolerancia)

Jne: “... es nuestro compañero y somos como hermanos casi... compartimos juegos o a veces compartimos pues... algo...”
(Identidad)

En los recortes presentados, se puede visualizar tanto la apropiación de los contenidos programados en el proyecto desarrollado, como el despliegue de actitudes derivado de la relación diaria.

En tanto que se manifiesta una postura positiva hacia el trabajo realizado en el aula, como el gusto por la clase y el interés de continuarla debido a los aprendizajes que identifica como “respetar a los demás”, mismos que transparentan una toma de conciencia del sujeto frente al otro, es decir, deja en claro que reconoce el fenómeno de la alteridad al diferenciarse mediante la noción coloquial de que “no todos somos iguales”.

Otro fundamento de la relación intercultural constituye el diálogo y la tolerancia como condición para la coexistencia. Esto se puede observar en la expresión de “hablar antes de actuar para que no haya pleitos”; propuesta por el grupo, donde se aprecia la alusión a la negociación de significados que se realiza en el espacio escolar como parte de una construcción cultural situada en el aula y promovida a través del Plan de Estudios de la Educación Básica, como uno de los propósitos en la formación de valores:

“... sólo tiene sentido si en cada una de las acciones u procesos que transcurren en el aula y en la escuela... se experimentan nuevas formas de convivencia, cuyas bases sean el respeto a la dignidad humana, el diálogo, la tolerancia y el cumplimiento de los acuerdos entre individuos libres...” (Plan y Programas de Estudio, 1993: 126)

El tercer apunte, hace una alusión directa al sentido de pertenencia desarrollado a partir de la convivencia, que propicia en los miembros del grupo la representación de la identidad como un “algo” que se comparte, que se construye simbólicamente a través de la interacción cotidiana y que se expresa

mediante el lenguaje que refracta, conforma y transforma el mundo (McLaren, 1998:22).

Micronivel

Identidad

El sentido de pertenencia que se observa en el discurso de Jne y que se asume como identidad, representa una condición de las relaciones habituales, que el propio sistema de organización escolar ayuda a conformar mediante diversos controles de tipo administrativo, como la creación de grupos⁵⁵ o la distribución de roles y tareas que se asignan a los alumnos⁵⁶. La materialización en el discurso de la concepción teórica de la identidad, se puede observar en la secuencia siguiente:

RT: ... platíquense qué tipo de guerra hay aquí en la escuela...

Jho: ... los otros grupos echan pleito

Mge: ...cuando le dan a uno ya todos quieren pelear...

RT: ... a ver cómo es eso cuando le dan a uno...

Mge:... cuando le pegan a uno ya sea que el grupo se enoja y se quiere ir contra el otro...

En la escuela se reflejan las condiciones de la interacción social de la población escolar, si tenemos ejemplos como el presentado, donde se plantea por una parte la posibilidad de la agresión, en este caso apuntando a los niños de los otros grupos que “echan pleito”, y por otro lado, también se puede apreciar la estructura simbólica de pertenencia al grupo en términos de la reacción de los miembros del grupo identitario, “su grupo”, quienes al saber que un miembro de su colectivo ha sido agredido, se sienten interpelados para

⁵⁵ En las escuelas primarias con abundante población escolar, los grados de primero a sexto se distribuyen en los grados “A”, “B”, “C”; que se integran mediante diversas estrategias. Una de las más usuales es la clasificación de los alumnos en función del resultado de los test de inteligencia. En otros niveles educativos el parámetro de clasificación puede ser la edad, la conducta, o el rendimiento escolar, y en otros, solamente se distribuyen al azar.

⁵⁶ En este caso se hacen agrupaciones al interior de los grupos como los equipos de trabajo escolar, los equipos deportivos femeninos o masculinos, y ocasionalmente los conjuntos artísticos de danza o de música que representan a la escuela en los eventos sociales internos y externos que se llevan a cabo durante el ciclo escolar.

actuar en consecuencia, devolviendo la agresión, cuando habla Mge de que “el grupo se enoja y quiere ir contra el otro”.

La identidad asumida por el hecho de ser miembro del grupo, les da a los individuos un nicho de protección frente al otro. Este código de pertenencia que construye la identidad, aparece más explícito en la siguiente secuencia:

RT:... *Por ejemplo, si te pegan a ti, quién se enoja... (Varias voces contestaron: ¡todos!)*

Jne: ... *pues todos los del salón, los amigos... porque ya tenemos un año de estar juntos, en el mismo salón y compartir clases, compartir juegos, o hacer algo así...*

Mre: ... *no es justo que nomás le peguen nomás por que sí...*

Jne:... *por que es nuestro compañero y... somos como hermanos casi... compartimos juegos o a veces compartimos pues... algo...*

Rfe: ... *no tienen porqué pegarle... porque así son los derechos que no se pueden pegar...*

El recorte anterior ofrece elementos para interpretar la identidad en el sentido que se ha venido argumentando, como una estructura simbólica que da sentido al imaginario de que, al formar parte de un grupo, adquirimos un compromiso con quienes forman parte del mismo, pero igualmente, los demás se manifiestan de manera recíproca, hacia nosotros.

Otro aspecto de la cultura en el aula tiene que ver con las acciones de los alumnos en las cuales se verifican algunos contenidos de la interculturalidad, como el caso de la mediación y la tolerancia que se registra en el siguiente apunte:

RT:... *¿Qué idea tienen de México después de que oímos la música de diferentes lugares?*

Klx: ... *que Veracruz tiene la música más movida, con más ritmo ...*

Jne:... *no, algunas son movidas y algunas son este... tranquilas ...*

Aro: ... *que cada quien tiene sus tipos de canciones...unas son movidas y otras no...*

Como se aprecia, existen tres momentos de una aparente discusión ante la pregunta que hace el coordinador de la reunión, y las respuestas divergentes en cuanto a la apreciación que tienen de la música de dos alumnas,

y finalmente, la intervención de un alumno quien propone síntesis de ambas perspectivas dándole lugar a una respuesta compleja.

Creo que en este caso tenemos una aplicación de la mediación para lograr consensos, lo que se relaciona con la intención central del diálogo y la tolerancia.

En los recortes presentados, se puede apreciar que los alumnos expresan libremente sus juicios en los que han integrado algunas nociones de la multiculturalidad, matizando las categorías de la diversidad y la tolerancia, en torno a ideas tales como el **respeto** y el **reconocimiento del otro** a partir de conocer las ideas y los problemas de otras personas como nosotros:

Ela: ... me gustaría seguir con esta clase... porque aprendemos a respetar a los demás y las ideas de que no todos somos iguales ...

Rfe...me gustaría seguir con la clase para seguir viendo más... los problemas de otras personas, como el de nosotros

La tolerancia y la diversidad para **comprender la existencia del otro**, y el diálogo para resolver los problemas de la convivencia:

Klx: ... me gustaría seguir por que aprendemos a tolerar a los demás... algunos piensan diferente que nosotros...

Jne: ... me gustaría seguir con las clases porque podemos platicar con los niños del otro quinto y ya no tener más problemas...

Mru: ... me gustó esta clase porque aprendimos qué es la tolerancia y cómo debemos platicar con el otro para no tener las guerras y todo eso...

Aro: ... me gustó esta clase porque aprendimos sobre la tolerancia y sobre los tipos de música que hay en los diferentes países ...

La diversidad enfocada desde la música, como una condición elemental para **conocer y valorar al otro**:

Mre: ... conocemos qué tipo de religión o qué música tienen los demás países...

Jra: ... me gustaría seguir para conocer las distintas religiones de las demás personas y así convivir entre todos

El reconocimiento de la diversidad como una forma de **aprender del otro** a través de la música y de los contenidos culturales que se pueden encontrar en ella:

Jho: ... me gustó porque trae muchas canciones y las canciones también traen como una parte que enseñan algo sobre los países...

Mxe: ... me gustó porque hay muchos diferentes tipos de música, de varias partes... y porque vemos los problemas de otros países...

Y finalmente, el desarrollo de sus habilidades de expresión oral, sustentada en las vivencias tanto familiares como las que se han generado en el salón de clases, descubriéndose a sí mismos como **productores de su propio discurso**.

Bti: ...me gusta seguir con la clase porque es muy bonita y podemos hablar de otras cosas diferentes... países, músicas, religiones, y otras cosas

Efx: ... me gustó esta clase porque nos supimos expresar bien sobre los problemas con otras personas y sobre los problemas de otros países

Grupo Focal 5

Macronivel

Dadas las limitaciones en el desarrollo de la competencia lingüística que se presentaron en esta sesión, el poquísimo margen de operación para instrumentar el análisis de discurso desde el enfoque cualitativo, ha dificultado concretar con claridad el Macronivel discursivo del grupo focal, no obstante, me parece que es el conflicto entre los alumnos como resultado de la convivencia, lo que define la producción discursiva de la sesión.

Micronivel

La situación presentada acerca de la producción discursiva del GF5, no permite llevar a cabo el análisis de discurso como se ha planteado en la demás sesiones que se han revisado, en consecuencia solamente se presentan algunos recortes de las intervenciones de los alumnos para ilustrar la dificultad

que constituye para los propósitos de la intervención educativa, un desarrollo limitado de la competencia comunicativa a través de la articulación de discurso.

Durante la sesión se intentó lograr una discusión nutrida en las intervenciones tratando de incluir en las actividades a los miembros del grupo que no han participado, pero al no obtener respuesta, varias veces regresamos a los lugares comunes para reiniciar la participación de los alumnos:

***RT:** ¿Eso es tolerancia? ¿Hacer algo malo?... ¿Alguien tiene otra idea de tolerancia?*

La falta persistente de respuestas sobre tolerancia e identidad, hacen suponer que el problema no es de conceptualización, sino de capacidad de expresión, por lo que intenté ubicar nuevamente al grupo en su ambiente cotidiano donde se han reflejado algunos conflictos que se pueden abordar precisamente desde la identidad y la tolerancia, particularmente en el caso de Mxe y Eda, quienes dijeron que se pelean mucho

***RT:** Bueno, volvemos al asunto del problema que tienen aquí... ellos dos nada más se están peleando... ¿Nada más ahí hay problemas?*

Ante esta pregunta Eda interviene de inmediato:

***Eda:** Hay veces que quiere uno intentar estar bien, como el viernes que de milagro no anduvimos peleando y anduvimos los dos juntos... pero luego ve que me desespera y las cosas que dice, y lo desespero nos empezamos a estar ahí... y ahí estamos que no podemos... estar bien nosotros dos*

Durante el tiempo que tuvo la palabra Eda, Mxe asentía y afirmaba lo que expresaba del distanciamiento que relataba su compañero. Por lo menos en esta secuencia queda en claro que el conflicto captó la atención de los alumnos implicados, haciéndolos participar en el esbozo de una reflexión que no pudo concretarse en nada más que el comentario señalado.

En otro momento de la reunión, aparece la limitante en la producción discursiva en el tipo de respuesta que dan algunos alumnos como se presenta a continuación, donde busco llamar la atención hacia los contenidos musicales trabajados para iniciar algún tema de discusión que permitiera explorar el nivel de comprensión de la temática, pero me encuentro con respuestas circulares,

como en el caso de Isa, quien dice que aprendió música que no había escuchado, y que es bonita porque nunca la había escuchado:

Isa: Aprendimos a escuchar otra música que nunca habíamos escuchado, como la totonaca... mucha música

Isa: Es bonita

RT: ¿Por qué crees que es bonita?

Isa: Porque nunca la había yo escuchado

Me dirijo al resto del grupo con el mismo cuestionamiento “¿Qué aprendieron?” pero no hay respuestas. Ante la poca participación para expresar sus comentarios, se insiste de manera directiva en que hablen sobre el tema, señalando directamente a algunos alumnos, como sucedió con Eda y con Fta, a quienes les pedí expresamente que respondieran a los cuestionamientos planteados:

Eda: Que son muy bonitos, su sonido, este... son instrumentos que no conocíamos... nada más

Con el gesto invito a participar a otra niña diciéndole “¿Nos platicas?”

Fta: ... aprendimos canciones que no sabíamos que había, como Estados Unidos yo no sabía que había de esos personajes, no sabía que había canciones así...

Busco recuperar en el discurso de los alumnos, alguna de las actividades que me parecieron significativas durante el desarrollo del proyecto, encontrándome con respuestas abreviadas donde tampoco se puede hablar de una articulación de contenidos y experiencias personales, sino que persiste la intención de dar la respuesta correcta:

RT: ¿Se acuerdan cuando hablamos de las canciones de las fiestas? ¿Qué te imaginas que es la cultura?

Fta: La cultura... es inventar cosas...

RT: ... cómo se relaciona la música con otras actividades que hacen las personas, ¿Por qué es importante hacer música?

Eda: Porque son actividades muy bonitas

Para concluir la sesión, propicié las intervenciones de los alumnos pidiendo que me dieran su opinión acerca del trabajo realizado en el aula, tampoco tuve mayores avances:

Bro: Pues sí me gustaría... para saber más de esas cosas... de que usted... nos da...

Es evidente que le cuesta trabajo expresar sus ideas respecto al cuestionamiento, porque se queda pensando mucho rato lo que va a decir, por lo que sigo con la ronda de participaciones con el siguiente niño, Anx, quien a pesar de que ha tenido poca participación en la sesión, se expresa de manera fluida

Anx: "... es que me gustaron las músicas, los bailes, los instrumentos, cómo suenan y este... cada diferente tipo de... de cultura

El siguiente es Mxe, el niño que expresó ser el compañero de pleitos de Eda:

Mxe: Para conocer más este... más cultura de los países y entendernos mejor

RT: Conociendo más crees que puedes entender mejor...

No contesta hasta que le repito la pregunta: ¿"Sí o No?", responde que sí.

No obstante las dificultades que se han documentado, con el ánimo de encontrar algunas pistas sobre el resultado del proyecto, se puede encontrar que algunos alumnos alcanzan a organizar sus ideas, como lo vemos a continuación, donde se han podido rescatar algunas expresiones que hablan del gusto por las actividades realizadas y del sentido que le encuentran a los aprendizajes logrados:

Aly: A mí me gustó de la música cómo lleva su ritmo... los instrumentos... y de los mapas cómo tenemos que buscar los países... y cuando dibujamos de la música lo que se podía hacer del paisaje...

En este caso, se expresa la satisfacción de la alumna por acceder a través de la música a otras actividades como el trabajo con mapas y la expresión artística libre, que se han relacionado con el conocimiento de los aspectos musicales como el ritmo y los instrumentos que tuvo la oportunidad de escuchar.

Respecto a la importancia de la música como objeto de estudio, el recorte siguiente nos proporciona algunas pistas sobre las cuales se pueden instrumentar acercamientos en el aula:

Mge: Por que así se oye más música de otros países, de diferentes estados y... música que casi no escuchamos...por que llevan instrumentos diferentes que no se oyen igual a los que conocemos

Aly: Por que así aprendemos más sobre esa misma música y... así podemos... aunque estemos acostumbrados a escuchar de otra música, podemos escuchar esta...

En el primer caso, a Mge le ha parecido de interés acercarse a la diversidad por medio de la música, ya que le permite conocer música que casi no escuchamos, mientras que en lo que expresa Aly por su parte, se pueden encontrar elementos para fortalecer la formación crítica a través de la experiencia musical de los sujetos, en tanto que, según lo expresa con claridad, podemos abrirnos a escuchar todo tipo de música, aún y cuando sigamos conservando nuestras preferencias en este sentido.

Para terminar, Lzo expresa el sentido que ha guiado la propuesta del proyecto de intervención:

Lzo: ... me gustaría más porque así aprendo más música, más países y aprendo más instrumentos... como los que yo no conocía... para que así pueda ver cómo son las demás culturas...

En su intervención, nos hace saber que no ha sido solamente el gusto por escuchar música distinta, sino que se encuentran en ella significados que nos pueden ayudar a conocer, y en un nivel de mayor profundidad, a comprender otras culturas. En suma, a partir de la experiencia musical es posible abrirnos al conocimiento del otro, desarrollando así el sentido de la relación intercultural que permea la convivencia contemporánea.

Resultados Parciales del Análisis de Discurso

NM: Desde la perspectiva del análisis de discurso, los resultados parciales se presentan en relación con los enfoques trabajados, en las categorías generales: a) Apuntes Cuantitativos, y b) Resumen Cualitativo.

a) Apuntes Cuantitativos

El acercamiento a los datos de la investigación desde el enfoque cuantitativo, revelan en principio que el modelo de análisis de discurso cumplió con las expectativas de su diseño; ya que se alcanzó con éxito el objetivo propuesto de la exploración discursiva mediante la expresión libre de los contenidos de aprendizaje desarrollados durante las sesiones de clase del proyecto de educación musical. A pesar de las dificultades para la articulación discursiva, se pudo comprobar que en todos los GF's fueron más las intervenciones de los alumnos que las del coordinador de las sesiones.

También se hizo evidente la diversidad de ideas que se manifiestan en los alumnos respecto al interés por los distintos tópicos que se desarrollaron mediante la intervención educativa, así como la distribución de los miembros del grupo en función del liderazgo asumido por quienes demostraron un mayor dominio discursivo y la aceptación de tal condición por el resto del grupo.

En la interacción discursiva con la temática de cada sesión de GF, se observa que entre la **reproducción de información concreta**, como las definiciones de algunos contenidos; y la **articulación discursiva** de las opiniones y comentarios expresados libremente por los alumnos en torno a los tópicos de la sesión; la tendencia de participación ha sido mayormente en la segunda opción.

Respecto a la interacción discursiva entre los alumnos y el maestro, de los resultados podemos inferir que la variación mayor entre las participaciones de ambos sujetos de discurso refiere una mayor autonomía en la producción discursiva, mientras que en el lado opuesto, a menor variación corresponde un mayor acercamiento del coordinador a la emisión de discurso de los alumnos.

Resulta significativo entonces que los GF4 y GF5, quienes manifestaron más dificultad para expresar sus ideas durante las sesiones respectivas, son también los que registran el menor nivel de autonomía.

Igualmente es interesante observar que el GF2, se halla separado del resto de los participantes; con 42 puntos de variación, lo que representa el máximo grado de independencia respecto del coordinador de la sesión. Esto se refuerza con el hecho de que solamente en este GF se originó una línea de argumentación, que no aparece en ningún otro grupo, sobre la exposición libre de ideas respecto a la operación del proyecto.

Respecto al dominio discursivo, en cada sesión del GF se hizo evidente la presencia de algunos alumnos que asumieron un tipo de liderazgo mediante su marcada participación, quienes se han expresado por medio de algunas categorías de discurso que le permiten hacer:

a) Afirmaciones:

“... hay diferentes tipos de música... varios instrumentos de hoy tienen su origen en lo antiguo...”

“...la identidad es lo que identifica a una persona en su forma de ser... los principios y todo eso...”

b) Clasificaciones:

“... unos tienen ojos pequeños... otros grandes...”

“... por ejemplo Lze es enojona, Rfe es medio inteligente igual que Rbo... Ala es calmada...”

c) Evaluaciones:

“... yo digo que está mal lo que dice Ryo que todos fueran de la misma religión, porque cada quien tiene derecho a escoger su propia religión...”

d) Opiniones:

“... de acuerdo con Are... deberíamos conocer a los héroes de otros países para saber si hicieron bien o mal...”

“...conocer varios tipos de música nos ayuda a conocer mejor al mundo y a otros países...”

En el GF2 se encontraron algunas actitudes interesantes acerca del dominio discursivo que denota las formas en que los alumnos logran articular diversas respuestas, así como proponer temas a discusión.

La frecuencia en las participaciones de Ysí y Ola, —quienes se distinguieron en esa sesión—, permiten considerar la existencia de un liderazgo al interior del grupo, circunstancia compartida por las dos alumnas, en tanto que no se alcanza a establecer una diferencia significativa entre ellas.

La conformación del discurso del GF3 presentó problemas de fluidez en su desarrollo, dado que las respuestas tardaban en darse. Los alumnos eludían hacer uso de la palabra para responder a los cuestionamientos presentados, hasta que se hizo la observación al grupo en el sentido de asumir una postura de mayor participación.

A pesar de lo anterior, Jna fue el único alumno que tomó parte en todos los tópicos de la sesión. La frecuencia en sus intervenciones dibuja también una condición de liderazgo que se ha confirmado en su desempeño en otras actividades del proyecto, en las que tal condición es aceptada tácitamente por sus compañeros.

Respecto al GF4, debo señalar que la producción de discurso estuvo mediada por la intervención constante del coordinador⁵⁷ de la sesión, dado que ante la evidencia de limitaciones en la oralidad de los alumnos, varias veces me vi forzado a intervenir para acercar conceptos, o bien para apoyar lo expresado por los alumnos, con la intención de generar un estado de confianza que facilitara emitir sus opiniones, situación a la que no estaban acostumbrados.

En distintos momentos de la reunión se establecieron diálogos entre algunos alumnos y el coordinador, resultando un alto número de intervenciones, lo que supondría una elevada producción discursiva en los parámetros definidos para el modelo de análisis, sin embargo esta situación sólo es aparente debido a la constante intervención del maestro. Por lo anterior, en el GF4 se generó una ruta discursiva entrecortada, balbuceante, que sin embargo ofrece pistas para la conceptualización de la educación intercultural como un esquema formativo para el despliegue de habilidades más que como una serie de contenidos informativos.

⁵⁷ Me refiero al “coordinador” en tercera persona con una intención descriptiva, ya que yo asumí dicha función en las cinco sesiones de grupo focal

En este GF se evidenció la participación de Aro y Jne como líderes del grupo, ya que fueron quienes acumularon el mayor número de intervenciones en los distintos tópicos de la sesión, lo que se corresponde con el concepto de dominio discursivo en términos de la habilidad del sujeto para articular el contenido de sus intervenciones en el proceso de reconstrucción de los aprendizajes logrados.

En el GF5, el registro de las intervenciones ofrece muy pocas posibilidades de desarrollar un análisis de discurso de relevancia, ya que la producción discursiva estuvo mediada sustancialmente por el coordinador de la reunión, debido a las limitaciones que se advirtieron en los miembros del grupo para la articulación de sus ideas a través de la expresión oral.

Los resultados de esta sesión deben considerarse con ciertas reservas, debido a que varias veces en las intervenciones de los alumnos no fue posible observar una verdadera articulación discursiva porque las respuestas se dieron en el contexto de los diálogos que se establecieron con el coordinador, en los que dichas respuestas, al ser expresadas de forma incompleta, se van integrando con la mediación del maestro. La siguiente secuencia ejemplifica la dificultad de la producción discursiva señalada:

RT: ... ¿Qué provoca la discriminación?

Lzo: Problemas...

Ega: Agresiones...

RT: ¿Qué más?...

Ega: Que no se lleven...

RT: ... y ¿Cómo se resuelven?

Anx: Conversando...

En este caso, el cuestionamiento sobre las consecuencias de la discriminación se respondió con una sola palabra, lo que en realidad no puede considerarse una articulación discursiva, sino un tipo de respuesta concreta que se resume en una idea central: “problemas”... “agresiones”... por lo que la intervención del coordinador pretende propiciar una participación más

elaborada, obteniendo un resultado similar de respuestas abreviadas: “que no se lleven”... y “conversando”...

Así, no puede hablarse de un dominio discursivo, sino que más bien se han revelado las limitantes del esquema formativo escolar tradicional, que no ha creado los espacios operativos para que los sujetos —alumnos y maestros—, se asuman como generadores de su propio discurso, ya que —enfocándose a los alumnos—, durante el desarrollo de las actividades de la intervención educativa, se pudo advertir la intención de dar una respuesta correcta y específica a los cuestionamientos que buscaban la articulación discursiva, más que la voluntad de expresar sus propias ideas confrontadas con los contenidos del proyecto desarrollado en torno a la música y la relación intercultural.

a) Resumen Cualitativo

Los resultados de las actividades del proyecto de intervención educativa han proporcionado información que puede ser analizada desde diferentes perspectivas. Una de ellas se puede plantear situando la revisión del discurso de los alumnos en las distintas respuestas que los sujetos expresan sobre la experiencia realizada, como consecuencia de la forma en que ésta es articulada a los esquemas cognitivos y operativos de los propios alumnos.

En tanto que tales respuestas nos permiten encontrar puntos de vista divergentes e incluso opuestos, constituyen en sí mismas los reflejos de la diversidad que se asume en las formas de pensamiento del grupo.

La interpretación de la producción discursiva que se ha revisado, se enfoca hacia la necesidad de construir consensos, ya que en las participaciones documentadas, se advierte la certeza de que todos los miembros del equipo saben algo que constituye un insumo para el trabajo a realizar, y que dichos insumos son presentados a través de la interacción dialógica de una conversación orientada a la consecución de una meta colectiva.

En esta dinámica de negociación, las ideas, los conceptos, y las creencias de los individuos se comparten, se oponen o se amalgaman, lo que dará como resultado que el producto esperado se elabore con una mayor complejidad, que es asumida en términos de hacer más grande el trabajo, lo que puede interpretarse en forma cuantitativa por la cantidad de trabajos individuales incluidos; y de forma cualitativa por el proceso de construcción de la tarea implicado en el producto.

Por otra parte, ha sido claro también que en el uso de la palabra se presentan asimetrías que apuntan hacia la necesidad de atender como prioritario el desarrollo de las competencias comunicativas de la expresión oral y escrita en la escuela primaria, ya que la evidente carencia formativa para lograr una argumentación fluida de las ideas de los alumnos, constituye un obstáculo para llevar a cabo la negociación de significados de la educación intercultural, entendida ésta como un enfoque educativo de tipo transversal que pone en juego las habilidades de los sujetos para construir y mantener la coexistencia pacífica sustentada en el reconocimiento de la diversidad, derivado de la interacción cotidiana de las identidades de los sujetos en el espacio escolar.

En cuanto a las competencias de tipo intercultural, también se han encontrado algunos datos interesantes que quiero puntualizar. En las sesiones del GF1, se encontraron elementos que dan cuenta de la interculturalidad como una actividad cotidiana entre los alumnos de la escuela, interculturalidad que se manifiesta en el intercambio discursivo donde se plantean ideas, se oponen las opiniones, y también se toman acuerdos para favorecer la convivencia. A este proceso hace referencia la negociación de significados, que ha quedado registrada en la dinámica discursiva cuando hizo emerger temas que por las polémicas que suscitan, permiten observar tanto los posicionamientos de los sujetos, como su disposición para establecer el diálogo como condición de la coexistencia pacífica.

Por otro lado, se ha evidenciado también la utilidad que se puede dar a los conocimientos derivados del proyecto, en tanto que se asume el constructo

epistemológico generado por el proceso didáctico, como una opción que posibilita el desarrollo de competencias para la comprensión del sujeto en primera persona –yo–; y los sujetos con quienes se interactúa –el otro–; que se refleja en la intención de tener el conocimiento acerca de cómo nos identificamos, lo que equivale a poner atención en las prácticas habituales que forman las costumbres, las creencias y las filias; trasladando el enfoque hacia el otro en la medida que se pueden establecer diferencias con el yo, apuntando para ello como una de tantas vías posibles la música, lo que sería en este caso “mi música” frente a la “música del otro”.

En este sentido, en la revisión que se presentó de música y cultura como categoría analítica, se observa la hibridación disciplinaria de lo artístico (música) como soporte epistémico de lo social (identidad, valores, reconocimiento de la diversidad); y cómo esta mezcla de contenidos educativos ha abierto un polo de formación para el desarrollo de habilidades interculturales, no como la descripción de un fenómeno lejano, sino como la vivencia que pretende desarrollar en el sujeto la comprensión del contexto multicultural y la relación intercultural a través de un ejercicio lúdico y pedagógico que pone en juego sus propios significados, y que le da sentido al pluralismo cultural que argumenta la Convención de los Derechos del Niño:

“... la educación debería fomentar el respeto al pluralismo cultural, en el que la tolerancia cultural no se basa únicamente en la aceptación pasiva del derecho de otros grupos culturales... sino que implica un conocimiento activo y empático de esas culturas, llegando así al respeto y la comprensión mutuos...” (Pérez de Cuellar, 1997: 203)

En consecuencia, la solución estratégica para dilucidar el desencuentro, el rechazo, o la franca oposición entre las formas de pensamiento, se centra en el diálogo para entender los puntos de vista divergentes, es decir, respetando al Otro, pero al mismo tiempo, conservando y ejerciendo el derecho de ser sujetos de la tolerancia que implica ser respetados por los demás.

La condición del respeto a los demás propuesta en distintas sesiones de GF, revela que el sujeto asume la existencia de una relación con los otros en una búsqueda del equilibrio de la convivencia, lo que implica finalmente una

clara referencia al reconocimiento de la diversidad, lo cual constituye uno de los supuestos principales que intervienen en la interculturalidad.

Directamente relacionada con esta dimensión, observamos que la identidad puede encontrarse en los espacios escolares, dando contenido a un sentido de pertenencia que desarrollan los sujetos en su trato cotidiano. Fuera de la escuela, agrupaciones como la familia, los vecinos de “la cuadra” o del edificio, el barrio y la colonia, entre otros, intervienen en la formación de la noción de la identidad, que es a la vez personal y un constructo social (Van Dijk, 2000: 152); de manera que no resulta del aprendizaje de un contenido, sino que se construye a partir de los hábitos de la convivencia que propician las condiciones para adscribirse a los patrones identitarios que interpelan a los individuos.

Así, cuando Jne ha expresado en el GF4 que los miembros de su grupo son “casi hermanos”, está dejando en claro su concepto de identidad derivado de su experiencia de vida más que de un proceso educativo para comprender dicha noción, que al ser compartida por sus compañeros plantea la existencia de un entramado simbólico que da forma a la cultura del salón de clases:

“... la cultura del salón de clase no se manifiesta a sí misma como una unidad prístina o como una entidad incorpórea, homogénea, sino más bien como discontinua, sombría y propiciadora de competencia y conflicto; es una colectividad compuesta por “concursos” entre ideologías y disyunciones entre condiciones de clase, culturales y simbólicas...” (McLaren, 1995: 24-26)

Otro aspecto que quiero abordar es respecto a la actitud en referencia al “miedo” a hablar en público que expresaron algunos alumnos, cabe apuntar que tal condición se vincula con el concepto de la formación social (Bourdieu, 2001: 20) que se define como un sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases; en tanto que se reflejan en dicha angustia las tradiciones familiares que se refuerzan en la escuela en el sentido de aprender que los adultos (padres o maestros), quienes tradicionalmente ejercen un tipo de poder en las relaciones con los menores (hijos o alumnos) que les permite controlar la producción discursiva, orientando la comunicación

fundamentalmente en una intención pedagógica tanto en la educación familiar como en la educación institucionalizada.

Asumir otras posibilidades para la comunicación en el espacio escolar como la que se pretendió desarrollar a través de la intervención educativa que se relata, sale de la norma, pues presume un proceso de aprendizaje donde la participación de los sujetos opera como catalizador de las habilidades derivadas de los conocimientos propuestos.

En las diversas expresiones consignadas, se advierte la conciencia de un cambio de actitud en los alumnos, la cual ha sido promovida por el proyecto trabajado en el aula, es decir, como uno de los resultados alcanzados mediante las actividades de enseñanza, se puede apreciar la confianza que han adquirido para expresarse frente a sus compañeros.

De esta forma, se ha desarrollado la confianza en expresar sus propios juicios respecto a la temática propuesta por los contenidos del curso; de esta manera, se apuntala el supuesto de generar diversas competencias extradisciplinarias artísticas a través del tratamiento integral de los aspectos formativos de la educación artística:

“... la educación artística se entiende por un tipo de praxis social que aspira a la formación integral del educando por medio del desarrollo de competencias expresivo-creativas... supone el aprendizaje de los valores estéticos, las técnicas y los materiales del lenguaje artístico y la aplicación de dichos conocimientos al trabajo creador...” (Eugenia Morton, 2001: 21)

Es claro que la intención disciplinaria fue trascendida, en tanto que además de la seguridad que se expresa atribuida a la música, también se ha manifestado el propósito de superar otras limitantes considerando que es posible alcanzar nuevos estadios de aprendizaje por medio del esfuerzo. Del contenido de varios fragmentos discursivos, se infiere la concientización de las capacidades del sujeto, que le permiten identificar en principio sus primeros logros, por ejemplo cuando un alumno dice: “ahorita nos expresamos más”, y a continuación, reconoce la certidumbre de que el proceso educativo no queda suturado en el contexto de un proyecto, sino que es posible continuarlo como producto de una motivación propia: “nos esforzamos por aprender más cosas”.

Por último, podemos observar la transición de los primeros temores respecto a la expresión de las formas de pensamiento hacia una alternativa necesaria del proceso educativo, a la cual se arriba por medio de la actitud crítica que ubica en la práctica de la oralidad discursiva una opción fundamental para crecer, transformando lo que somos ahora, superando las limitaciones que comienzan con la concientización de lo que son capaces los sujetos para enfrentar los miedos y las condiciones que los originan.

En otro aspecto del resumen cualitativo, debo puntar que la Educación Artística ocupa un lugar preponderante en el concepto amplio de la Educación Integral, debido a la naturaleza de las actividades y conocimientos que promueve mediante las artes plásticas, la danza, la música, el teatro, y la literatura; además de las múltiples combinaciones que puede establecer con todas las áreas del conocimiento, como es el caso que se relata en este documento, donde se atiende al proceso de construcción de una propuesta de Educación Artística Intercultural, considerando la articulación de contenidos formativos situados en la música y en la formación social para la comprensión de la multiculturalidad y las relaciones interculturales en la actividad escolar cotidiana. En esta premisa de hibridación disciplinaria se diseñó y operó el proyecto piloto de trabajo en el aula del que se informa en este documento.

La virtud del proyecto de intervención educativa en la producción discursiva que se revisa, estriba en haber proporcionado la posibilidad de establecer relaciones con referentes culturales de distintas regiones a través de ejemplos concretos de la música representativa de cada lugar propuesto⁵⁸, propiciando actividades escolares combinadas como el trabajo con mapas, descripciones orales y escritas, representaciones gráficas, comparación de dimensiones geográficas; y en el plano artístico, fomentando la actividad creadora para traducir por medio de la imaginación la experiencia musical lograda por medios de expresión como la escritura y el dibujo:

⁵⁸ Como medida preventiva contra la posibilidad de crear estereotipos, en todas las sesiones de trabajo en el aula se insistió en considerar el material musical que escuchamos solamente como un ejemplo del universo musical que se constituye en cada región de referencia.

“... la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica...”
(Vigotsky, 2002: 13)

Así, por ejemplo, la tarea de “dibujar la música” durante las audiciones, permitió a los alumnos construir una respuesta heurística apoyada en la reflexión a través de la conexión psicológica entre la percepción del fenómeno musical y la transformación en un código de colores y formas, lo que equivale a convertir la mirada artística (cultural); en una proyección estética (natural), quiero decir, desmontar individualmente el discurso artístico de la música: melodía, ritmo, armonía, estilo, y demás; para articular dichos elementos de manera empírica de acuerdo a las sensaciones que a cada quien le motiva, utilizando para ellos una gama de elementos característicos del discurso de la plástica, donde también se pueden encontrar los conceptos de la composición, el ritmo, y la armonía entre otros que son compartidos por las disciplinas artísticas.

Indudablemente, en el proceso de construcción del aprendizaje la personalidad de cada sujeto determina su ubicación en cada aparato conceptual, sin embargo, la conformación de la personalidad es moldeada por las instituciones —familia, escuela, religión, entre otras— que lo interpelan, de ahí que se pueda inferir de las expresiones de cada uno, la mediación constructiva o alienante que ha sido de mayor significación en sus procesos de desarrollo.

También ha sido importante dar cuenta de la construcción colectiva del conocimiento derivada de compartir las experiencias de compañeros en la dinámica de las actividades en el aula, por ejemplo, cuando expresan:

“...también me gusto que nos platicaran algunos compañeros lo que sentían y lo que sabían...”

Esto nos habla de la conciencia del giro de la mediación vertical alumno-maestro en el trabajo escolar hacia una visión horizontal en la cual los conocimientos pueden ubicarse en la experiencia de otros alumnos, no solamente en las figuras de autoridad con quienes interactúa cotidianamente.

La construcción colectiva del conocimiento también se ve representada en los distintos niveles de transferencia de información en unidades conceptuales como las “marcas” que integran una dimensión física en referencia a los aspectos somáticos que diferencia a los individuos; y una dimensión cultural cuando se abordan cuestiones materiales o simbólicas, como las costumbres que se reflejan en la música, la danza, y los instrumentos de todo tipo que forman parte de su cotidianidad, entre otros referentes:

“... a la transformación del concepto sigue la transferencia a otros objetos, cuando el sujeto usa los nuevos términos según su criterio de aplicación en tiempo y espacio...” (Vigotsky 2001: 71-101)

Por otra parte, durante el proceso interpretativo me he referido a la noción de “normalidad” aplicada a la experiencia musical que me interesa clarificar. Con dicho término quiero significar por principio de cuentas, que con base en mi experiencia profesional en el sistema educativo de Educación Básica, Nivel Primaria; puedo afirmar que no existe un proyecto formal de acercamiento a la música que opere de manera sistemática. Si bien hay propuestas de formación artística musical para el nivel, éstas han sido contingentes, situadas regularmente en los espacios educativos restringidos de las escuelas privadas, y de manera esporádica en las escuelas públicas, donde las actividades de tales propuestas se han apoyado principalmente en el interés o el gusto de los maestros de grupo con determinadas aficiones artísticas (danza, música, teatro o artes plásticas), más que en objetivos institucionales, no obstante que la materia de educación artística se contempla en la estructura del currículum oficial.

En ese contexto, la relación de los alumnos con la música es una realidad que presenta ciertas características comunes a toda la población escolar, esto es, que la mayor parte de la música conocida por ellos se escucha de manera accidental: en los equipos de sonido familiares, en el radio y en la televisión que acompañan las actividades cotidianas del hogar; en el mercado y en el supermercado; en la música que escuchan los vecinos y que llega hasta nosotros; en las reuniones sociales con motivo de las bodas, bautizos, y cumpleaños o aniversarios; en las ceremonias oficiales o religiosas; en el radio

del chofer del camión; en el cine o en el parque; por mencionar solamente algunos ejemplos.

Sin embargo, aún y cuando la audición musical se ubica en esa variedad de situaciones con un rango tan amplio, la condición “accidental” de su escucha sitúa la experiencia musical en un plano secundario que muchas veces tanto voluntaria como involuntariamente, le es asignado por la población, es decir, la música está presente a lo largo del día en las actividades cotidianas, pero siempre acompañando otras acciones, de tal forma que no se puede hablar de una escucha intencionada donde el centro de atención se fije en la vivencia musical, y me refiero tanto a las actividades del hogar, donde difícilmente se puede encontrar una hora para solamente escuchar música, como a las escolares, donde esta actividad puede ser estigmatizada como “pérdida de tiempo”.

En función de la intervención educativa, dado que el objetivo de las sesiones de clase estaba enfocado a la apreciación de la diversidad musical, y que los alumnos se encontraron con piezas y con instrumentos musicales que no habían escuchado, presentada además por un agente externo al grupo (el maestro huésped en el desarrollo del proyecto); entonces se puede entender un primer intento de discriminación, ya que la música nueva se sale de su “normalidad”:

“... la historia de la música abunda en ejemplos de obras maestras que tropezaron con la incomprensión y el escarnio cuando fueron escuchadas por el público por primera vez... Beethoven... Stravinsky... Debussy en la música sinfónica y algunos innovadores del Jazz como Charlie Parker, John Coltrane y Ornette Coleman, se han encontrado con reacciones similares ante sus trabajos...” (Hargreaves, 1998: 127)

La novedad en la experiencia musical propuesta por las actividades de aprendizaje del proyecto de intervención realizado, entra en conflicto con la información previa que se había asumido hasta el momento en los miembros del grupo como una condición de normalidad, generando entonces la primera reacción de burla como respuesta de quienes son identificados por Ola con un “nosotros” que generaliza a una parte del grupo que manifestó esa reacción de rechazo inicial.

No obstante lo anterior, la existencia de ciertas formas de omisión que se ventilan en las sesiones de GF en torno al proceso didáctico, como cuando se afirma “...*nunca habíamos trabajado así...*”; me cuestiona sobre la distancia que se establece de facto entre el Sistema Educativo que propone un desarrollo integral de las capacidades del individuo que asiste a la escuela primaria: conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se reflejarán en la construcción de la personalidad de los niños en edad escolar y las prácticas escolares enfocadas a lograr los objetivos de la educación básica, las cuales atienden fundamentalmente a la transmisión de información y a la mecanización de operaciones, cuya apropiación de contenidos es comprobada periódicamente a través de las pruebas “objetivas” que determinan mensual, o bimestralmente, el nivel de dominio alcanzado en los objetivos propuestos, así como la capacidad de los alumnos para referir los aspectos principales de una receta que debe ser aprendida en determinado tiempo, obteniendo a cambio una calificación, que en muchísimos casos lo que certifica es la habilidad para responder exámenes, y no el conocimiento adquirido.

Me parece que las características de tal enfoque funcionalista, consolidado en la tradición de las prácticas escolares, constituye un obstáculo para la formación de los sujetos que vale la pena analizar de manera colegiada en la escuela, con el ánimo de avanzar hacia una educación básica de calidad como propone el Programa Nacional de Educación, documento rector del proyecto educativo de nuestro país:

“...una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar...” (PNE, 2001: 123)

En la búsqueda de una formación integral de las personas, es importante que la escuela les brinde la oportunidad de ejercer plenamente sus capacidades de expresión considerando en este sentido diversos recursos del arte, la creatividad y la cultura, para que logren desarrollar su sensibilidad y su sentido estético (PNE: 124).

Entonces podríamos asistir a una transformación en la forma de trabajar que no resultara extraña a los alumnos de sexto grado, cuando están a punto de concluir la educación primaria.

En otra parte del análisis también se muestra que el proyecto de intervención ha cumplido con el propósito de favorecer toma de conciencia acerca de la condición multicultural de la convivencia cotidiana, al manifestarse los alumnos explicando por qué les gustó el trabajo realizado, mediante una diversidad de respuestas en las que se encuentran los juicios que se refieren a la multiculturalidad, a partir de sus ideas sobre el Otro: el respeto y el reconocimiento; comprender su existencia, conocerlo, valorarlo, y aprender del Otro a través de los rasgos de la diversidad, para finalmente, descubrirse a sí mismos en la producción discursiva que han sido capaces de desarrollar como resultado de una experiencia educativa novedosa.

Creo pertinente destacar la importancia de considerar a la música como objeto de estudio desde la audición, ya que aún con las carencias de formación artística que se advierten en los cuerpos docentes de las escuelas del nivel básico, es posible enfocar desde perspectivas extra-disciplinarias el acercamiento con el fenómeno sonoro, recurriendo a la música que es cercana a la población escolar como material de estudio, expandiendo paulatina y sistemáticamente la experiencia musical hacia otro tipo de manifestaciones musicales, de manera que se vea fortalecido el sentido crítico de los alumnos respecto a la música.

La posibilidad de interactuar con la producción musical a través de la audición y la reflexión sobre la audición, que constituye la experiencia musical de las sesiones de clase, ha permitido a los alumnos tomar conciencia de su proceso de transformación al haber descentrado su atención hacia la música de otros lugares, con lo que su percepción del fenómeno musical se ha visto enriquecido, pues aunque el radio o la televisión que le habían sido familiares no contemplan en su programación habitual el acercamiento con la producción musical de otras partes del mundo, han experimentado el descubrimiento de una manifestación cultural ajena en la “música del otro”, situada en los ejemplos de diversas regiones o países, además de que puede reconocer en su discurso

que tiene una identidad musical –“la verdad, nuestra música”–, pero también reconoce la existencia de otras expresiones musicales.

En síntesis, la estructura cognitiva que poseían de inicio los alumnos, se ha visto transformada por la experiencia musical, es decir, se ha reestructurado su esquema cognitivo, acomodando la nueva información a la anterior y se ha tomado conciencia del cambio, por ello, en la construcción del aprendizaje aparece la referencia tanto al conocimiento adquirido como al meta-conocimiento producto de la reflexión sobre lo que ha aprendido.

VI) Conclusiones

En este capítulo presento un resumen de algunos aspectos de la investigación que me han parecido significativos, tanto para los propósitos planteados sobre la construcción de un modelo para la educación intercultural desde la formación artística en la escuela primaria, como para mi propio aprendizaje, desarrollado a través de la experiencia siempre interesante de la investigación del proceso educativo.

Las actividades del proyecto de intervención educativa se sustentaron primordialmente en los enfoques formativos del área artística y del área social en la educación básica, nivel primaria, buscando establecer una vinculación entre la música y la cultura para apoyar el proceso de aprendizaje con base en la apreciación de la producción artística-musical en diversos contextos culturales, donde fue posible desarrollar la reflexión de los alumnos con la finalidad de fundamentar la construcción de una postura crítica sobre la identidad, la diversidad cultural y la tolerancia motivada por la experiencia artística promovida mediante los objetivos trazados en el proyecto.

Al acercar a los alumnos a los diversos ambientes socioculturales en los que se produce la música, también se abarcó el contexto particular de los sujetos, sembrando en el proceso, ideas concretas de igualdad y diversidad que permitieron articular en las actividades desarrolladas, la reflexión encaminada a descubrir las similitudes, los puntos de encuentro con sus semejantes; así como la valoración de los esquemas de la diversidad y el diálogo para construir consensos.

“... la música ha sido una excelente forma para acercarnos y entender el tema de la diversidad... tal condición se refleja en los distintos ritmos, melodías, instrumentos, los usos y significados que existen en todos los pueblos... rasgos de la cultura con los cuales los miembros de cada grupo nos podemos identificar, ya que en la música podemos encontrar algunas “marcas” propias de cada lugar...” (Registro 7, EJB)

En este sentido, la igualdad se encuentra referida a la analogía que se puede encontrar en las formas de explicarse el mundo que ofrece el arte para toda la humanidad, de manera que por ejemplo, podemos encontrar las mismas funciones de la música en los arrullos de nana, los juegos, en la ceremonia ritual y la convivencia social entre otras múltiples aplicaciones, en universos tan distantes geográfica y culturalmente como los países que sirvieron de marco al diseño del proyecto, es decir, Irak y Estados Unidos; en tanto que, independientemente de los contenidos característicos de cada universo, en ambos se pueden encontrar piezas musicales que acompañan las actividades cotidianas de sus habitantes. Ahí está presente el sustrato de la igualdad.

Pero al mismo tiempo, podemos encontrar distintos significados otorgados a la música, distintas formas de construir el discurso musical, distintos instrumentos musicales y distintos rituales. Ahí se observa el sustrato de la diversidad como condición dinámica de la coexistencia social, o en el caso extremo del ejemplo referido, del conflicto y la exclusión violenta del débil por el más fuerte.

Diversidad

A través de la revisión de la producción discursiva del Grupo Focal, han salido a la luz algunas facetas de los alumnos que nos permiten visualizar la composición de la diversidad del grupo desde diferentes perspectivas.

Un primer acercamiento de tipo cuantitativo a dicha condición de diversidad se manifestó a través de la evidencia una competencia por el liderazgo mediante la producción discursiva señalada de las alumnas Ola y Ysí, que fue revisada en el análisis de las secuencias del discurso.

La observación de la diversidad se estableció en torno a las distintas respuestas que dieron algunos alumnos al verter sus opiniones sobre el proyecto realizado, encontrándose tanto puntos de contacto como posturas divergentes de las cuales tomaron conciencia los alumnos a través del diálogo con el asesor de la reunión.

Las intervenciones de los alumnos Lro, Cla, Mge y Rto; permitieron elucidar que la información derivada de los contenidos de aprendizaje, al ser filtrados por el interés y por la experiencia de vida, generan un cúmulo de respuestas heterogéneas, como ha sido el caso de la concientización del proceso de aprendizaje por la intención de integrar nuevos conocimientos a los esquemas cognitivos alcanzados; o la importancia de la interacción en la construcción del conocimiento, desde el enfoque de la participación pasiva y activa que se argumentó en su momento; además de la concepción de las metas académicas desarrolladas temáticamente como metas de aprendizaje y metas de ejecución que se instituyen en las intenciones de los alumnos por superar por asumir el conflicto del proceso de aprendizaje como reto para la superación personal o como amenaza contra un estado de cosas que representa una realidad asumida; y finalmente, también encontramos la existencia de las expectativas de aplicación de los conocimientos que llegan a desarrollar los individuos.

La variedad de respuestas comentadas y relacionadas con diferentes concepciones teóricas han dado en este proceso de análisis del Grupo Focal, abundantes pistas sobre la diversidad que adopta el proceso de transformación de los sujetos con la mediación de los contenidos de aprendizaje y el apoyo de una metodología incluyente para atender los requerimientos de un esquema de formación holístico, de un desarrollo integral para efectos de la educación básica en el nivel primaria.

Discurso

En la producción discursiva revisada, se advierten algunas evidencias que abonan la pertinencia de articular como materia de estudio lo artístico y lo social en la configuración de nuevos significados de los campos disciplinarios señalados, para dar lugar al concepto de una educación artística intercultural que integre los aspectos formativos de dichos campos.

Para la construcción del conocimiento, el proceso de aprendizaje desde un enfoque constructivista supone la transformación de los sujetos a través de un procedimiento psicológico influenciado por la mediación de los demás

actores sociales que coinciden en un espacio social. Para efectos del análisis realizado, dicho espacio social se ubica en el aula de la escuela primaria donde tuvo lugar el proyecto de intervención educativa.

Respecto al procedimiento psicológico, se logró evidenciar que la acción educativa encaminada a la producción de nuevos aprendizajes, parte de los conocimientos previos, procede a un conflicto para acomodar la información nueva con los esquemas conocidos y culmina con la reestructuración de los esquemas conceptuales en un nuevo plano de desarrollo, tal es la visión del proceso de aprendizaje que se encontró en la producción discursiva de los alumnos del grupo focal.

“... me he dado cuenta que escuchar música contando con información previa provoca una disposición positiva de los alumnos hacia la actividad, ya que la atención es reforzada por la curiosidad, lo que se proyecta en el resultado de una escucha activa, no pasiva, donde la experiencia musical no pasa desapercibida...” (Registro 6, EJB)

Con referencia a lo anterior, cabe señalar que tradicionalmente la escuela ha privilegiado la reproducción de información concreta para dar cuenta de los aprendizajes promovidos por la acción educativa, soslayando la posibilidad de certificar los conocimientos a través de estrategias alternas como podrían ser las prácticas discursivas. En consecuencia, con este primer acercamiento a la construcción de datos se puede inferir que:

- a) La sesión de grupo focal integró en su desarrollo una dinámica de interacción discursiva de mayor participación de los alumnos como resultado de las acciones directivas del coordinador
- b) El grupo manifestó mayor interés en la producción de discurso articulando los contenidos trabajados con las vivencias cotidianas, que en la reproducción simple de información

Otro aspecto que me parece pertinente señalar como aprendizaje del proceso de esta etapa, es que la organización de los cuestionamientos por parte del moderador de la reunión de grupo focal debe integrar en mayor grado preguntas para motivar la articulación discursiva entre contenidos educativos y experiencia de vida de los alumnos.

Vale apuntar nuevamente la práctica escolar de valorar la apropiación de conocimientos de acuerdo al nivel de fidelidad en la repetición de

información, y la poca o nula aplicación de la construcción discursiva como evidencia de la apropiación y transformación de los datos en aprendizajes.

Respecto al dominio discursivo, también debe considerarse que las dinámicas del trabajo escolar no ofrecen muchas oportunidades para la participación libre en sesiones de discusión como una alternativa más para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, es probable que los resultados de dicho dominio obedezcan a la poca o nula experiencia de los alumnos para trabajar en el sentido que pretende una reconstrucción del aprendizaje mediante la articulación discursiva y su confrontación con la construcción colectiva de diversos significados en sesiones de seminario y de grupo focal por ejemplo; debido sobre todo a las prácticas asumidas del control de la información y de los procesos de interacción que lleva a cabo el maestro como autoridad en el aula, a la dosificación de los objetivos, los contenidos y las evaluaciones en relación con el calendario escolar que impone la administración del servicio educativo, a las orientaciones curriculares explícitas y ocultas, así como a las normas de la institución, entre otras, que históricamente le han dado sentido al modelo educativo y docente que opera en las escuelas del nivel básico.

Transversalidad

Otro de los aspectos importantes de la investigación hace referencia a la condición de transversalidad de la formación artística y la educación intercultural. Aquí ha sido posible observar el principio de una propuesta metodológica que cumple con la misión de acercar la información a los alumnos para que se transforme mediante las experiencias particulares de vida, en un tipo de aprendizaje transversal, es decir, que está presente durante todo el periodo escolar, pero además, permanece a lo largo de la convivencia extraescolar con los distintos actores sociales y las instituciones con quienes interactúan los sujetos.

En este sentido, en el cuadro comparativo siguiente, se puede observar la aproximación a una alternativa del debate entre quienes se pronuncian por los temas transversales y quienes se inclinan por los temas disciplinares,

mediante la relación construida entre los temas transversales y el trabajo de la investigación.

Es claro que el tratamiento reflexivo del conflicto bélico que derivó en el proyecto de intervención educativa “La Guerra”, abordó el pluralismo cultural desde la música y la interculturalidad, se adscribe directamente a la definición de los temas transversales planteada por Rafael Yus:

Temas Transversales	Proyecto de Intervención Educativa
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Son contenidos educativos que toman como eje las áreas disciplinares</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Surgieron de los contenidos de la educación artística, del español y de las ciencias sociales
<ul style="list-style-type: none"> • <i>No tienen una ubicación precisa, ni en las asignaturas ni en los niveles educativos determinados</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponden a distintas áreas: música, artes plásticas, expresión oral y escrita, geografía, historia, civismo; además de que se pueden desarrollar con distinto nivel de profundidad en cualquier grado de la primaria⁵⁹
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pueden actuar como ejes organizadores de los contenidos disciplinares, o bien impregnar las áreas curriculares con aspectos valiosos de la vida social</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizaron el desarrollo de las actividades mediante las estrategias del Método de Proyectos, que abrió espacios para la reflexión colectiva sobre la aplicación de los contenidos en la experiencia de vida de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Plantean modificaciones en la organización escolar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificaron la organización de las actividades docentes para asignarle un horario a las tareas del proyecto dentro y fuera del aula, compartiendo actividades con alumnos, maestros y familiares
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Son temáticas que carecen de una epistemología propia, pero que se nutren del conocimiento científico, filosófico y moral de una determinada cultura</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Pusieron al descubierto la diversidad de patrones culturales que interpelan a la población escolar desde las prácticas familiares, el consumo artístico y la valoración que hicieron los alumnos del “antes y después” de la experiencia musical

⁵⁹ Para los propósitos de la investigación, el proyecto de intervención educativa se ubicó en 5º y 6º grados

Música

Durante el proceso de análisis de discurso, se integró el concepto de la condición de “normalidad” con respecto al consumo de la música. Siempre manteniéndome en torno al ámbito de la escuela primaria, la amplitud del espectro sonoro musical que acompaña a los sujetos en sus actividades diarias, y la evidente falta de orientación escolar sistematizada para el desarrollo de una actitud crítica reflexiva hacia la música, favorecen la formación de un criterio estético inducido por los estímulos a los que tiene acceso en su cotidianidad, a partir de los cuales construye los conceptos y las preferencias que definen el gusto musical que los interpela y que a su vez constituye la condición de “normalidad” en la música en la que se asientan dichas preferencias.

Tal condición es producto de la acción combinada entre la influencia de los medios y la conformación de estereotipos generados por la cultura escolar, bajo la cual quedan subordinadas las preferencias musicales, en primer lugar, por la eficacia de la promoción de los valores de la producción musical comercial que acostumbra escuchar los sujetos, proyectados por los medios masivos de penetración cultural (radio, televisión, grabaciones); fortalecidos al interior de la escuela por la poca o nula resistencia para hacer contrapeso a dichos valores “artísticos” a través del desarrollo y el fomento de una actitud crítica en los alumnos para enfrentar el consumo inducido de productos de escasa calidad musical o artística; y en segundo lugar, por la creación de estereotipos acerca de la música regional que se advierte en las prácticas escolares, ya que al no formar parte la audición musical de las actividades cotidianas en el aula, la experiencia de los alumnos en este sentido se limita a los festivales que marca el calendario escolar de aplicación nacional, pero siempre considerando a la música en relación con los bailables, de donde se construye la idea de que la música de México son los pocos ejemplos a los que tuvieron acceso durante dichos eventos sociales en la escuela⁶⁰, lo que lleva a

⁶⁰ En seis años que abarca la educación primaria, solamente habrían podido acceder, los alumnos que hubieran sido seleccionados en su oportunidad, a seis eventos del “Día de las Madres”, y a igual número de “Clausura de Cursos”, festivales imprescindibles en las escuelas primarias, de tal manera que las experiencias musicales son fácilmente estereotipadas a

pensar equivocadamente, que la música de Veracruz solamente son los –sones jarochos (“La Bruja”, “El Tilingo”, “La Bamba”); que la de Chiapas solo es la música de marimba; que la música nortea se resume en las polkas de Nuevo León, —y actualmente los “narco-corridos”—, o como ya lo he mencionado antes, que la música de México solamente es la del mariachi.

Artista Escolar

Como apoyo didáctico, la música ocupa un lugar privilegiado en el proceso de formación, principalmente por la claridad que ofrece su estructura fundamental: ritmos, instrumentos, textos de las canciones; para lograr un acercamiento analítico con el mínimo de requerimientos disciplinarios formales, es decir, arrimarse a la diversidad cultural puede ser un trabajo escolar tan fácil, productivo y agradable como escuchar música de manera consciente.

En diversos países se practican métodos para la enseñanza de la música que reflejan una gran preocupación por parte de los maestros para lograr una perfecta coordinación en todas las actividades que el niño desarrolla con fines formativos. La enseñanza de la música no se considera una actividad aislada y específica de una sola clase; no tiene como finalidad formar músicos instrumentistas, sino contribuir a la formación integral del educando. En esta línea tendría que adscribirse la aspiración de un proyecto educativo que responda a la necesidad de integrar a los alumnos de la educación básica en un enfoque de formación integral con el apoyo de la música.

De esta manera se estaría atendiendo a la formación artística de los individuos con un enfoque incluyente capaz de rebasar las limitaciones que de manera tradicional se han presentado en el enfoque disciplinario donde los más aptos son quienes tienen acceso a la educación artística.

Situados en un enfoque disciplinario, encontramos que la educación artística en la escuela primaria es considerada en el Plan de Estudios vigente como el medio para fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación

través de una limitada cantidad de ejemplos musicales con los que entran en contacto los alumnos, a condición de haber sido seleccionados para participar en los eventos descritos

del fenómeno artístico en sus diferentes manifestaciones: música, danza, teatro y artes plásticas, así como para orientar sus posibilidades de expresión utilizando las formas básicas de cada disciplina.

Sin embargo, ante la disyuntiva de abarcar diversas áreas artísticas –de manera deficiente por falta de elementos formativos e informativos–, o enfocar las actividades en una sola disciplina que contuviera rasgos de las otras tres, aún y cuando considero que todas las artes deben ser incluidas para la construcción de la educación intercultural, he optado por la música, en virtud de mi propia experiencia.

No obstante, la iniciación musical que asumo en mi proyecto supera el reduccionismo disciplinario con el cual tradicionalmente se ha favorecido la discriminación, dado que mi interés no estuvo centrado en seleccionar a los más aptos, sino en abrir espacios de participación para el arte escolar, así se han podido integrar algunos fundamentos disciplinarios de la danza, las artes plásticas y el teatro, a partir de los elementos formativos de la música que orientaron las actividades de educación artística a través de la Iniciación Musical en la Escuela Primaria.

La educación musical en la primaria debe definirse como una asignatura formativa que promueve y estimula diversas modalidades de comunicación, a la vez que desarrolla actitudes creativas a través del ejercicio de las funciones psíquicas, sensorio-motrices, perceptuales y afectivas del niño. Este es un proceso que contribuye a su maduración, pero además la educación musical lo sensibiliza y propicia su toma de conciencia acerca de lo que es él como individuo y de su relación con el medio ambiente.

Al tomar a la música como objeto de estudio, mediante las actividades de aprendizaje diseñadas se han generado conocimientos sobre la construcción y el uso de instrumentos musicales, los símbolos de identidad y de diversidad que se encuentran en la producción musical de los pueblos, y la relación histórica y espacial en torno a la música por ejemplo; además, se han desarrollado habilidades para escuchar la música de manera crítica, para expresar creativamente la experiencia sinestésica de las actividades realizadas,

y para articular y confrontar sus pensamientos a través del discurso en el aula; además de que también se han propiciado y fomentado actitudes de respeto a los valores culturales mediante la apreciación musical y el análisis crítico de su propio consumo musical.

Educación Intercultural

El proceso educativo desarrollado tuvo como soportes centrales los contenidos formativos del área artística referidos a la apreciación musical y la expresión plástica principalmente, así como del área social ligados a la ubicación del sujeto en las dimensiones: espacial, histórica y axiológica que se promueven en la escuela primaria por medio de las asignaturas: geografía, historia y civismo.

En ese contexto interdisciplinario, donde los alumnos establecieron a través de la heurística propuesta un vínculo conceptual múltiple en torno a la cultura como vivencia individual y colectiva, como factor de identidad y de diferenciación, y como manifestación artística; se alcanzaron distintos niveles de comprensión acerca de los elementos culturales presentes en la relación intercultural que se lleva a cabo en el espacio escolar.

Al pasar del propósito educativo a la acción pedagógica sustentada en el proyecto de intervención, se pudo establecer que del registro de actividades de la investigación se desprende que los niños y las niñas en edad escolar del tercer ciclo de la escuela primaria, han desarrollado ciertas nociones de la condición intercultural, como los aspectos de la identidad cuando se expresan en el sentido de pertenencia a un grupo porque comparten experiencias de vida cotidiana, o bien cuando invitan al diálogo para resolver problemas de tiempo atrás que les han impedido disfrutar de la convivencia.

Por otra parte, la complejidad del tejido social está propiciando una transformación de la identidad y del papel que desempeñan los actores sociales en las más diversas esferas, que se manifiesta entre otros aspectos, en la revaloración de la multiculturalidad.

Ambas rutas del desarrollo de la personalidad —la formación artística y la educación intercultural—, se encuentran latentes en las tendencias educativas mundiales, que han generado nuevos enfoques para hacer frente a las condiciones de vida de la actualidad, dando forma a la noción emergente de la educación global, la cual constituye un tema que se ha venido planteando a partir de la conciencia de que habitamos en un mundo sistémico, en el que las interacciones de diversa índole: comerciales, políticas, y culturales, que se llevan a cabo entre los países, repercuten en los sujetos para definir sus prácticas cotidianas, reflejadas en el consumo de los bienes y servicios, la educación, las comunicaciones, las modas en el vestir, en los alimentos, o en las actividades productivas que realizan las familias para subsistir.

En estas condiciones, cada vez se muestran más cercanos los propósitos formativos de un esquema interdisciplinario como el que se pretendió asumir en la investigación, y la concepción de un aprendizaje de tipo transversal que permanece en la conciencia de los individuos más allá de los espacios escolares.

Notas Críticas

He querido reservar una opinión sobre mi participación en el transcurso de la reunión de grupo focal en el sentido de aparecer en varias ocasiones interrumpiendo el discurso de los alumnos para sujetar la actividad discursiva a un esquema preconcebido, lo que me ha dado también como aprendizaje, tener la precaución de que el coordinador de tal tipo de reuniones no debe entorpecer la fluidez del diálogo.

Acaso en mi favor pueda decir que el “ruido” que han ocasionado mis intervenciones, estuvieron apegadas a la preocupación de obtener información con la cual poder estructurar la justificación del producto de la investigación.

“... creo que en la última sesión abundé en información y en el uso de la palabra, tal vez esa dinámica tan semejante al quehacer escolar cotidiano hace decaer el interés de los alumnos. Me parece que la mejor forma de alcanzar los objetivos propuestos es

el convencimiento y la actividad de los alumnos...” (Registro 4, EJB)

Por otra parte, el contenido de los primeros resultados presentados en este capítulo ha venido a fortalecer la idea atribuir a la educación artística en la escuela primaria un papel determinante en el desarrollo de las competencias interculturales.

No obstante, con la sana intención de asumir una posición imparcial en mis juicios respecto a las virtudes de la educación artística, me he cuestionado acerca de la posible existencia, la pertinencia y la efectividad de otro recurso que funcione como medio didáctico capaz de crear un impacto significativo para desarrollar el discurso y las competencias interculturales en el espacio escolar de la educación básica, nivel primaria; sin encontrar una respuesta positiva en este sentido, ya que todas las opciones revisadas resultaron incompletas, por ejemplo en el área de español, el acceso a la literatura cumple con la existencia y la pertinencia, ya que en todas las sociedades podemos encontrar un acervo suficientemente amplio que al reflejar las condiciones que las identifica, resultan pertinentes para establecer aproximaciones sistemáticas a las ideas, costumbres, y creencias, sin embargo, la efectividad para lograr el aspecto significativo, depende en gran medida del desarrollo de habilidades de lectura para la comprensión de los textos, además del conocimiento de los referentes locales que contienen las narraciones; todo lo cual no es necesario en las actividades artísticas.

Otra posibilidad podría ser el video que se puede relacionar con la temática intercultural desde el conjunto de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, pero nuevamente la efectividad constituye un obstáculo, ya que su uso queda restringido a la existencia de equipamiento y a la producción de materiales de apoyo.

Respecto a la primera circunstancia, cabe apuntar que las escuelas públicas en el nivel que nos ocupa no siempre cuentan con las condiciones materiales necesarias, y en cuanto a la segunda, el material didáctico visual se encuentra en desventaja frente al volumen de música a la que se puede acceder con la intención formativa que siguió el proyecto de intervención; y otro

aspecto que también podría la experiencia significativa que se alude, podría ser el juego tradicional, solamente que no se tiene la posibilidad de acceder a él directamente por la falta de informantes originarios, y también por la ausencia de referentes para la interpretación del contenido del texto, las reglas y el significado de las actividades.

De manera que aún admitiendo la existencia de otros medios didácticos, a condición de que exista un manifiesto interés en llevar a cabo las actividades formativas apropiadas, la educación artística se mantiene como la vía idónea, debido a la maleabilidad que presenta para articular sus propios contenidos formativos con las otras áreas de formación que integran la educación básica.

Respecto al calendario, ante la cercanía de concluir el ciclo escolar, me vi forzado a apurar las sesiones de audición, por eso fue que las últimas clases resultaron muy cargadas de ejemplos musicales, que tal vez con más tiempo podrían haber sido de mayor provecho, al abundar en un mayor tratamiento teórico de los contenidos propiamente musicales, a pesar de ello, se logró el objetivo de relacionar directamente la música con el concepto de identidad y con el de la diversidad cultural.

En este orden de ideas, también faltó tiempo para hacer una reflexión acerca del conflicto que la diversidad en la música enfrenta ante la homologación del consumo musical que proviene de las compañías disqueras y los medios de comunicación que promueven las campañas para vender los éxitos del artista del momento, con el objeto de fortalecer una actitud crítica hacia este tipo de manipulación mediática.

Por cuanto hace a los alumnos, también se hace evidente la falta de seguimiento en su formación para la realización de un trabajo creativo autónomo. Cuando estaban haciendo su trabajo, la mayoría de los niños me mostraban lo que iban haciendo y me preguntaban si lo estaban haciendo bien, también me hicieron preguntas como: “¿Qué cosa podemos hacer? ¿Podemos hacer instrumentos? o ¿Podemos hacer una fiesta?”

No tomaban la decisión de hacer un dibujo o de escribir el texto que libremente les había pedido. Además noté que en algunas sesiones no hubo una integración total en la organización del trabajo, fue más bien un trabajo individual que se compartió en el espacio, no hubo un trabajo colectivo en el sentido de tomar algunos acuerdos para realizarlo, sólo hubo un breve intercambio de opiniones cuando empezaron a pegar los dibujos de los que ya habían terminado, pero no hubo un trabajo colectivo.

Polos de Desarrollo

Este aspecto considera las líneas de trabajo que aparecieron como emergentes a partir de los resultados de la investigación. Entre varios aspectos, se destaca que ante la condición limitada de la discursividad en los alumnos, hubo como consecuencia un alto número de participaciones del coordinador en la interacción con los integrantes del grupo, dando lugar a algunos espacios de diálogo que redujeron la interacción grupal en torno a las temáticas de la ruta discursiva, sobre todo en las sesiones de grupo focal de la EJB, con alumnos de Quinto Grado.

El desarrollo de dichas reuniones, generó la emisión del discurso de los alumnos de manera fraccionada, por lo que se tuvieron que acompañar las intervenciones para elucidar la intención de los participantes, quienes se vieron en general limitados en cuanto a sus recursos de expresión oral. La dificultad referida, encuentra explicación en la teoría de la formación de conceptos:

“... el retardo en el desarrollo del razonamiento lógico y en la formación de los conceptos se debe enteramente a que los niños no se han adueñado suficientemente del lenguaje, el arma principal del razonamiento lógico y de la formación de los conceptos...” (Vygotsky, en Aguilar, 1999: 17)

De lo anterior podemos derivar una observación en el sentido de atender en el espacio escolar el desarrollo del pensamiento verbal a través del ejercicio de un lenguaje de tipo racional, ya que el crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (Vigotsky, 2001: 68).

Otra conclusión fundamental para futuros trabajos de investigación, hace referencia a que la información derivada de la sesión de grupo focal resulta relevante para mis propósitos, en razón del contenido que le ha dado a las concepciones previas —bastante vagas—, que yo tenía acerca de la noción de educación intercultural en la escuela primaria.

Ahora veo con mayor claridad que no se trata de abordar dicho esquema formativo como un contenido educativo más dentro del currículum escolar, sino que debe plantearse como una concepción filosófica y metodológica de tipo transversal que atraviese las prácticas educativas, estableciendo una condición permanente de apertura para provocar situaciones de aprendizaje en las que los sujetos —alumnos y maestros—, tengan la oportunidad de desplegar ciertos comportamientos en los cuales se puedan identificar los rasgos de la multiculturalidad y de las relaciones interculturales que se encuentran presentes en la interacción diaria; que abarque a todos los grados de la escolaridad; y que pueda ser proyectada desde la personalidad de los individuos hacia los espacios sociales extraescolares en los que se desenvuelven.

En el mismo sentido, el concepto que se pretende construir sobre el trabajo docente, implica la tendencia hacia la innovación pedagógica que alude a la conceptualización de la educación artística en la escuela primaria.

Este proceso de apertura al cambio cuenta con el apoyo de la reforma educativa planteada en el Programa Nacional de Educación, la cual está referida a dos polos de atención —expresados claramente en este documento—, uno enfocado a la educación artística y el otro dirigido a la atención de la identidad, la diversidad cultural y las relaciones interculturales.

En el espacio que dan las fisuras del discurso oficial, es posible incorporar a la educación básica cualquier proyecto de intervención educativa, como ha sido el caso que se relata en este documento, establecido a partir de la integración de los elementos formativos de las disciplinas artísticas y de comprensión de la cultura para desarrollar las nociones conceptuales y metodológicas del tratamiento a la diversidad cultural en el ámbito de la escuela

primaria, mediante la aplicación de un programa de intervención sustentado en contenidos artísticos.

Frente a la tarea de identificar las aristas problemáticas donde se pretende consolidar la construcción de conocimiento mediante la investigación, es imprescindible señalar tres aspectos que representan polos de desarrollo para la proyección del discurso intercultural en la educación básica:

- a) La definición de un modelo de educación artística intercultural
- b) La innovación de la educación básica en el área de la educación artística y
- c) El reconocimiento de la Diversidad Cultural en el Aula

Para la construcción de los tres factores propuestos, se cuenta con la experiencia que se documenta en los resultados de la investigación, donde ha quedado claro que las inercias en la escuela primaria deben revisarse y dimensionarse para empezar a revertir el rumbo de las prácticas escolares discriminatorias hacia una política cultural y artística incluyente, para comenzar a construir la equidad mediante el reconocimiento y la atención de la diversidad en las escuelas del nivel básico, particularmente en la escuela primaria que concentra la mayor población de este nivel educativo.

Las propuestas de innovación, pensadas y elaboradas para ofrecer alternativas de atención a la diversidad, requieren legitimarse en la dinámica de la interculturalidad como proceso de construcción de la sociedad contemporánea. Tal es el sentido que he querido darle los propósitos de mi trabajo en el presente documento.

Conclusiones Generales

Noción de Educación Intercultural: La educación intercultural no puede entenderse como una materia ni como contenido educativo específico, sino como la posibilidad de favorecer situaciones en las que los alumnos pueden desarrollar sus habilidades para establecer relaciones armónicas con

los demás, y para poner en juego los significados de tipo cultural que los identifican, reconociendo en el proceso la diversidad y practicando la tolerancia.

La música, superando las limitantes del enfoque disciplinario, como una estrategia de la educación artística, ofrece condiciones favorables para acercarse, conocer y comprender fenómeno de la diversidad cultural.

En la revisión que se hizo de “música y cultura” como categoría analítica, se observa la hibridación disciplinaria de lo artístico (música) como soporte epistémico de lo social (identidad, valores, reconocimiento de la diversidad); y cómo esta mezcla de contenidos educativos ha abierto un polo de formación para el desarrollo de habilidades interculturales, no como la descripción de un fenómeno lejano, sino como la vivencia que pretende desarrollar en el sujeto la comprensión del contexto multicultural y la relación intercultural a través de un ejercicio lúdico y pedagógico que pone en juego sus propios significados, y que le da sentido al pluralismo cultural.

Artista Escolar: El enfoque incluyente de la educación artística en la escuela primaria, plantea la posibilidad de construir al “artista escolar”, como el sujeto que puede utilizar los lenguajes artísticos de acuerdo a su propio nivel de desarrollo, en oposición al concepto de “talento” que excluye y discrimina a la población escolar.

Por otra parte, también se ha podido dar contenido en la práctica, a una de las finalidades de la educación artística en el ámbito escolar que habla de aportar elementos formativos para la humanización de las personas a través de la sensibilización y la creatividad, independientemente de las capacidades intelectuales individuales, es decir, de todas las personas, no únicamente de los más dotados para el ejercicio de las artes.

Alfabetización Artística y Cultural: La idea de una alfabetización artística con el enfoque crítico asumido por las dimensiones política y ética que apunta Giroux (1992), abonadas por la contingencia de un evento relevante a nivel mundial como fue el referente de la invasión a Irak por Estados Unidos, — identificado por los medios de comunicación como la “guerra en Irak” —, orientó

el trabajo inicial con los elementos musicales que identifican a los sujetos que participaron en la investigación, al mismo tiempo que proporcionó pistas para desmontar los elementos culturales que subyacen en el consumo artístico que realizan.

En la premisa de la alfabetización artística e intercultural propuesta, radica la importancia y la validez de las intenciones que han motivado mi proyecto de investigación.

Competencia Lingüística: Tal vez los alumnos en la primaria no han desarrollado suficientemente sus habilidades analíticas y su lenguaje para expresar con mayor claridad sus ideas y las emociones frente a la experiencia individual con el fenómeno musical como se ha trabajado en el proyecto, pero si tenemos evidencias de que una forma de desarrollar dichas competencias, puede ser el tratamiento que se le ha dado a la música como elemento cultural en este proyecto de investigación.

Entre los propósitos educativos alcanzados por la investigación se encuentra el hecho de que los alumnos se reconocieron como generadores de su propio discurso, en el que encontraron reflejos de sus patrones culturales familiares presentes en los significados negociados durante el trabajo escolar diario.

Metodología: El método de proyectos constituye una estrategia de trabajo valiosa para los propósitos de la educación intercultural desde la formación artística. Por otra parte, la articulación discursiva de los alumnos debería considerarse como estrategia de evaluación de aprendizajes ya que denota la comprensión de contenidos que se han integrado a su experiencia de vida.

Final

Hoy creo que tal vez algunas respuestas al complejo asunto de la multiculturalidad se encuentran en el desarrollo de nuevas maneras de entender la convivencia humana, empezando con nosotros, reconociendo el derecho de coexistir que tenemos junto con los demás, pues seguramente en algún momento de nuestra vida hemos transitado en ambas aceras de la misma calle, es decir, nos ha tocado enfrentar la hegemonía, como también hemos participado de los conflictos por su conservación.

Es de esperarse que al amparo de una concientización plena de nuestras limitaciones y nuestros alcances como individuos y como miembros de un colectivo que puede adoptar múltiples esquemas de interpelación, estemos en la posibilidad de construir alternativas propicias para la aventura de vivir y convivir juntos.

Juan Rafael Toriz Sandoval
Xalapa, Ver., Octubre de 2006

Bibliografía

- Aguirre, Ángel (1997).- *"La identidad cultural"* (31-55).- en A. AGUIRRE (ed.), *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Ediciones Bardenas.
- Acha, Juan (2002).- *"Los Conceptos Esenciales de las Artes Plásticas"*.- Ediciones Coyoacán SA de CV.- Segunda reimpresión.- México, DF.- ISBN: 970-633-113-1.-
- Álvarez-Gayou Jurgenson Juan Luis.- (2003).- *"Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología"*.- Paidós Educador, 1ª Edición.- México.-.- ISBN: 968-853-516-8
- Adorno, Theodor W (2000).- *"Sobre la Música"*.- Ediciones Paidós Ibérica, SA.- Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.- ISBN: 84-493-0931-X
- Aguado Odina, Teresa 1991 *"La Educación Intercultural: Concepto, Paradigmas, Realizaciones"*.- Tomado de *"Lecturas de Pedagogía Diferencial"*, Coord. Carmen Jiménez.- Madrid, Dykinson.- pp. 89-104.- en Téllez, 1997: Antología del curso "Diversidad cultural y equidad en la educación básica".- Maestría en Educación Básica.- Veracruz, México
- Apple, Michael (1996). *"El conocimiento oficial, la educación democrática en una era conservadora"*.- Paidós, España, pp. 61-82
- Barth, Frederick. (1976).- *"Introducción"*.- en "Los grupos étnicos y sus fronteras".- México: FCE, pp. 9 a 49
- Ball, Stephen (1989). *"La micropolítica en la escuela. Hacia teoría de la organización escolar"*.- Paidós, España, pp. 191-209
- Bayer E. Landon (2000).- *"Perspectivas: revista trimestral de educación comparada"*.- París. UNESCO.- Oficina Internacional de Educación.- Publicación original Septiembre, 1997.- Vol. XXVII, No. 3.- Vía Internet.-
- Beristáin Helena (2001).- *"Diccionario de Retórica y Poética"*.- Ed. Porrúa.- Octava edición, Tercera reimpresión.- México, D. F.- ISBN: 970-07-0909-4.-
- Bonfil Batalla, Guillermo (2001).- *"México Profundo, una civilización negada"*.- Primera edición en *"Letras Mexicanas"*.- CONACULTA.- México, DF.- ISBN: 970-18-6860-9
- Bourdieu, Pierre (2002). *"Capital cultural, escuela y espacio social"*.- Cuarta Edición en Español 2002.- Siglo XXI, México, pp. (23-40), (108-176).- ISBN: 968-23-2054-2

- Bourdieu Pierre; Chamboredon JC; y Passeron JC (2001). *"La Reproducción"*.- Editorial Popular.- Madrid.- ISBN: 84-7884-221-7.-
- Bourdieu Pierre; Chamboredon JC; y Passeron JC (2001). *"El Oficio de Sociólogo"*.- Siglo XXI de España Editores.- Cuarta Edición en Castellano.- Madrid.- ISBN: 84-323-0222-8
- Buenfil, Rosa Nidia (1991).- *"Análisis de Discurso y Educación"*.- DIE-CINESTAV-IPN.- Septiembre, 1991.- en Téllez, Sergio: "Estudios Interculturales y Educación, Bases Teóricas, Antología del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz", (1999).- SEC-SIGOLFO-UV
- Castaño, Granados, y Pulido (1996).- *"Reflexiones en diversos ámbitos de Construcción de la Diferencia"*.- en "Lecturas para educación Intercultural".- Editorial Trotta (1999).- Madrid.-, Laboratorio de Estudios Interculturales.- Universidad de Granada.-
- Castells, Manuel (1997).- *"Paraísos comunales: Identidad y sentido en la sociedad red"* (29-70). En M. CASTELLS, La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 11: El poder de la identidad. Madrid. Alianza Editorial.
- Cazden B Courtney (1991).- *"El discurso en el Aula, El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje"*.- Temas de Educación, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.- Paidós Ibérica.- Madrid.- ISBN: 84-7509-699-9
- Chalmers, F. Graeme (2003). *"Arte, Educación y Diversidad Cultural"*.- Ediciones Paidós Ibérica, SA.- Barcelona, España.- ISBN: 84-493-1389-9
- Charur Zarzar (1996). *"Habilidades Básicas para la Docencia"*.- Editorial Patria, SA de CV, México.- Primera reimpresión.- ISBN: 968-39-1076-9
- Cook, Thomas D. Reichardt y Charles S. (1986).- *"Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa"*. Madrid: Morata
- Despins, Jean-Paul.- (2001).- *"La Música y el Cerebro"*.- Editorial Gedisa, SA.- Cuarta Edición.- Barcelona, España.- ISBN: 84-7432-355-X.-
- Díaz Barriga, Ángel (1998).- *"Organismos internacionales y política educativa"*.- en Alcántara, Armando y otros: "Educación, Democracia y Desarrollo en el fin de siglo".- Siglo XXI editores.- México.- pp. 79-91
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas Gerardo (2002).- *"Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo"*.- Segunda Edición.- McGraw-Hill / interamericana Editores SA.- México.- ISBN: 970-10-3526-7
- Dietz, Gunther (1999).- *"Etnicidad y Cultura en Movimiento: Desafíos Teóricos para el estudio de los Movimientos Étnicos"*.- Laboratorio de Estudios Interculturales Universidad de Granada.- en Nueva Antropología.- Ed. Nueva Antropología, AC.- Vol. 27, No. 56, pp. 81-107. México

- Dietz, Gunther (2001).- *"Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica"*.- Granada / San Diego.-
- Dogan, Matei y Pahré, Robert (1993).- *"Las Nuevas Ciencias Sociales: la marginalidad creadora"*.- Traducción Argelia Castillo.- Grijalbo.- México, DF.- ISBN: 970-05-0454-9
- Duhalde, Miguel Ángel (1998).- *"Construcción del Objeto en el campo educativo"*.- Antología del Seminario de Educación Multicultural.- Tomado de *Novedades Educativas*. No. 87, marzo 1998, pp. 54-56.
- Durán Payán, Sylvia.- *"La Educación artística y las Actividades Culturales"*.- (s/d)
- Eco, Humberto (2001).- *"Apocalípticos e Integrados"*.- Cuarta edición en Fábula.- Editorial Lumen/Tusquets.- Barcelona.- ISBN: 84-7223-869-5
- Ferreiro, Emilia (1999).- *"Vigencia de Jean Piaget"*.- Primera Edición.- Siglo XXI Editores.- México, DF.- ISBN: 968-23-2185-9
- Foucault, Michel (1980).- *"El orden del discurso"*.- Tusquets Editores, Barcelona.-
- Foucault, Michel (1984). Vigilar y Castigar, S XXI, pp. 175-198
- Frega, Ana Lucía (1978).- *"Música para Maestros"*.- Editorial Graó.- Barcelona, España.-
- Freire, Paulo (1999).- *"Pedagogía de la Esperanza"*.- Siglo XXI Editores S.A. de C.V.- 4ª Edición en Español.- México, D. F.- ISBN: 968-23-1899-8.-
- Freire, Paulo (2002).- *"Pedagogía del Oprimido"*.- Siglo XXI Editores S.A. de C.V.- 54ª Edición.- México, D. F.- ISBN: 968-23-0236-6.-
- Gadamer, Hans-Georg (2001).- *"Estética y Hermenéutica"*.- Ed. Tecnos.- Madrid, España.- ISBN: 84-309-2819-7
- Gardner, Howard (1987): *"Arte, Mente y Cerebro"*.- Ediciones Paidós Ibérica, SA.- Barcelona, España.- ISBN: 84-7509-904-1
- Gardner, Howard (1993): *"Inteligencias Múltiples"*.- Primera edición en la colección "Transiciones" (1998).- Ediciones Paidós Ibérica, SA.- Barcelona, España.- ISBN: 84-493-0588-8
- García Canclini, Néstor (1999).- *"Políticas Culturales: de las identidades nacionales al espacio latinoamericano"*.- Las industrias culturales en la integración Latinoamericana.- Eudeba, Editorial Universitaria de Buenos Aires.- Argentina.- ISBN: 950-23-0946-4.-
- García Canclini, Néstor (2000) *"La Globalización Imaginada"*.- Primera Reimpresión.- Editorial Paidós.- México.- ISBN: 968-853-434-X

- Giddens, Anthony (1999).- *"Un mundo desbocado"*.- Taurus. Madrid.- pp. 60-63.- ISBN: 968-19-0794-9
- Gimeno Sacristán, José (1999).- *"La Construcción del Discurso acerca de la Diversidad y sus Prácticas"*.- en *"Aula de Innovación Educativa"*.- Número 81, Año VIII, Mayo 1999, pp. 67-72
- Giroux, Henry A. y Flecha Ramón (1992).- *"Igualdad educativa y diferencia cultural"*.- El Roure Editorial, S.A.- Primera edición, pp. 11-26 Barcelona, España.- ISBN: 84-7976-006-0.-
- Goetz, JP y LeComte, MD (1988).- *"Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Cualitativa"*.- Editorial Morata.- Madrid.- ISBN: 84-7112-320-7
- Gombrich Ernst H (2004).- *"Breve historia de la Cultura"*.- Editorial Océano de México y Ediciones Península (Barcelona).- Primera edición.- ISBN: 970-651-889-4
- Haidar, Julieta y Rodríguez Lidia (1996).- *Dimensión Antropológica*, Año 3. Vol. 7.- Mayo/Agosto.-
- Hargreaves, David (1998).- *"Música y Desarrollo Psicológico"*.- Primera Edición, Traducción de Ana Lucía Frega y otros.- Editorial Graó.-Barcelona, España.- ISBN: 84-7827-185-6
- Hegel, Friedrich (1997). *"Lecciones de Estética"*.- Ediciones Coyoacán, Colección Diálogo Abierto: Arte.- México, DF.- ISBN: 970-633-093-3
- Kahn, J. S. (1975).- *"El concepto de cultura: textos fundamentales"*.- Anagrama.- Barcelona.- (Vía Internet)
- Kuhn, Thomas S. (2000).- *"La estructura de las Revoluciones Científicas"*.- Breviarios.- Fondo de Cultura Económica.- México, DF.- pp. 268-319.- ISBN: 968-16-0443-1
- Kymlicka, Hill (1996).- *"Las políticas del multiculturalismo"*.- Cap 2, en Ciudadanía Multicultural.- Paidós.- Barcelona.-
- Linares, Ma. Teresa.- (1981).- *"La Música y el Pueblo"*.- Segunda Reimpresión.- Editorial Pueblo y Educación.- Ministerio de Educación.- La Habana, Cuba
- Locatelli, Ana María (2004).- *"Raíces Musicales"*.- en Aretz, Isabel, *"América Latina en su Música"*.- Siglo XXI editores y UNESCO.- Novena edición.- México, DF.- ISBN: 968-23-0537-3
- Luhmann, Niklas (1993).- *"El sistema educativo"*.- pp. I-XXX.- UG-UIA, México
- Luhmann, Niklas (1996).- *"Teoría social y pedagogía"*.- pp. 63-91.- Paidós Educador.- España

- McKernan, James (2001).- *"Investigación-Acción y Currículum"*.- Editorial Morata, Madrid.-
- McLaren, Peter (1995).- *"La escuela como un performance ritual"*.- Primera edición en español.- Siglo XXI Editores en coedición con el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.- México, DF.- ISBN: 968-23-1991-9
- McLaren, Peter (1998).- *"La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación"*.- Segunda edición en español.- Siglo XXI Editores en coedición con el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.- México, DF.- ISBN: 968-23-1933-1
- McLaren, Peter y Giroux, Henry (2000). *"Escritos de los márgenes: geografía de identidad"*.- en McLaren Peter. Multiculturalismo revolucionario, Paidós, México, pp. 17-42
- Merriam, Alan P. (1999) *"Usos y Funciones de la Música"*, en Cruces Francisco y otros: Las Culturas Musicales.- Editorial Trotta.- Sociedad de Etnomusicología.- Madrid.- ISBN: 84-8164-474-9
- Morín Edgar (2003a).- *"Introducción al Pensamiento Complejo"*.- Editorial Gedisa, SA.- Sexta Reimpresión (Enero).- Barcelona, España.- ISBN: 84-7432-518-8
- Morín Edgar (2003b).- *"La Mente Bien Ordenada"*.- Editorial Seix Barral, SA.- Quinta Edición (Junio).- Barcelona, España.- ISBN: 84-322-0853-1
- Morton Gómez Victoria Eugenia (2001).- *"Una aproximación a la Educación Artística en la Escuela"*.- Universidad Pedagógica Nacional.- Colección Educarte No. 1.- Primera Edición.- México, DF.- ISBN: 970-702-021-0
- Moya, Ruth (1995).- *"Desde el Aula Bilingüe"*.- en Ruiz López, Arturo: "Multiculturalidad y la Educación Multicultural o Intercultural".- en Muñoz Cruz Héctor: *"Rumbo a la interculturalidad en Educación"*.- (2002).- Primera edición.- Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.- México, DF.- ISBN: en trámite
- Ornelas Tavárez, Gloria Evangelina (2000).- *"Formación docente ¿en la cultura?"*.- Colección Textos No. 17.- Universidad Pedagógica Nacional.- México, DF.- ISBN: 968-7742-92-5
- Pérez de Cuellar, Javier (1997).- *"Nuestra Diversidad Creativa"*.- Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo.- UNESCO/Correo de la UNESCO.- México DF.- ISBN: 92-3-303423-0
- Pérez-Galán Beatriz.- (2002).- *"Somos como Incas...Autoridades indígenas y turismo en el Valle Sagrado"*.- en Pérez-Galán, B. y G. Dietz (coord.): "Cruzando Fronteras. Procesos de Globalización y Localización en América Latina".- Granada: Proyecto Sur

- Pérez Gómez, Ángel (1998) *"La cultura escolar en la sociedad neoliberal"*.- Madrid, Morata (p: 253-297)
- Piaget, Jean (1995). *"Seis Estudios de Psicología"*.- Editorial Labor, SA.- Colombia.- ISBN: 84-335-3502-1
- Puiggrós, Adriana (1998). *"Educación neoliberal y alternativas"* en Alcántara, Armando y otros. *Educación, Democracia y Desarrollo en el fin de siglo*, S XXI, México, pp. 46-56
- Ruiz López, Arturo (2002).- *"Multiculturalidad y la Educación Multicultural o Intercultural"*.- en Muñoz Cruz Héctor: "Rumbo a la interculturalidad en Educación".- Primera edición.- Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.- México, DF.- ISBN: en trámite
- Salcedo, José Alejandro (2001).- *"Multiculturalismo"*.- Primera edición.- UNAM-Acatlán.- Plaza y Valdés, editores.- México, DF.- ISBN: 968-856-987-9
- Sánchez D. Ma Eugenia (1995). *"Cultura e Identidad frente a la Globalización"*.- Utopías.- México, año 2, No. 4.- en Téllez Sergio (1997).- *Antología del curso "Diversidad Cultural y Equidad en Educación Básica"*.- Xalapa, Ver.-
- Selby, David (1996).- *"Educación Global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela"*.- en Aula de Innovación Educativa.- No. 51, año V, Barcelona. Graò Educación, pp. 25-30
- Storr, Anthony (2002).- *"La Música y la Mente"*.- Ediciones Paidós Ibérica, SA.- Barcelona, España.- ISBN: 84-493-1216-7
- Taípe Néstor (2002).- *"El proceso y los componentes de la investigación científica"* .- Escuela de Post Grado.- Primera Edición.- Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.- Huancayo, Perú.- ISBN 9972-9542-0-8
- Toriz Sandoval, Juan Rafael (2003).- *"Iniciación Musical en la Escuela Primaria"*.- Proyecto de formación artística desarrollado en la Zona Escolar 062ª.- 1998-2003.- (Inédito)
- Torres, Jurjo (1998).- *"Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado"*.- Tercera Edición.- Ediciones Morata.- Madrid.- ISBN: 84-7112-372-X.-
- Torres, Rosa María (2000) *"De agentes de la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina"*, en Perspectivas, Vol. XXX, No. 2. (p: 281-299)
- Touraine, Alain.- (2001) *"¿Podremos vivir juntos? Igales y Diferentes"*.- Fondo de Cultura Económico.- Segunda Edición, Primera Reimpresión.- México.- ISBN: 968-16-6222-9

- Tyack, David y Cuban, Larry (2000) *"En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas"*.- México, SEP-Fondo de Cultura Económico (p: 9-26)
- Van Dijk, Teun A. (2000). *"Ideología. Una aproximación multidisciplinaria"*.- Editorial Gedisa, SA.- Primera reimpresión.- Barcelona, España.- ISBN: 84-7432-676-1
- Van Dijk, Teun A. (2000). *"El Discurso como Estructura y Proceso"*.- Editorial Gedisa, SA.- Barcelona, España.- ISBN: 84-7432-714-8
- Van Dijk, Teun A. (2001). *"Estructuras y Funciones del Discurso"*.- Siglo XXI Editores, México.- ISBN: 968-23-1542-5
- Vieyra, Jaime (1999). *"Tres perspectivas sobre el Pluralismo Cultural en México (Vasconcelos; León-Portilla; Bonfil Batalla"*.- en Klesing-Rempel, "Lo Propio y lo Ajeno, Interculturalidad y Sociedad Multicultural".- Primera reimpresión.- Plaza y Valdés SA de CV.- México, DF.- ISBN: 968-856-502-4
- Vila, Pablo (2000).- *"Música e Identidad"*, en Piccin, Mabel: "Recepción Artística y Consumo Cultural".- Primera edición.- Instituto Nacional de Bellas Artes.- Ediciones Casa Juan Pablos.- México, DF.- ISBN: 970-9059-48-3
- Villoro, Luis (2002). *"Creer, Saber, Conocer"*.- Siglo XXI Editores, México.- Decimoquinta edición.- ISBN: 968-23-1694-4
- Vigotsky S. Lev (2001a). *"Pensamiento y Lenguaje"*.- Ediciones Quinto Sol, SA de CV.- México, DF.- ISBN: 968-6620-54-0
- Vigotsky S. Lev (2002). *"La Imaginación y el Arte en la Infancia"*.- Ediciones Coyoacán.- Segunda Reimpresión.- México, DF.- ISBN: 970-633-192-1
- Walzer, Michael (1996).- *"La política de la diferencia: estatalidad y tolerancia en un mundo multicultural"* (37-53).- En Isegoría: Revista de filosofía moral y política. Octubre 1996, No 14
- Walzer, Michael (1998). *"Tratado sobre la Tolerancia"*.- Yale University.- Traducción de Francisco Álvarez.- Ediciones Paidós Ibérica, SA.- Barcelona.- ISBN: 84-493-0618-3

Documentos

- Secretaría de Educación Pública (2001).- *"Programa Nacional de Educación 2001-2006"*.- México.-
- UNESCO (2001).- *Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación en Cochabamba Bolivia.*-

Documentos Electrónicos

CARRILLO, Epifanio (s/d).- *“La caracterización cultural de la comunidad y el método de proyectos: un binomio para educar para la vida y la paz”*.- Documentos del IV Congreso Estatal de Investigación Educativa.- Mesa 2: “La cotidianidad de la práctica docente en escuelas de educación básica de Sinaloa”.- Vía Internet.-

Denis Santana, Lourdes y Gutiérrez Borobia, Lidia (1996).- *“La Investigación Etnográfica, experiencias de su aplicación en el ámbito educativo”*.- Internet.- <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc2.htm>.- VOL. XIV al XVII, 1993 - 1996

Mayan, María J. (2001).- *“Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores”*.- Internacional Institute For Qualitative Methodology.- Edmonton, Alberta, Canadá.- Traducido al español con una nota introductoria de César S. Cisneros Puebla, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, DF.- para su libre distribución en Hispanoamérica.- <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>

UNESCO (2000).- *“Declaración Mundial de Educación para Todos”* Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de Marzo, 1990.- <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

Conferencia

Silvia Schmelkes: *“Políticas culturales y calidad de la educación”*.- Auditorio del Instituto de Investigaciones Educativas de la UV.- 2002

Sitios WWB

Cultura: <http://www.liceus.com/egi-bin/aco/ant/01001.asp>

<http://www.el-quinto-pino.com/Culturas/Introducción.htm>).

M Proyectos: <http://www.geocities.com/Athens/8478/gomezr.htm>

J Rafael Toriz Sandoval
Octubre, 2006

Anexos

Índice

ÍNDICE.....	1
1. - PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	3
2. RECORTES PERIODÍSTICOS.....	13
3. -MAPAS ICONOGRÁFICOS DE LOS GRUPOS FOCALES	17
4. - GUIÓN DE ENTREVISTA.....	23
5. - ENTREVISTAS.....	25
Maestro de Sexto Grado.	25
Maestro de Quinto Grado.....	27
Prestadores de Servicio Social.....	28
Discurso de la Directora.....	32
6. - DISCURSO DEL GRUPO FOCAL.....	35
Grupo Focal 1.....	35
Grupo Focal 2.....	37
Grupo Focal 3.....	39
Grupo Focal 4.....	41
Grupo Focal 5.....	44
7. - FOTOGRAFÍAS Y DIBUJOS	49

1.- Proyecto de Intervención Educativa

“La Educación Artística Intercultural, una propuesta metodológica para la Educación Global”

J Rafael Toriz Sandoval

Tema del Proyecto: La Guerra

Justificación

El conflicto bélico que se desarrolla en el territorio de Irak y que acapara la atención mundial, constituye un evento relevante para generar un proyecto educativo para el trabajo en el aula, capaz de apoyar la formación integral de los alumnos de educación básica, nivel primaria, al convocar la interacción -situada en el contexto contemporáneo y en la noción de la educación artística con enfoque intercultural-, de diversos conocimientos, habilidades y actitudes; para desarrollar competencias que permitan analizar y acercarse a la comprensión del enfrentamiento del fundamentalismo occidentalista contra el fundamentalismo islámico; con el objeto de fortalecer la identidad, el reconocimiento de la diversidad, y la tolerancia, como una opción para avanzar en la solución de los conflictos culturales tanto en el nivel local como en la comunidad internacional; una alternativa sustentada en la equidad y el respeto, condiciones éstas para los propósitos de una educación para la paz.

Interrogantes

¿Qué saben de la guerra? ¿Por qué creen que se dio la guerra? ¿Quiénes intervienen en el conflicto? ¿Cómo lo saben? ¿Cómo interviene México en el conflicto? ¿Qué quisieran saber sobre la guerra?

Bloques temáticos

Se han derivado de la estructuración de las respuestas de los alumnos a las interrogantes desarrolladas, en torno a cinco planteamientos básicos: causas, solución del conflicto, daños a la población, solidaridad y responsables de la guerra. No obstante, el diseño de las actividades del proyecto se propone llevar a cabo un tratamiento integral de los centros de interés que manifestaron los alumnos, además de incluir los aspectos formativos de la educación intercultural

que se consignan en el programa oficial y los correspondientes al proyecto de iniciación musical.

Supuestos básicos

El conflicto bélico enfrenta los intereses de los países protagonistas principales: Irak y Estados Unidos, cuyos representantes nacionales no han tenido la disposición de solucionar las diferencias por medio del diálogo, debido a que cada uno defiende ideas, sentimientos y creencias diferentes e irreconciliables, lo que ha llevado a confrontar la idea del mundo occidental de América del Norte y la visión del mundo islámico de Oriente Medio.

La falta de diálogo entre los individuos como entre las naciones no permite que se resuelvan las diferencias por la vía pacífica, lo que da lugar al uso de la violencia. Para restablecer el diálogo y la tolerancia como recursos para solucionar las diferencias, es de vital importancia el reconocimiento de las características de la convivencia a través de la toma de conciencia de nuestra identidad y de la existencia de los otros en las interacciones que establecemos diariamente en los espacios donde nos desenvolvemos.

El diálogo, el respeto a la diversidad cultural y la tolerancia como valores de la convivencia social se pueden abordar en la escuela primaria en el marco de los contenidos de las distintas asignaturas del currículum. No obstante, desde la Educación Artística, las actividades de IMEP para el Tercer Ciclo ofrecen un valioso recurso educativo para tales fines, en primer lugar por la flexibilidad temporal de su enfoque, que al no tener contenidos obligados ni secuencias preestablecidas, brinda la posibilidad de seleccionar los tópicos significativos para el interés de los alumnos, y en segundo lugar, por la facilidad que tiene la disciplina artística para relacionarse con otras asignaturas, lo cual permite el desarrollo del trabajo interdisciplinario, tanto de las diversas manifestaciones y lenguajes propios del arte: danza, artes plásticas, y teatro; como de las otras materias de este nivel escolar: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía y civismo.

Integración Programática

En este apartado se consignan los propósitos y objetivos del programa de cada grado (5° y 6°), que tienen una relación directa con los objetivos del proyecto. La finalidad de consignarlos por área de formación es solamente para identificar algunos contenidos fundamentales, en tanto que se pretenden desarrollar los trabajos de manera integrada.

De esta forma, se han planeado actividades derivadas de los contenidos del Plan de Estudios vigente desde 1993, adecuándolas para responder a los propósitos del Programa Nacional de Educación propuesto para 2001-2006, tal como se asienta a continuación:

Español

- Exposición de trabajos de investigación en equipos
- Debates sobre temas de interés para los alumnos
- Redacción individual y colectiva de textos
- Recopilación de noticias importantes del periódico, radio o televisión
- Descripción en textos narrativos de las tradiciones y fiestas populares de la localidad
- Organización de ceremonias o festivales
- Investigación sobre las tradiciones de la localidad, entrevistas con personas que mantengan ciertas tradiciones, escritura de canciones y coplas

Matemáticas

- Organización de la información en tablas y gráficas

Ciencias Naturales

- Diversidad biológica y social

Geografía

- División política mundial y población en el Continente Americano y el resto del mundo
- Diversidad étnica y cultural
- Índices demográficos: edad, sexo, natalidad, mortalidad

Historia

- El mundo del Islam
- La independencia de Estados Unidos
- La cultura y la vida cotidiana
- La desigualdad entre las naciones

Civismo

- Rasgos de la diversidad cultural y social de México, las diferencias regionales y sociales
- Las tradiciones regionales y nacionales.

- La libertad, el respeto y la tolerancia como fundamentos de la convivencia social
- La lucha por la paz en el mundo: los conflictos bélicos en el mundo actual, los acuerdos entre naciones como vía para la solución de conflictos

Educación Artística

- Elaboración de composiciones plásticas
- Apreciación de diversos estilos musicales
- Escenificación de una producción artística interdisciplinaria

Objetivos

A partir de los bloques temáticos, los supuestos básicos y la integración programática propuesta, las actividades de aprendizaje del proyecto, desde la perspectiva de una Educación Artística con enfoque intercultural, se han orientado con base en los temas: Identidad, Cultura, Educación y Educación para la Paz; hacia el desarrollo de los siguientes objetivos generales:

- ➔ *Fortalecer la identidad cultural mediante el reconocimiento de los espacios culturales que interpelan al sujeto a nivel micro: familia, escuela; y a nivel macro: estado, país*
- ➔ *Desarrollar una aproximación al concepto de diversidad cultural a través de la exploración de algunos rasgos definitorios*
- ➔ *Transversalizar los contenidos de la Educación Intercultural por medio de la actividad artística (música)*
- ➔ *Describir la importancia de la comprensión y la tolerancia para dirimir los conflictos y antagonismos por la vía pacífica*

Actividades

Unidad 1: La familia y la escuela

- 1) **Audición 1** Escuchar, comentar y describir libremente en la **Tabla 1** las características (texto, música, contexto), de diferentes estilos musicales: canción de cuna <“Las estrellitas”>, ronda infantil <“La víbora de la mar”>, y pieza musical festiva <“La Tertulia”>
- 2) Integrar tres equipos para investigación : (E1: Cantos de cuna); (E2: Juegos cantados); (E3: Fiestas familiares y escolares) {grabar posibles cantos}
- 3) Revisar el contenido del **Cuestionario 1** de investigación y las tareas específicas de cada equipo
- 4) Presentar los resultados de la investigación al resto del grupo y proponer conclusiones (Ejemplo: *Conservamos un patrón de identidad*)

familiar/escolar por las costumbres que compartimos)

- 5) **Álbum Colectivo:** (ubicación geográfica) recopilar información acerca de la ubicación geográfica de Irak y de Estados Unidos: mapas, fotos, banderas, notas y recortes periodísticos

Unidad 2: Veracruz

- 1) Ubicar algunas poblaciones importantes en el estado de Veracruz situadas en el norte (huasteco), centro (totonaco) y el sur (sotavento)
- 2) Describir las características somáticas de la población y los recursos naturales de las regiones del estado (costa, sierra)
- 3) **Audición 2** Escuchar música de las regiones huasteca y sotavento; describir sus características en la **Tabla 2** (instrumentos musicales, música, texto, contexto)
- 4) Ubicar el Estado de Veracruz en un mapa de la República Mexicana
- 5) Comentar brevemente sobre la diversidad biológica del país y la influencia que ejerce el medio ambiente en la música
- 6) **Audición 3** Escuchar diversos ejemplos de música regional del país (indígena y mestiza) y describir algunas características en la **Tabla 3**
- 7) Clasificar por equipo los datos que se investiguen de algunos estados: población, extensión, producción, alimentación, vestido, costumbres (dos estados por equipo).
- 8) Exponer los resultados de su trabajo en un collage armado en clase con dibujos, colores y recortes
- 9) Proponer conclusiones acerca de las actividades realizadas (Ejemplo: *La diversidad cultural del país se manifiesta en las distintas formas de vida que tienen los mexicanos*)
- 10) **Álbum Colectivo:** (cultura) recopilar información acerca de la cultura de los países del conflicto: historia, religión, economía, arte, ropa, alimentación, costumbres

Unidad 3: Nuestro País

- 1) Ubicar a México en un Planisferio, refiriendo su contexto geográfico en América y el Mundo
- 2) **Audición 4** Escuchar una selección de piezas musicales de Latinoamérica y del resto del mundo, ubicando cada país en el planisferio. Describir algunas características en la **Tabla 4**
- 3) **Audición 5** Escuchar ejemplos de música de EU y de Medio Oriente. Describir algunos rasgos de los identifican en la **Tabla 5**
- 4) Investigar en dos equipos las características fundamentales de los países Irak y Estados Unidos (población, bandera, vestido, alimentación, arte, historia), y el tercer equipo las funciones de la ONU

- 5) Organizar la escenificación de un debate internacional para exponer los resultados de su investigación, oponiendo la información a la del equipo contrario con la mediación del equipo de la ONU
- 6) Al terminar el debate se proponen conclusiones sobre las condiciones necesarias para la tolerancia, el respeto a la diversidad y la conservación de la paz mundial
- 7) **Álbum Colectivo:** (conflicto bélico) concentrar información sobre el conflicto bélico: datos de los líderes, discursos, noticias, fotos, comentarios

Unidad 4: Festival

- 1) Organizar la exposición en público de los tres equipos de un programa artístico donde se den a conocer los conceptos centrales abordados en el proyecto
 - a. Identidad: cantos y fiestas familiares.- invitar a los padres a participar cantando, contando cuentos, tocando instrumentos
 - b. Diversidad: describir con ejemplos algunos rasgos de la diversidad que se pueden apreciar en la música de México y del Mundo
 - c. Tolerancia: elaborar un periódico mural con la información colectada acerca del conflicto bélico, expresar recomendaciones para la conservación de la paz en el mundo
- 2) Terminar el proyecto con un convivio de los asistentes invitados al evento (alumnos, maestros, padres, madres, familiares)

Evaluación

Las actividades propuestas llevarán al grupo de trabajo a la elaboración de varios productos en los cuales se podrá apreciar la participación tanto a nivel grupal como individual, a través de la cual, los alumnos (as) serán capaces de expresar una síntesis final en la presentación en público, implicando los conceptos de identidad, cultura, diversidad cultural, y tolerancia. Tales productos son:

- a) Tablas de descripción de audiciones musicales
- b) Cuestionarios aplicados en entrevistas
- c) Álbum construido de manera colectiva con la recopilación y el tratamiento de información periodística
- d) Actividades de Investigación Documental
- e) Organización y participación en actividades artísticas colectivas

Discografía

- 1.- Las Estrellitas.- Popular.- Niños Cantores del Valle de Chalco (Lescek Zawadka).- “Mi Casita de Sololoy”.- FONCA.- Spartacus Discos.- SDL21024.-1997.-
- 2.- La Víbora de la Mar.- D. P.- Cía. Infantil de Televicentro (Armando Torres / Juan S. Garrido).- “Juegos Infantiles de México”.- RCA Víctor (1960).- BMG Entertainment.- 1997.-
- 3.- La Tertulia.- Chava Flores.- “Chava Flores en Concierto”.- AAD Ageleste.- CDDP 1118.- Grabado por XEEP Radio Educación (5 de septiembre de 1980) Sala Ollin Yolliztli.- D. F.

Música en México

- 4.- El Zacamandú.- Popular.- Grupo Siembra.- “Geografía Musical de México”, Vol. 1.- Agave Music.- SDL27058.- 1999.-
- 5.- El Toro Requesón.- Popular.- “Folklore Mexicano”.- Sección Musical del Ballet Folklórico de Veracruz.- Grabación particular.- 2003.-
- 6.- El Tilingo Lingo.- Popular.- Conjunto Jarocho Villa del Mar.- “Bailables Escolares”.- IM Discos & Casetes.- CD Super 2046.- 1995.-
- 7.- La Bamba.- Popular.- Conjunto Jarocho Villa del Mar.- “Bailables Escolares”.- IM Discos & Casetes.- CD Super 2046.- 1995.-
- 8.- Xochipitzáhuac.- Popular.- Audiocinta 6, Lado B.- “Disfruta y aprende: música para la escuela primaria”.- Secretaría de Educación Pública.- 1996.-
- 9.- El Palomo.- Danza Tarahumara.- Grupo Siembra.- “Geografía Musical de México”, Vol. 1.- Agave Music.- SDL27058.- 1999.-
- 10.- Raíz Viva.- José Ávila.- Los Folkloristas.- “Los Folkloristas Cantan a los Niños”.- Discos Pueblo.- CDDP 1099.-
- 11.- Danza de Concheros.- Danzas de México.- Los Folkloristas.- “Los Folkloristas Cantan a los Niños”.- Discos Pueblo.- CDDP 1099.-
- 12.- Tamborileros.- Tabasco.- Grupo Siembra.- “Geografía Musical de México”, Vol. 1.- Agave Music.- SDL27058.- 1999.-
- 13.- El Bolonchón.- Chiapas.- Marimba Chiapa de Corzo.- “Bailables Escolares”.- IM Discos & Casetes.- CD SUPER 2046.- 1995.-
- 14.- La Zamba Chucha.- Guerrero.- Grupo Siembra.- “Geografía Musical de México”, Vol. 1.- Agave Music.- SDL27058.- 1999.-
- 15.- Sones de Betaza.- Oaxaca.- Música del Ballet Folklórico Nacional.- s/d.-
- 16.- Las mujeres que se pintan.- Yucatán.- Grupo Siembra.- “Geografía Musical de México”, Vol. 1.- Agave Music.- SDL27058.- 1999.-
- 17.- La Negra.- Jalisco.- Música del Ballet Folklórico Nacional.- s/d.-
- 18.- Evangelina.- Norteña.- Música del Ballet Folklórico Nacional.- s/d

Música en América

- 19.- La Paloma.- Chile.- Danzas de México.- Los Folkloristas.- “Los Folkloristas Cantan a los Niños”.- Discos Pueblo.- CDDP 1099.-
- 20.- Huayno.- (Alientos).- Bolivia.- Danzas de México.- Los Folkloristas.- “Los Folkloristas Cantan a los Niños”.- Discos Pueblo.- CDDP 1099.-
- 21.- Cuzco.- Perú
- 22.- Batucada.- (Percusiones).- Brasil.- Danzas de México.- Los Folkloristas.- “Los Folkloristas Cantan a los Niños”.- Discos Pueblo.- CDDP 1099.-
- 23.- Tuna.- (Ritmo).- Panamá.- Danzas de México.- Los Folkloristas.- “Los Folkloristas Cantan a los Niños”.- Discos Pueblo.- CDDP 1099.-
- 24.- Saya.- (Colectivo).- Bolivia.- Danzas de México.- Los Folkloristas.- “Los Folkloristas Cantan a los Niños”.- Discos Pueblo.- CDDP 1099.-

Música en el Mundo

- 25.- Fico-li-noia.- Cataluña, España.- Audiocinta 10, Lado A.- “Disfruta y aprende: música para la escuela primaria”.- Secretaría de Educación Pública.- 1996.-
- 26.- Funiculi Funicula.- Italia.- "Italian Mandolins".- Angelo Petisi & his Mandoline Orchestra.- Laser Ligth Digital.- 15441 Stereo.-
- 27.- Is denn aa a Lebri.- Alemania.- Audiocinta 10, Lado A.- “Disfruta y aprende: música para la escuela primaria”.- Secretaría de Educación Pública.- 1996.-
- 28.- Curica baila.- Rumania.- (música de gitanos).- "Banda de Gitanos".- Discos CoraSon.- COE 159.- México.- 2002.-
- 29.- Jig of the Gin.- Irlanda.- "Celtic Circles".- Banff Music (SOCAN).- Canadá.- 1999.-
- 30.- Cracoviana.- Rusia.- Audiocinta 10, Lado A.- “Disfruta y aprende: música para la escuela primaria”.- Secretaría de Educación Pública.- 1996.-
- 31.- Tabla.- India.- Audiocinta 10, Lado B.- “Disfruta y aprende: música para la escuela primaria”.- Secretaría de Educación Pública.- 1996.-

Música de Estados Unidos y Medio Oriente

- 32.- Duelo.- Estados Unidos (Música de Banjo).- "Dueling Banjos".- Soundtrack "Deliverance".- WB Records.- 7599-27268-2.- 1973.-
- 33.- Koona.- Camelspotting.- Música del Medio Oriente.- Hemisphere.- Capitol Records.- 7243 496184 28.- 1999.-
- 34.- Danza.- - Itzhak Perlman y André Previn.- "The Easy Winners and Other Ragtime Music of Scott Joplin".- EMI Records Ltd.- Inglaterra.- 1975.- LC 0542.- Remasterizado en 1986.-
- 35.- Habibi.- Camelspotting.- Música del Medio Oriente.- Hemisphere.- Capitol Records.- 7243 496184 28.- 1999.-

- 36.- Novena Sinfonía de L. V. Beethoven.- “Cantemos juntos”.- SEP.-
1996.- ISBN: 968-29-9459-4

Bibliografía

CARRILLO Epifanio.- “La caracterización cultural de la comunidad y el método de proyectos: un binomio para educar para la vida y la paz”.- Documentos del IV Congreso Estatal de Investigación Educativa.- Mesa 2: “*La cotidianidad de la práctica docente en escuelas de educación básica de Sinaloa*”.- Vía Internet.-

SEP.- Planes y Programas de Educación Básica: Primaria.-

SEP.- Programa Nacional de Educación 2001-2006.-

J Rafael Toriz Sandoval
Xalapa, Ver., Abril de 2003

2. Recortes Periodísticos

Fecha	Encabezados
31-Enero-2003	<p>Bush da a Saddam semanas, no meses</p> <p><i>El Presidente George W. Bush afirmó que la situación en Irak deberá resolverse en cuestión de "semanas en vez de meses" y anotó que el problema se resolvería si el presidente Saddam Hussein, su familia y sus aliados, optaran por una solución de exilio. ("El Universal", P. 2)</i></p>
31-Enero-2003	<p>Mandela: Bush lleva al mundo a un holocausto</p> <p><i>Nelson Mandela acusó al Presidente estadounidense, George W. Bush, de codicia, de no tener visión, de no poder pensar adecuadamente y querer "llevar al mundo a un holocausto", al condenar sus planes de atacar a Irak. ("La Jornada", Primera Plana)</i></p>
31-Enero-2003	<p>El Parlamento de la UE rechaza la carta de los ocho</p> <p><i>Un día después de que representantes de ocho naciones europeas (Gran Bretaña, España, Italia, Portugal, Hungría, Dinamarca, Polonia y la República Checa) manifestaron su apoyo a la postura estadounidense contra Irak, el Parlamento Europeo (PE) emitió una resolución que "expresa su oposición a cualquier acción militar unilateral y considera que un ataque preventivo no sería conforme al Derecho internacional ni a la Carta de la ONU". ("Milenio", Primera Plana)</i></p>
3-Febrero-2003	<p>EU sólo mostrará propaganda: Irak</p> <p><i>Irak denunció como un "gran despliegue de propaganda" las "pruebas" que Washington presentará mañana ante el Consejo de Seguridad de la ONU sobre la presencia de armas de destrucción masiva en su territorio... La intervención de Colin Powell en el Consejo de Seguridad no será sino un gran despliegue de propaganda que incluirá mentiras y fabulaciones de los servicios de inteligencia", publicó el diario As Saura ("El Universal", P. 4)</i></p>
3-Febrero-2003	<p>Encuentran molde de misil y ojiva modificada cerca de Bagdad</p> <p><i>Los expertos en desarme de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) encontraron este lunes un molde de misil y una ojiva modificada, abandonadas en un emplazamiento militar cerca de Bagdad, informó la agencia oficial iraquí Ina, que minimizó el descubrimiento. ("La Jornada", P. 29)</i></p>

<p style="text-align: center;">Encabezados del 20 de Marzo de 2003 Periódico “La Jornada”</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Guerra contra Irak <ul style="list-style-type: none"> ○ Empezó el desarme de Irak y la liberación de su pueblo, asegura el mandatario estadounidense • Bush da la orden de ataque; el pueblo resistirá, advierte Hussein <ul style="list-style-type: none"> ○ La primera embestida, para eliminar a líderes políticos del país árabe ○ Se inició la primera fase de la invasión de Estados Unidos para derrocar a Hussein ○ Después de 40 minutos que se cumpliera el ultimátum, se desataron los ataques ○ La ofensiva general se producirá en las próximas 12 horas, se asegura en Washington • EU debe prepararse para pérdidas de vidas, dice vocero de la Casa Blanca <ul style="list-style-type: none"> ○ La estrategia de choque y pavor incluye evaluar “índices aceptables” de bajas civiles ○ El Pentágono lanzará una nueva bomba de microondas que inhabilita equipos electrónicos
<ul style="list-style-type: none"> • El gobernante iraquí acusa a EU de crimen contra la humanidad • Desmiente Tarek Aziz que haya desertado y huido hacia Kurdistán <ul style="list-style-type: none"> ○ Estamos listos para enfrentar la agresión “colonial e injusta de EU”, sostiene ○ Bahrein, que preside la Liga Árabe, ofreció asilo a Hussein antes que venciera el ultimátum ○
<ul style="list-style-type: none"> • Se responsabilizará a funcionarios iraquíes de cuanto han hecho: Blair <ul style="list-style-type: none"> ○ Francia conmocionada por la acusación británica de haber causado un bloqueo diplomático ○ La relación con Alemania ha sido dañada, asegura el embajador estadounidense en Berlín • En los hechos, la ONU no cumplió con su tarea básica de mantener la paz <ul style="list-style-type: none"> ○ Entre lamentos, el Consejo de Seguridad terminó por rendirse ante “lo inevitable” ○ Alemania, Francia, Rusia, México y Chile cuestionan, en diversos grados, la legitimidad del ataque

Periódico “La Jornada”
27 de Abril de 2003

- **Guerra contra Irak**

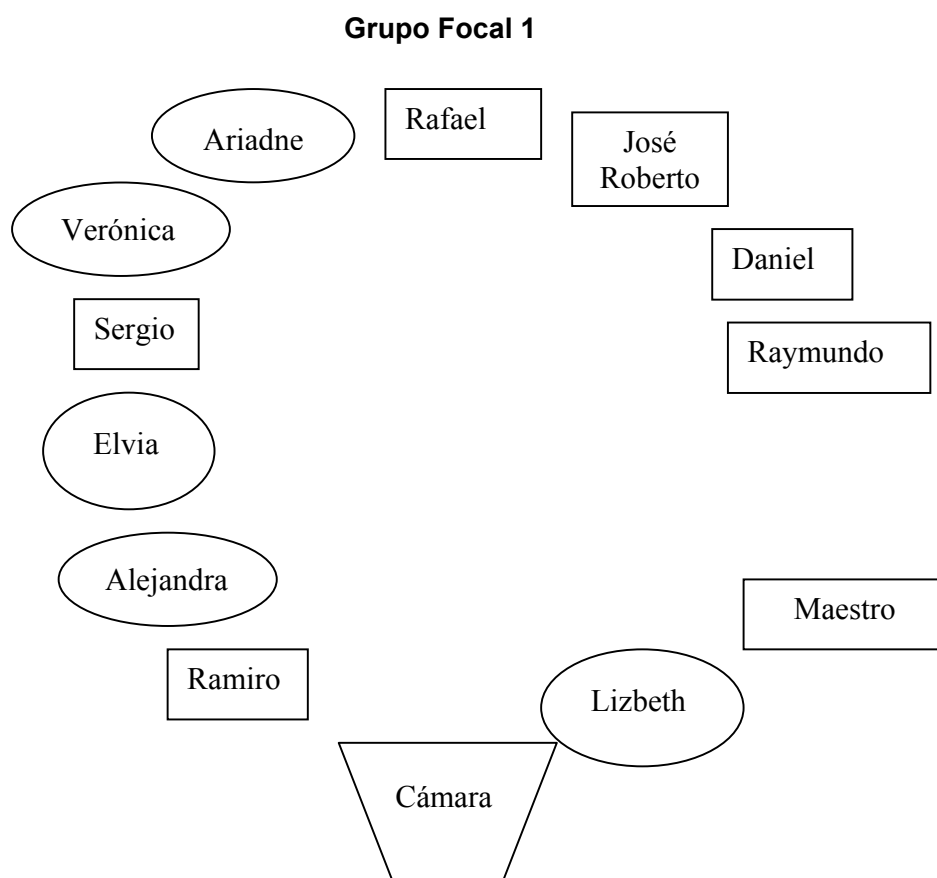
- ¿Cómo puede Bush masacrar a un pueblo que dice liberar?, se preguntan en Bagdad

- **Matan dos misiles de EU a decenas de iraquíes en un barrio pobre**

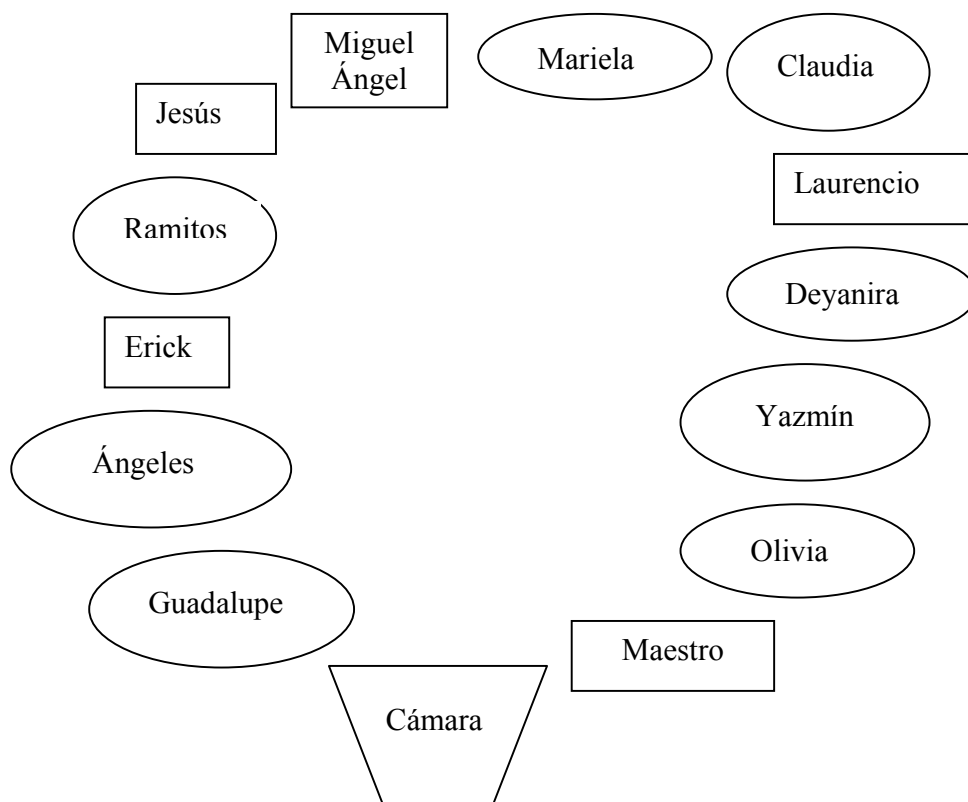
- Restos calcinados de una madre y sus tres hijos y cadáveres mutilados, un espectáculo dantesco
- Por lo menos 15 autos estallaron en llamas y sus ocupantes murieron cremados, señalan testigos

-

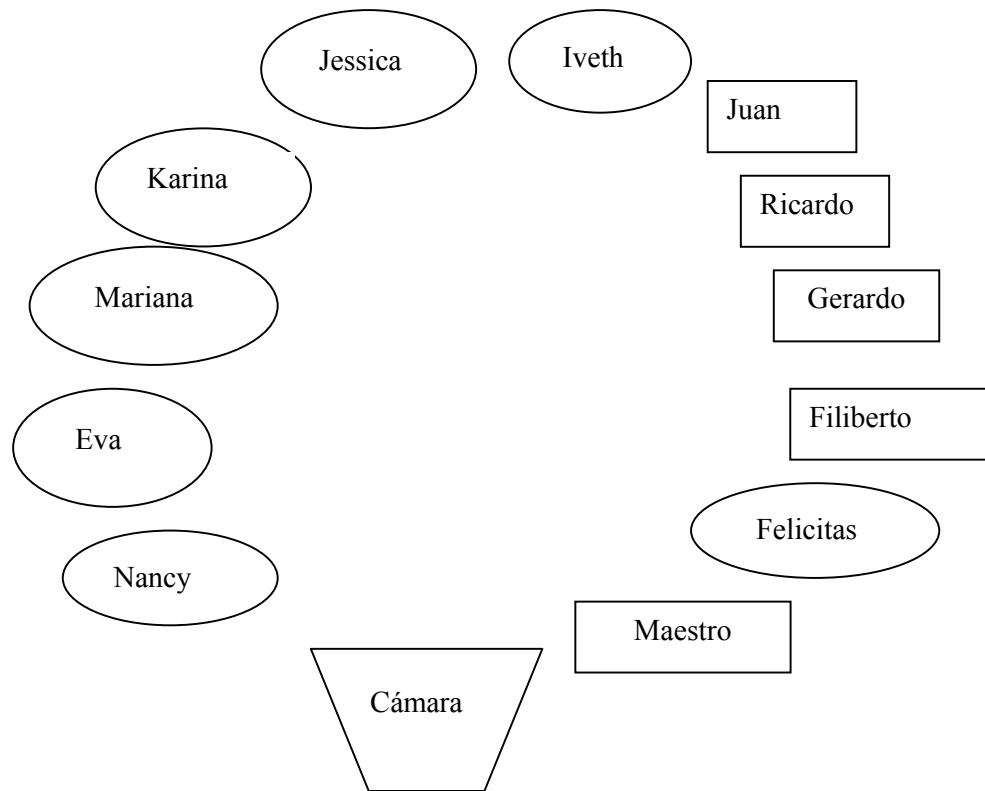
3.-Mapas Iconográficos de los Grupos Focales



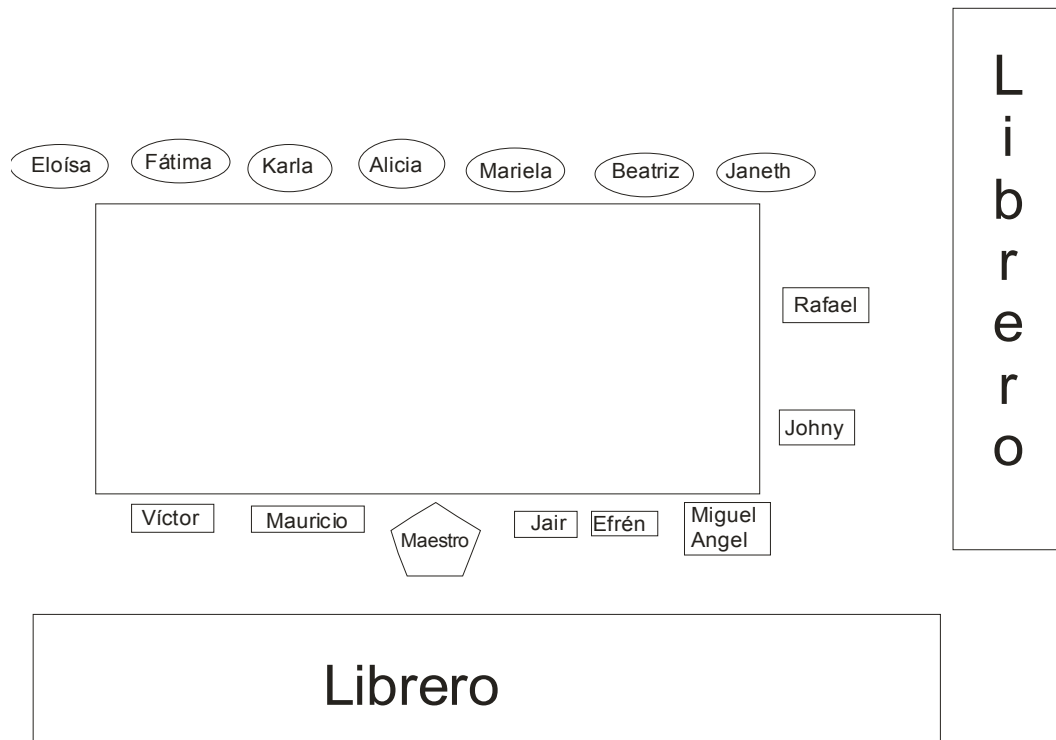
Grupo Focal 2



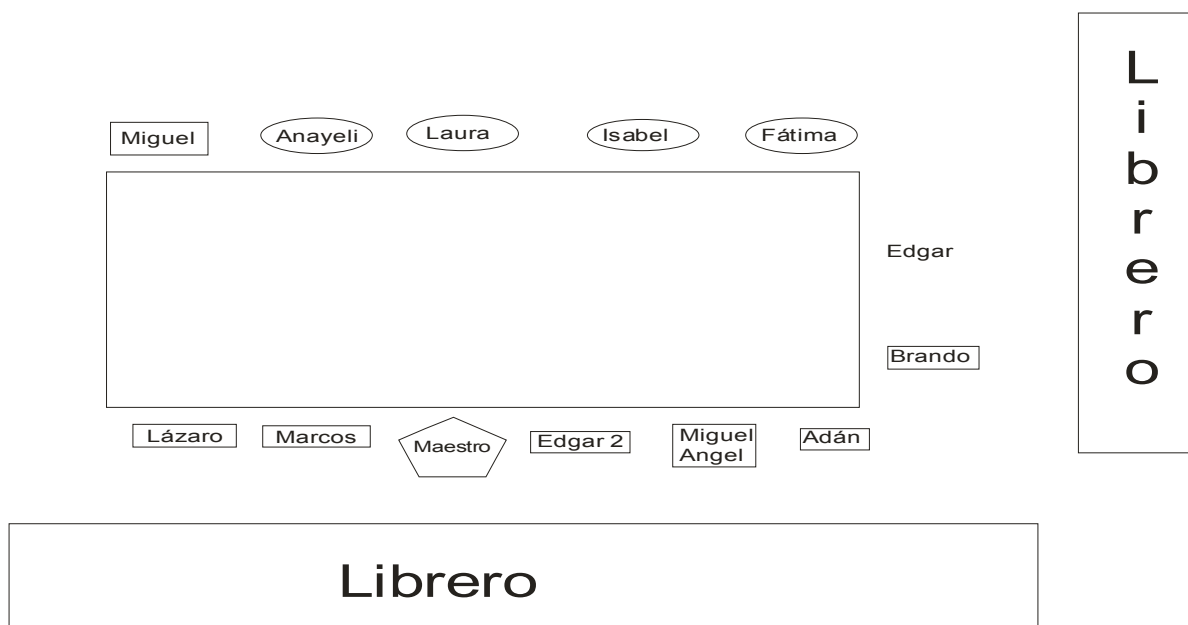
Grupo Focal 3



Grupo Focal 4



Grupo Focal 5



4.- Guión de Entrevista

(Maestro de Grupo)

- 1.- ¿Qué impresión le deja el haber participado en este proyecto respecto a los contenidos, los objetivos y la respuesta que tuvieron los niños?
- 2.- ¿Cuáles son los cambios más visibles que ha podido ver en los niños?
- 3.- ¿Qué elementos maneja el programa oficial respecto al contenido que habla de la tolerancia y de la diversidad cultural y como se lleva acabo dentro de la escuela?
- 4.- ¿Qué opinión tiene usted del método que se aplicó durante este proyecto?
- 5.- ¿Considera usted que el maestro de grupo está familiarizado con el trabajo respecto a la cuestión artística y a la cuestión de la diversidad cultural?
- 6.- ¿Cuál es su opinión respecto a la integración que se pudo lograr entre contenidos y objetivos?
- 7.- ¿Considera usted importante que se haga este tipo de trabajo?
- 8.- ¿Tiene usted algún comentario final, o sugerencia, algo que quiera agregar?

(Ayudantes)

- 1.- ¿Cuál es tu impresión después de haber concluido la actividad con el grupo focal, qué impresión te queda del resultado?
- 2.- ¿Qué relación encuentran entre su experiencia de formación y esta realidad en la que la música se está abordando de una manera diferente?
- 3.- ¿Alguna opinión final, algo más que quisieran agregar?

5.- Entrevistas

Maestro de Sexto Grado.

Presento a continuación los cuestionamientos y sus respuestas correspondientes sin mayor tratamiento que una breve revisión de la sintaxis para clarificar el contenido cuando así me ha parecido pertinente. La entrevista con el maestro de sexto grado (Va.), se realizó al terminar la conferencia de cierre del proyecto.

RT: Maestro Va., después de que terminamos estas sesiones de trabajo en su grupo, ¿Qué impresión le deja el haber participado en este proyecto?

***Mtro. Va.:** “... siempre he dicho que en la música hay mucho, mucho, mucho escondido y mucho que se puede utilizar para otras muchas aplicaciones... a mí me ha parecido este curso o estas actividades que el maestro RT ha realizado con mi grupo pues...me parecen muy fructíferas, he visto como los rostros de los niños han cambiado, sus actitudes, el esmero, el ansia que demuestran ellos cuando lo ven llegar, ya quieren escuchar música, ya quieren participar, ya quieren hacer, y yo me pregunto, ¿por que no se podía hacer esto en todos los grados? Creo que es una necesidad que el niño tiene de este tipo de actividades y que desgraciadamente pues no se le da en ninguna escuela...si se quiere mejorar la educación, creo que [se] debería empezar por revisar contenidos, y ver donde se acomoda la música que es una cuestión tan importante que ayuda a desarrollar el niño, si de veras lo queremos desarrollar armónicamente...debemos de utilizar la música que es uno de los factores principales en el desarrollo de la cultura de los individuos desde la antigüedad...”*

RT: Después de este proceso de trabajo con los alumnos ¿Cuáles son los cambios más visibles que ha podido ver en los niños?

***Mtro. Va.:** “... el niño le presta más sentido a este tipo de canciones, ya no tan fácilmente ha repetido o tarareado las canciones que están de moda ahorita, y que son las que el generalmente acostumbra, yo los veo más centrados, más maduros en sus participaciones, se esmeran, quieren sobresalir y sobre todo que algunas actitudes y palabras pues creo que ya las han suprimido, [también] algunas cuestiones que tenían negativas... si la música se aplicara así, regularmente y a través de un programa, yo creo veríamos unos resultados excelentes en cualquier alumno como yo lo estoy viendo ahorita en los niños de sexto grado, creo que lo veríamos en todos los grados de primero a sexto...”*

RT: ¿Qué opinión tiene usted del método que se aplicó durante este proyecto?

Mtro. Va.: “... bueno es un método muy creativo, el niño participa, el niño se puede levantar, puede moverse, puede hacer un tipo de ritmo... o sea que es una magnífica actividad porque sobre todo el niño no está sentado, el niño participa, pone en juego todos sus sentidos, y sobre todo lo que casi no se acostumbra en los grupos es que el niño esté alegre, contento, que el niño sonría... la mayoría de los alumnos son de la periferia y tienen problemas de familia muy fuertes, casi el 60% son hijos de matrimonios desintegrados, algunos tienen que trabajar en las tardes haciendo quehaceres pesados y demás entonces la música es un escape para este tipo de emociones que él reprime... bueno el método es excelente, los ayuda a participar, los pone en actividad y para mi el método es de primera...”

RT: Y respecto de los contenidos, ¿Cuál es su opinión respecto a la integración que se pudo lograr entre contenidos y objetivos?

Mtro. Va.: “... Yo creo que es muy buena, el niño en esta situación creo que se integró perfectamente bien a los equipos, lo pudimos ver, todos trataron de dar lo mejor de sí mismos, lo pudimos ver en los periódicos murales, en donde todo mundo estaba esmerado en hacer el mejor de los trabajos, lo vimos en el momento de participación aquí en [la conferencia]... ya a la mesa... en el micrófono, y creo que se limaron muchas asperezas que había entre ellos, y trataron de dar lo mejor de sí para el bien del equipo y eso es muy bueno, porque yo siempre como profesor he utilizado los equipos, ir variando [las dinámicas grupales]... que haya convivencia entre ellos, y este... y para mi pues es excelente...”

RT: ¿Tiene usted algún comentario final, o sugerencia, algo que quiera agregar?

Mtro. Va.: “... siempre me ha quedado la duda o el deseo de [saber]... dónde habrá más personas como usted, para suplir todas esas carencias que tenemos las escuelas, dónde encontrar ese ánimo, dónde están esos jóvenes, dónde están esos maestros que pudieran apoyar a las escuelas en este tipo de actividades y que se hiciera general, yo espero de veras con toda fe que se llegue el día en que haya personas ya permanentes en las escuelas desarrollando este tipo de actividades y creo que entonces sí la educación mejoraría porque pues nada más se critica que la educación esta mal, y que somos últimos lugares en la educación a nivel mundial, y otras cuestiones que hieren y lastiman a nosotros que ponemos todo nuestro empeño... creo que esta sería una buena propuesta de que se trabajaran las actividades, combinadas con este tipo de [contenidos]... veríamos a corto plazo que nuestra educación mejoraría muchísimo... no se quedaría nomás en una critica, si no en hacer algo, porque vemos que hay muchas personas que critican pero pocas proponen... la música es excelente y sería una buena medida de que se aplicara... a través de un programa que la abarcara dentro de sus actividades, así como tenemos educación física y tenemos artística que muchas veces nada mas medio damos y no la concretamos, pues podría meterse allí tal vez tal vez en artísticas (educación artística) este tipo de actividades y creo que los resultados serían muy buenos...”

Maestro de Quinto Grado

A continuación presento los extractos de la entrevista al maestro (So.) de Quinto Grado. Esta conversación se realizó al finalizar la sesión de grupo focal con los alumnos a su cargo:

RT: Maestro So., ¿Qué impresión le deja haber concluido el proyecto respecto a los contenidos, los objetivos y la respuesta que tuvieron los niños?

***Mtro. So.:** “...la impresión es agradable, se sensibilizaron bastante, aprendieron un poquito a ser más... como que analizar más las cosas... su actitud se volvió un poco más tolerante con los demás y pues me parece que el trabajo fue muy bueno y a los niños les pareció también bonito, les pareció agradable, están contentos, han estado trabajando a gusto... [preguntan] cuando va venir el maestro y qué van hacer y pues cosas así... también les dio oportunidad de conocer algunos de los aspectos familiares en cuanto a varias cosas: canciones de cuna, el tipo de música que existe, porque ellos tenían la impresión de que la música antigua —vamos a decirle— era... que no les llamaba la atención porque ya era vieja, nada más querían música moderna, ahorita se han sensibilizado y sí les está agradando [conocer] los diferentes tipos de música e incluso aquí con el maestro RT algunos hasta palmeaban ya con el ritmo, hasta con los pies, y me parece muy buen trabajo, yo creo que si les va servir de aquí en adelante...”*

RT: ¿Qué elementos maneja el programa oficial respecto al contenido que habla de la tolerancia y de la diversidad cultural y como se lleva a cabo dentro de la escuela?

***Mtro. So.:** “... el programa oficial no habla tanto de la diversidad, simplemente nos habla de varias culturas, les habla de que [existen] costumbres diferentes en los pueblos, en las regiones, pero nos les muestra así como vieron ellos ahorita, de que la música tiene influencia en las diferentes regiones, o en los diferentes estados y en los diferentes países, y que por hay allá algunas similitudes por lo mismo de las influencias que se dan y les ha dado algunas marcas donde ellos identifican o identificaron [algunos rasgos de] su identidad como habitantes de diferentes regiones y porqué hay la diferencia de este tipo de música, de toda la diversidad que hay de acuerdo a toda la cultura...”*

RT: ¿Considera usted que el maestro de grupo está familiarizado con el trabajo respecto a la cuestión artística y a la cuestión de la diversidad cultural?

***Mtro. So.:** “... Pues yo pienso que no tenemos los suficientes elementos como para poder decir que si estamos completamente identificados, tenemos algunas nociones, sabemos algunas cosas pero no tenemos los elementos suficientes como para decir si vamos a poder nosotros solos hacer este tipo de trabajo...”*

RT: ¿Considera usted importante que se haga este tipo de trabajo?

***Mtro. So.:** "... Claro que si , esto como dije hace un momento les permite a los niños identificarse, identificar que la música no nada más es la que ellos escuchan en la televisión en el radio que es una música a veces no es muy conveniente, pero esto les permite a ellos conocer como dije también hace un momento conocer que hay una diversidad de música y que toda la música viene dentro de si misma una belleza muy grande puede ser Folklórica puede ser incluso popular pero no tan agresiva como se a dado últimamente..."*

RT: Finalmente algo que quisiera comentar sobre el trabajo que se realizó, la metodología o alguna sugerencia para fomentar este tipo de actividades en la escuela primaria.

***Mtro. So.:** "... ahora yo pienso de acuerdo a lo que yo observé... la metodología es buena les permite como dije hace rato muchas cosas: identificar muchísimas cosas, ritmos, incluso les sirve para ubicarse dentro de la geografía... mi sugerencia sería que esto fuera más continuo y que se diera pues en todos los grados, desde primero hasta el sexto, que hubiera más personal para que apoyara este tipo de trabajo, y pues tratar de que si no se puede contratar o buscar personal por lo menos que a nosotros como maestros de grupo nos dieran algunas orientaciones y nos permitieran adquirir el material de alguna forma para que sea un trabajo continuo y que si el trabajo se empieza desde primer año yo creo que cuando lleguemos a terminar con los niños en sexto van a tener un amplio panorama de lo que es la música y de lo que son las regiones..."*

Prestadores de Servicio Social

Las conversaciones con los alumnos de la Facultad de Música que tuvieron contacto con el proyecto por encontrarse prestando su Servicio Social en las escuelas de la zona escolar, se realizaron en distintos momentos. Para mantener la confidencialidad, les he asignado una clave de identificación.

En primer lugar presento las opiniones de MA (mujer), y de MS (hombre), quienes me auxiliaron en el registro de la sesión de grupo focal de quinto grado. Esta entrevista se realizó con ambos sujetos de manera simultánea al terminar dicha sesión:

RT: MA, ¿Cuál es tu impresión de la actividad que acabamos de realizar con los grupos focales de quinto año?

MA: *“... aunque fueron pocas clases hubo una retentiva en los niños de lo que se vio como cultura... la primera vez que asistí a una clase [del proyecto] que fue la primera, me sorprendió la información que tenían los niños de la guerra, de qué era lo que estaba pasando, yo no me imagino tanto bombardeo y tanto que se hizo en publicidad en noticias, ya de ahí no pude ver el desarrollo de los niños pero creo que ahorita en las sesiones que se tuvo los niños captaron lo que era una ideología, lo que era la comprensión de ideas entre diferentes países, creo que hubo una localización de países y culturas entre ellos no?, aunque fueron pocas yo creo que fueron exactas y con contenidos pesados que ahorita bueno lo estoy viendo y aunque no fueron consecutivas las clases pero si hubo contenidos y si hubo retentiva en ellos si hubo en ellos aprendizaje...”*

RT: MS, la misma pregunta ¿Cuál es tu impresión después de haber concluido la actividad con el grupo focal, qué impresión te queda de el resultado?

MS: *“... es interesante para mí ver como los niños sí pueden despertar el interés musical y además cómo ellos pueden relacionar la música que tienen a su alrededor con música de otros lugares y así mismo ellos se identifican con una cultura, esto es un concepto que me sorprendió ahora que los niños están manejando con mucha claridad y que realmente ellos están relacionando estos conocimientos de lo que esta sucediendo como la guerra... algo interesante es que después de haber preguntado algunos aspectos sobre la guerra a grandes rasgos, a los problemas sociales que tenemos, luego se enfoco este tema a la escuela, a su grupo, de acuerdo con los niños se identifican muy rápido eso me gusto mucho, los niños rápido toman un mayor interés al decir: que con él no me llevo y con él si y estamos peleando... por que son líos que ellos tienen, entonces los niños con mayor facilidad como ya lo comprenden pueden desplazarse describiendo bien cómo va y porque es la guerra y qué se puede hacer para solucionarlo... el tema se esta tomando en cómo solucionarlo... y ellos tienen la ideas después de haber tomado temas que se presentaron en la cultura.. y bueno, parece que si captaron, eso es para mí muy interesante que en las se pueda dar el tipo de enseñanza a los niños y sé que hace falta mucho, mucho la verdad pero a mí me gusto este trabajo, muy bien elaborado...”*

Al terminar la reunión de Grupo Focal con los alumnos de sexto grado, me reuní con NA (mujer), ME (mujer), y AO (hombre), para conocer sus opiniones acerca de las sesiones que me ayudaron a registrar:

RT: ¿Qué impresión les deja haberme acompañado a este trabajo con los alumnos de sexto grado?

NA: *... me parece que fueron chavos muy... se expresaron con mucha facilidad, como que trataron de defender lo que son, lo que les pareció, lo que no les pareció, y se me hicieron niños muy maduros a pesar de su corta edad, fueron*

muy claros, muy expresivos en lo que decían... me sorprendieron mucho en las opiniones que tuvieron... (Auxiliar Docente en Servicio Social)

ME: *... estuvieron muy atentos, me dio gusto el ver eso de que hayan reaccionado así con la música y las actividades, porque... sí les llegó, sí llegaron a comprender bien... a mí también me sorprendieron mucho sus palabras para su edad. Esa es mi impresión... (Auxiliar Docente en Servicio Social)*

AO: *... a mí me pareció muy interesante y con un signo de interrogación muy grande al principio de ¿cómo fue que se armó la clase? ¿Cómo fueron los pasos para que los niños se desarrollaran de esa forma?, de hecho me sorprendieron las palabras de los niños... (Auxiliar docente en Servicio Social)*

RT: ¿Qué relación encuentran entre su experiencia de formación y esta realidad en la que la música se está abordando de una manera diferente?

NA: *... en mi experiencia particular siento que en algunas instituciones [donde] he trabajado, la música está muy alejada de lo que vimos hoy aquí... los niños están acostumbrados a hacer la típica clase especialista en la que el niño tiene formación cultural y punto ¿no?, pero esto [este enfoque] como que yo siento que haría a los niños más integrales... a lo mejor en alguna parte de su programa de estudios les toca ver una región de México o alguna cultura en especial y si lo transforman a la música pues podríamos lograr cosas como estas, o sea, no hacer nada más que el niño aprenda la capital, el país, el origen, la moneda, sino también aprende las raíces culturales de la región...*

ME: *“... bueno, en este caso así fue conocer los países y también se puede ligar con otras materias como ya lo hemos hecho en el servicio social, y se pueden sacar buenas cosas, porque sí se sacaron muy buenas cosas de esto que se trataba de los países y su música...”*

AO: *“... A pesar de que la música es un lenguaje muy abstracto me parece que es uno de los lenguajes que se puede [brindar apoyos] agarrar más para el desarrollo de la imaginación, concentración, y eso permite abrirnos a todas las materias, a todos los campos que existen en la escuela, pero sí, definitivamente, se me hace muy lejano el mundo real a nuestra esfera de la escuela, como que la teoría nunca la hemos aterrizado dentro de la escuela, tenemos que salir y buscar por otros lados y está bien, tenemos que hacerlo tarde o temprano, pero sí sería muy bueno que tuviéramos un apoyo más fuerte dentro de la institución teniendo estas vivencias y en general se me hace muy interesante, no abarcar la música que se aprendan las notas do re mi fa sol, sino que tenga otro fondo...”*

RT: ¿Alguna opinión final, algo más que quisieran agregar?

AO: *“... En general está bien todo, sólo que sí faltaría más gente que se dedicara más a esto porque queda muy vago, no hay una secuencia...”*

NA: "... Que hubiera una continuidad del proyecto..."

ME: "... Igual y yo creo que los próximos que hagan su servicio pueden continuar... ya tuvieron experiencia entonces ellos pueden seguir..."

Otra persona que externó su opinión fue TE (mujer), quien además de colaborar como prestadora de Servicio Social, también asistió a varias sesiones de clase durante el desarrollo del proyecto en el aula. La conversación con ella se realizó al terminar la conferencia de cierre del proyecto con el grupo de sexto grado. Por lo extenso de su respuesta que aporta una perspectiva compleja, la he separado en tópicos para facilitar su lectura.

RT: TE, ¿Cuál es tu impresión de las actividades que se llevaron a cabo con los alumnos de sexto año donde participaste?

TE: "... considero que las actividades fueron muy enfocadas al reforzamiento de identidad y valores, en algunas actividades me pareció que quizá pudiera incrementarse un poco más de movimiento para la interiorización de la música..."

TE: "... hubo algunas actividades más llamativas para algunos niños, [fue] muy interesante la participación, por que había algunos compañeros que parecían no poner atención, pero a la hora de plasmar sus ideas era muy interesante todo lo que contaban, creo que de alguna manera sí se está cumpliendo la función de reforzador, por que tan solo [en] las clases de una hora que se les daba, les cambia totalmente su vida, la perspectiva que tienen y el panorama [que] van a enfrentar en un futuro, que va a ser de una diversidad tan grande..."

TE: "... me parece que también [aunque no hubo] mucha participación del maestro [de grupo] considero que si hubo algún interés... me parece que si estuvo muy atento, que también de alguna manera se llegó al personal de la escuela... creo que también podría explorarse un poco más la participación activa física con el maestro, que sería un elemento muy indispensable para reforzar en cualquier otra hora del día los conceptos y términos que se utilizaron en la clase de música..."

TE: "...también en la exposición creo que hubo mucho manejo de términos de los niños, que creo yo de alguna manera dan evidencia a la asimilación de todos los términos y aspectos de la clase, por que ahí fue una síntesis de todo el trabajo que se hizo a lo largo del proyecto y sí me parece asombroso también cómo algunos compañeritos que parecían estar ausentes en la clase expresaron de manera coherente sus ideas sobre la música, entonces fue increíble así [observar] un cambio de concepción que al parecer en la clase no participaban no daban comentarios pero a la hora de exponer si se llegó... fue un impacto profundo para ellos considero yo, y pues eso me marca ciertas

pautas de que está funcionando, y pues también los comentarios que se [dieron] muy acertados para los niños de quinto, sobre todo de que se me quedo grabada la idea de un niño que dijo, “ esta es una oportunidad que no la deben de perder” para los niños de quinto, no vi a ese niño durante la clase, no lo recuerdo, pero me parece que fue como una esponjita que absorbió todo, no hubo comentarios no recuerdo muchos, pero que les llego muy profundo ¿no? Por que para decir “esta es una oportunidad que no la deben de perder” los niños, que “aprovéchenlo si les tocara”, este.... no se me parece que va mas allá de un simple comentario de un simple gusto así de... de quedar bien, si no que me parece que también este niño de alguna manera lo interiorizó todo, todas las actividades...”

TE: *“... y lo poco que escucho de la exposición de los compañeros, también fue que... pues lo hicieron con gusto ¿no?, como que de que alguna manera hubo cierta soltura quizá por los mismos niños que participaron en la exposición que eran los más activos, extrovertidos quizá, pero que lo manejaron así como de gusto, no como alguna rigidez de alguna clase para pasar calificación, si no que fue como una actividad que era mas vivencia...”*

TE: *“...de alguna manera me parece también que la música no es tanto la rigidez, todo depende del enfoque que se le dé y creo que esto refuerza más el impacto que tiene la música para la comunidad no solamente para cierto sector de la población, si no que esto esta ya llegando más profundo a otros sectores, por ejemplo a ciertos maestros que quizá no vayan a cursos de música o no vayan a conciertos pero con estas actividades pues también los acerca mas al fenómeno musical, que es lo que se buscaría también...”*

Discurso de la Directora

Como parte final del retrato narrativo expuesto, también he considerado pertinente incluir algunas ideas expresadas por la Directora de la escuela al finalizar la presentación de la conferencia, ya que constituyen propiamente el cierre oficial del proyecto. Al igual que con las entrevistas, no creo que haya necesidad de hacer mayores aclaraciones respecto al contenido discursivo extractado que presento a continuación, únicamente he separado algunos fragmentos para facilitar la lectura:

ED: *“... ya en años anteriores el maestro RT estuvo atendiendo varios grupos con iniciación musical y siempre pues sus clases son de fortalecimiento de la mente y del espíritu, del alma y del corazón, que cómo él decía nos permite ser mejores si queremos... porque esto es también de querer...habemos personas que tenemos estas oportunidades, niños que tienen estas oportunidades y no quieren cambiar su forma de pensar, su forma de actuar...”*

ED: “... la música, como ya lo vieron, nos lleva a los sentimientos y nos cambia los pensamientos... qué bueno que los niños de sexto, que hoy tuvieron esta oportunidad se lo permitan, ojalá, lo deseo de todo corazón que estas clases que tuvieron cambie su forma de ver la vida... cambien el trato que tenemos hacia los demás...”

ED: “...hace falta este tipo de enseñanzas con personas que tienen esa preparación musical para abriarnos más adentro de lo que nosotros podemos ver en las personas, en los niños, ahora se hacen muy presentes esos valores que resaltaron en su trabajo... la diversidad cultural, la identidad... rescatarnos primero como personas dentro de una familia, como compañeros dentro de una comunidad y la comunidad dentro del país y en el mundo... para tomar lo propio, seguir dándonos el valor que tenemos de acuerdo a lo que hacemos y lo que pensamos y sobre todo la tolerancia...”

ED: “... estamos notando que esto se está haciendo muy presente y muy necesario, se están viendo muchos problemas de agresión entre los jóvenes y los niños... es lamentable ver cómo aquellos lugares a donde van a dar los niños violentos están creciendo en población y ¿por qué?... por que esto de la tolerancia, esto de la identidad, esto de la diversidad cultural...”

ED: “... nos estamos llenando de una cultura tan extraña y tan violenta... que nos la dan todos los días como receta en televisión, en radio, en donde quiera que volteemos... una cultura musical principalmente que nos está llenando de violencia, de falta de respeto, de falta de moral, que nos está llevando a ser cada día más violentos...”

ED: “... esto que escuchamos hoy, las clases de los niños, es una remanso de paz y de tranquilidad que nos permitirá llegar a la tolerancia, solamente así, con esa tranquilidad que nos da la música, con ese ir hacia adentro de nosotros y buscar qué sentimos nos va a permitir querernos y querer a los demás para poder lograr el respeto y lo que es la tolerancia, felicidades niños... ojalá y esto no se termine porque ya no está el maestro RT, que busquen la música valiosa, que les va a dejar huella... y marcas, como decía aquí un equipo... que sea una marca más en ustedes para cambiar y ser diferentes a lo que estamos viendo a nuestro alrededor que no es muy agradable... maestro RT, mi agradecimiento a nombre de los niños, de los maestros y de la escuela en general... felicidades a los conferencistas y mi reconocimiento porque no es fácil (se escucha un aplauso nutrido)... un aplauso para ustedes... (se prolonga el aplauso) también a los maestros que están aquí presentes...”

6.- Discurso del Grupo Focal

Grupo Focal 1

Escuela: ECN, 6° grado, Coatepec, Ver.

Integrantes: Niñas: Ela, Ala, y Lze

Niños: Sro, Rbo, Ryo, Rfe, Are, Rmo, Vra, Dne

Tabla 1: Tendencias y Porcentajes de participación por tópicos del GF 1

Tópicos	Tendencias	Porcentaje	
a) ¿Qué aprendieron?	< 1 – 8 >	8	12 %
b) Marcas físicas y culturales	< 9 – 14 >	6	9 %
c) ¿Qué es la identidad?	< 15 – 18 >	4	6 %
d) Aplicación de los aprendizajes logrados	< 19 – 21 >	9	13 %
	< 26 – 27 >		
• ¿Para qué sirve conocer la identidad?	< 52 – 55 >		
• ¿Para qué sirve conocer la diversidad?			
• ¿Para qué sirve conocer lo que aprendieron?			
e) Conflictos	< 22 – 25 >	28	41 %
	< 28 – 51 >		
f) Forma de trabajar	< 56 – 68 >	13	19 %
		68	100 %

Tabla 2: Esquema de intervenciones en el GF 1

Intervenciones	Tópicos						T	%
	a	b	c	d	e	f		
1) Sro	1	2	2	1	1	1	8	12
2) Rbo	1	1		2	3	1	8	12
3) Ryo					6	1	7	10
4) Rfe	2			1	1	1	5	7
5) Are				1	3	1	5	7
6) Rmo		1				1	2	3
7) Vra				1		1	2	3
8) Dne						1	1	1.5
9) Ela						1	1	1.5
10) Ala						1	1	1.5
11) Lze						1	1	1.5
Subtotal	4	4	2	6	14	11	41	60
Coordinador	4	2	2	3	14	2	27	40
Total	8	6	4	9	28	13	68	100

Grupo Focal 2

Escuela: ECN, 6° grado, Coatepec, Ver.

Integrantes: Niñas: Ysí, Ola, Cla, Ane, Rto, Gde, Cna, Dya

Niños: Lro, Jsu, Mge, Eri

Tabla 3: Tendencias y Porcentajes de participación por tópicos en el GF 2

Tópicos	Tendencias	Porcentaje	
a) ¿Qué aprendieron?	< 1 – 18 >	18	21 %
b) Concepto de Cultura	< 19 – 22 >	4	5 %
c) Importancia de conocer otras músicas	< 23 – 26 >	4	5 %
d) Vivir en paz	< 27 – 34 >	8	9 %
e) Tolerancia	< 35 – 45 >	11	13 %
f) Identidad	< 46 – 52 > < 52 – 55 >	7	8 %
g) Aplicación de los aprendizajes	< 53 – 64 >	12	14 %
h) Forma de trabajar	< 65 – 79 >	15	17 %
i) Expresión libre	< 80 – 86 >	7	8 %
		86	100 %

Tabla 4: Esquema de intervenciones en el GF 2

Intervenciones	Tópicos									T	%
	a	b	c	d	e	f	g	h	i		
Ysí	2	1	1	1	2	1	1	2	2	13	15 %
Ola	2	1	1		2	1	2	1	1	11	13 %
Cla	1			1	2	1	2	2		9	10.5 %
Lro	2		1			1		1		5	6 %
Ane	1			2				1		4	5 %
Rto	1						2	1		4	5 %
Gde	1						1	1		3	3.5 %
Jsu	1						1	1		3	3.5 %
Mge	1	1						1		3	3.5 %
Cna	1								1	2	2 %
Dya	1							1		2	2 %
Eri	1							1		2	2 %
Subtotal	15	3	3	4	6	4	9	13	4	61	71 %
Coordinador	3	1	1	4	5	3	3	2	3	25	29 %
Total	18	4	4	8	11	7	12	15	7	86	100 %

Grupo Focal 3

Escuela: ECN, 6° grado, Coatepec, Ver.

Integrantes: Niñas: Jsa, Fla, Ive, Exa, Kra, Nna, Mra

Niños: Jna, Flo, Gro, Rco

Tabla 5: Tendencias y Porcentajes de participación por tópicos en el GF 3

Tópicos	Tendencias	Porcentaje	
a) ¿Qué aprendieron?	< 1 – 13 >	13	24 %
b) ¿Para qué sirve conocer lo que aprendieron?	< 14 – 18 > < 36 – 39 >	9	17 %
c) Tolerancia	< 19 – 30 >	12	22 %
d) Conflictos	< 31 – 35 >	5	9 %
e) Forma de trabajar	< 40 – 54 >	15	28 %
		54	100 %

Tabla 6: Esquema de intervenciones en el GF 3

Intervenciones	Tópicos					T	%
	a	b	c	d	e		
Jna	1	2	3	1	1	8	15 %
Jsa	2		1	1	1	5	9.2 %
Fla	1	2			1	4	7.4 %
Ive	1		2		1	4	7.4 %
Flo	1				2	3	5.5 %
Exa			1	1	1	3	5.5 %
Kra	1				1	2	3.7 %
Gro	1				1	2	3.7 %
Rco	1				1	2	3.7 %
Nna		1			1	2	3.7 %
Mra					---	0	0
Subtotal						35	65 %
Coordinador	4	4	5	2	4	19	35 %
Total	13	9	12	5	15	54	100

Grupo Focal 4

Escuela: EJB, 5° grado, Xalapa, Ver.

Integrantes: Niñas: Jne, Ala, Bti, Ela, Mre, Fta, Klx

Niños: Aro, Mru, Efx, Rla, Jho, Jra, Mxe

La producción de discurso en este grupo estuvo mediada por la intervención constante del coordinador, dado que ante la evidencia de limitaciones en la oralidad de los alumnos, varias veces interviene el maestro para acercar conceptos, o bien para apoyar lo expresado por los alumnos, con la intención de generar un estado de confianza para emitir sus opiniones, situación a la que no estaban acostumbrados.

En consecuencia, en distintos momentos de la reunión se establecieron diálogos entre algunos alumnos y el coordinador, dando como resultado el número de intervenciones consignadas (**149**), lo que supondría una elevada producción discursiva en los parámetros definidos para el modelo de análisis establecido, lo cual es más bien una visión aparente como resultado de la mediación a la que hago referencia, la cual se ilustra en el ejemplo siguiente:

RT: ... ¿Qué creen ustedes que es la tolerancia? (24)

Johnny: Respetar las ideas de una persona... (25)

RT: ¿Nada más las ideas? (26)

Jair: No... respetarlo a él, no nada más las ideas (27)

Efrén: Las ideas y las marcas... (28)

RT: ¿Qué es eso de las marcas? (29)

Efrén: Por ejemplo los apellidos (30)

RT: Los apellidos pueden ser una marca, ¿qué más? (31)

Aurelio: ... las costumbres (32)

RT: A ver, platicame de las costumbres... (33)

*Aurelio: Pues que unas hacen una fiesta y otras personas
no... así como en fechas, que son cosas que ellos hacen,
como fiestas en cumpleaños...* (34)

RT: Ajá, y esas vienen siendo ¿qué? (35)

*Aurelio: Costumbres, y rasgos este... (le propongo una
conclusión que acepta)... ¡Culturales!...* (36)

Con dicha salvedad, encontramos entonces una ruta discursiva entrecortada, balbuceante, que sin embargo refleja algunos elementos que se abordarán en el enfoque interpretativo, pero que ya desde ahora ofrece pistas para la conceptualización de la educación intercultural como un esquema de desarrollo de habilidades más que como una serie de contenidos informativos.

Tabla 7: Tendencias y Porcentajes de participación por tópicos en el GF 4

Tópicos	Tendencias	Porcentaje	
a) ¿Qué aprendieron?	< 1 – 15 >	15	10 %
b) Tolerancia	< 16 – 36 > < 63 – 70 >	29	19 %
c) Tipos de Música	< 37 – 62 >	26	17 %
d) Identidad	< 71 – 84 >	14	9 %
e) Conflicto	< 85 – 106 >	22	15 %
f) Diálogo	< 107 – 128 >	22	15 %
g) Opinión libre	< 129 – 149 >	21	14 %
		149	

Tabla 8: Esquema de intervenciones en el GF 4

Intervenciones	Tópicos							T	%
	a	b	c	d	e	f	g		
Aro	2	6	7			2	1	18	12
Jne	3		2	3	3	1	1	13	9
Mru		3	1			2	1	7	5
Ala					2	3	1	6	4
Efx		2	1			2	1	6	4
Rla					4	1	1	6	4
Bti		3					2	5	3.3
Jho	1	1	1	1			1	5	3.3
Ela					3		1	4	2.6
Mre	2			1			1	4	2.6
Fta			1				2	3	2
Jra		1	1				1	3	2
Klx			1			1	1	3	2
Mxe				2			1	3	2
Subtotal	8	16	15	7	12	12	16	86	58
Coordinador	7	13	11	7	10	10	5	63	42
Total	15	29	26	14	22	22	21	149	100

Grupo Focal 5

Escuela: EJB, 5° grado, Xalapa, Ver.

Integrantes: Niñas: Aly, Lra, Isa, Fmi

Niños: Mup, Eda, Bro, Anx, Mel, Ega, Mro y Lzo

Tabla 9: Tendencias y Porcentajes de participación por tópicos en el GF 5

Tópicos	Tendencias	Porcentaje	
a) ¿Qué aprendieron?	< 1 – 29 >	29	26 %
b) Marcas Culturales	< 30 – 41 > < 63 – 68 >	18	16 %
c) Conflicto	< 42 – 62 > < 69 – 79 > < 88 – 93 >	38	35 %
d) Forma de trabajar	< 80 – 87 > < 94 – 110 >	25	23 %
		110	100%

Tabla 10: Esquema de intervenciones en el GF 5

Intervenciones	Tópicos				T	%
	a	b	c	d		
Eda	2		9	2	13	12
Lzo	1	1	3	3	8	7
Mro		6		1	7	6
Mup	1		4	1	6	5
Bro	3			2	5	5
Isa	3			1	4	4
Fmi	3			1	4	4
Anx	2		1	1	4	4
Mel		2	1	1	4	4
Aly	1			2	3	3
Lra			1	2	3	3
Ega			2	1	3	3
Subtotal	16	9	21	18	64	58
Coordinador	13	18	38	7	46	42
Total	29	18	38	25	110	100

Los resultados apuntados deben considerarse con reservas, ya que en algunos casos, en las intervenciones que hacen los alumnos no se puede observar una verdadera articulación discursiva, sino que las respuestas se dan en el contexto de los diálogos que se establecen con el coordinador, donde dichas respuestas al ser expresadas de forma incompleta, se van integrando con la mediación del maestro, como se puede advertir en las secuencias de ejemplo a continuación:

RT: ... Acuérdense que es de platicar mucho,... Brando, (me dirijo a él) pláticanos, ¿Qué aprendiste? (8)

Bro: Muchas música de otros países que no habíamos aprendido Respetar las ideas de una persona... (9)

RT: ¿Para qué crees que te sirva conocer música de otros países y de otros estados, de otros lugares? (No contesta) ¿O no te sirve para nada? (10)

Bro: Sí (11)

RT: *¿Cómo para qué crees que te pueda servir?* (12)

Bro: *Pues para aprender más de esa música...* (13)

En la secuencia presentada, Brando responde a un cuestionamiento concreto pero no ofrece una argumentación discursiva, además de que para obtener una respuesta, debo cambiar el sentido de la pregunta, desde un enfoque abierto como “¿Para qué crees...?” <10a>; en la cual se buscaba una articulación de los contenidos y la relación que puede hacer el sujeto con sus propias ideas; hasta un enfoque cerrado que plantea “¿O no te sirve para nada?” <10b>, en el que la respuesta esperada es un “**sí**” o un “**no**” <11>; solamente así se pudo concretar una respuesta al primer cuestionamiento <13> que se presentó nuevamente en <12>.

En otro ejemplo de la dificultad de la producción discursiva tenemos la siguiente secuencia:

RT: *... eso se llama discriminación ¿Qué provoca la discriminación?* (42)

Lázaro: *Problemas...* (43)

Edgar 2: *Agresiones...* (44)

RT: *¿Qué más?* (45)

Edgar 2: *Que no se lleven* (46)

RT: *... y ¿Cómo se resuelven?* (47)

Adán: *Conversando...* (48)

En este caso, el cuestionamiento <42> sobre las consecuencias de la discriminación se responde con una sola palabra, lo que en realidad no puede considerarse una articulación discursiva, sino un tipo de respuesta concreta que se resume en una idea central: “problemas” <43>; “agresiones” <44>; por lo que la intervención del coordinador va en sentido de propiciar una participación más elaborada <45, 47 >; obteniendo un resultado similar de respuestas abreviadas: “Que no se lleven” <46>; y “conversando” <48>.

En ese tenor de intervenciones, no puede hablarse entonces de un dominio discursivo, antes bien, se revelan las limitantes del esquema formativo escolar que no ha dado espacios para que los sujetos se asuman como generadores de su

propio discurso, ya que en las respuestas de los alumnos que se han puesto como ejemplo, se puede advertir la intención de los niños por dar una respuesta correcta, más que establecer una expresión de sus propias ideas confrontadas con los contenidos del proyecto educativo desarrollado en torno a la música y la relación intercultural.

7.- Fotografías y Dibujos





