

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**BAILAR Y ENSEÑAR DANZA FOLKLÓRICA:
EL MAESTRO Y EL NACIONALISMO EN MÉXICO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

P R E S E N T A

MARÍA CLAUDIA MARTÍNEZ GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ

México, D. F.

Agosto de 2007

INDICE

PÁGS

INTRODUCCIÓN	4
PRIMERA PARTE: PERSPECTIVA TEÓRICA	12
1. El Nacionalismo como significación imaginaria social	12
1.1 El imaginario social.....	12
1.2 Las significaciones imaginarias sociales.....	16
1.3 El nacionalismo: ¿Significación imaginaria social o Ideología?.....	19
2. La danza folklórica mexicana se vincula al proyecto nacionalista	26
2.1 El nacionalismo: una visión general.....	26
2.2 México y sus nacionalismos	28
2.2.1 El Nacionalismo histórico	29
2.2.2 El Nacionalismo cultural	32
2.3 La Danza académica	42
3. La identidad del docente de primaria y la enseñanza de la danza folklórica	43
3.1 Rasgos que contribuyen a la formación de la identidad del docente de primaria .	43
3.2 La Escuela Normal como formadora de los futuros docentes de primaria.....	45
3.3 La formación de los normalistas en el teatro de masas	47
3.4 Los festivales escolares.....	49
4. La danza folklórica en la escuela primaria	54
4.1 El Congreso de Jalapa	54
4.2 La creación de la Secretaría de Educación Pública	55
4.3 La política educativa del Callismo.....	56
4.4 La escuela primaria durante el Cardenismo.....	58
4.5 El proyecto de “Unidad Nacional”	59
4.6 La primaria en la década de los cincuentas	61
4.7 Los programas de educación primaria de 1960	62
4.8 La Reforma Educativa	66
4.9 La educación artística en el Plan y programas de educación primaria de 1993 ...	72

SEGUNDA PARTE: LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA ACERCA DEL NACIONALISMO Y SU VÍNCULO CON LA ENSEÑANZA DE LA DANZA FOLKLÓRICA	77
1. Metáforas y discursos de los docentes.....	77
2. La enseñanza de la danza folklórica: escudo ante los ataques de las tradiciones extranjeras	82
3. El Normalismo, estirpe heroica.....	96
4. La educación integral, la panacea: remedio de todos los males educativos	107
BIBLIOGRAFÍA.....	131

INTRODUCCIÓN

A lo largo de mi experiencia como profesora de primaria he sido testigo de que algunos maestros enseñan a sus alumnos danzas y bailes folklóricos; sobre todo para el festival de 10 de mayo y para otras ceremonias cívicas o sociales que se llevan a cabo en los planteles, sin que dicha disciplina artística tenga un lugar en el plan y programas de estudio.

De esta inquietud me surgieron las siguientes interrogantes: ¿por qué la danza folklórica está presente en los festivales escolares? ¿qué géneros dancísticos se les enseña a los aspirantes a docentes de la Escuela Normal? ¿existen grupos de danza folklórica integrados por docentes frente a grupo, los cuales enseñan este género dancístico a sus alumnos? y ¿qué valor le asignan los docentes que pertenecen a un grupo de danza folklórica a la enseñanza de ésta en la primaria?.

Posteriormente al acercarme al campo y durante el análisis de las entrevistas grupales, recuperé tres elementos fundamentales que se entrecruzan con relación a la enseñanza de este género de danza en la primaria: la noción de nacionalismo, la enseñanza de la danza folklórica y la identidad del docente de primaria.

La mirada que me permitió reconocer cómo la identidad del docente está permeada por la noción de nacionalismo y cómo estos dos elementos se vinculan con la enseñanza de la danza folklórica en la primaria, fue el planteamiento que hace Castoriadis acerca de las significaciones imaginarias sociales, que parten de la idea del imaginario social, como producciones de sentido, que instituyen y crean un nuevo orden social, a la vez que son instituidas y recreadas por este mismo orden, y actúan a modo de cemento social.

A partir de mi interés por la enseñanza de la danza folklórica en la primaria, de los elementos teóricos sobre esta disciplina y los primeros emergentes -a los que Margarita Baz denomina como un relevamiento de lo que los entrevistados van

diciendo con respecto a sus prácticas y a sus discursos-, construí el objeto de estudio de esta investigación:

Identificar los matices diferenciales que asume la significación imaginaria social del nacionalismo en algunos docentes de primaria que pertenecen a un grupo de danza folklórica y explorar algunas de sus expresiones en la construcción de su identidad como maestros.

Las preguntas de investigación que me sirvieron de guía en el proceso fueron: ¿cómo interviene la significación imaginaria social del nacionalismo en la conformación de la identidad de un docente de primaria? ¿existe algún vínculo entre la visión nacionalista de los docentes de primaria y el valor que algunos de ellos le asignan a la enseñanza de la danza folklórica? y ¿qué matices diferenciales asume esta idea, específicamente en los docentes que pertenecen a un grupo de danza folklórica y en qué medida estos matices transforman el valor curricular que le dan y el modo en que enseñan este género de danza?.

Algunos planteamientos sobre la metodología de investigación utilizada

Los fenómenos sociales y en este caso los fenómenos educativos como objetos de estudio son complejos, debido a su dimensión creativa y a su movilidad. Por tanto, se hace necesario recurrir a una metodología de investigación que tome en cuenta la propia naturaleza del objeto de estudio.

El campo de la educación artística en la primaria ha sido poco abordado, y la investigación de la danza aún es terreno virgen, por lo que se hace imprescindible el apoyo de otras disciplinas como la Historia, la Sociología y la Psicología para la construcción de los aspectos teóricos-metodológicos.

En concordancia con el enfoque teórico, me incliné por una perspectiva metodológica de corte cualitativo, cuya estrategia básica residió en la realización de

entrevistas grupales a un colectivo de docentes de primaria, consiguiendo tener acceso a su experiencia y a una posible interpretación de las significaciones que dan al nacionalismo y su vínculo con la enseñanza de la danza folklórica en la primaria.

De tal manera que las preguntas, conceptualizaciones y categorías teóricas funcionaron como punto de partida para el trabajo de campo. Los conceptos, así como los entrecruces se fueron reelaborando a lo largo del trabajo de campo, porque no se trató sólo de describir el fenómeno, sino que se efectuaron interpretaciones y construcciones conceptuales.

En general, la metodología empleada recupera algunas herramientas de la intervención grupal acerca de la metodología cualitativa, analítica y operativa que propone Margarita Baz; y que se emplea en las prácticas de la psicología social.

Para llevar a cabo esta metodología se hizo necesario tener una construcción teórica sólida y una base empírica suficiente. Esto es importante porque “el uso de dispositivos grupales como instrumento de investigación deriva en un material empírico que es el material de grupo” (Baz, 1996:60), este material de grupo es lo que es posible de ser registrado en una experiencia colectiva; llámese lenguaje oral, expresión corporal o gestual.

Basada en esta perspectiva metodológica, las categorías de análisis tuvieron como principio los datos producidos durante el trabajo de campo, es decir, el discurso de los docentes, el cual se obtuvo por medio de entrevistas grupales; las cuales posibilitaron la expresión oral de los significados que los docentes entrevistados atribuyeron a sus experiencias con relación a la enseñanza de la danza folklórica en la primaria.

Las entrevistas fueron de tipo abierto, constituidas por una tarea u objeto de reflexión, con la que se pretendió que los docentes fueran quienes estructuraran la entrevista; es decir, que se fuera desarrollando la forma particular de abordar la

tarea, tratando de contar con el mayor número de elementos que la subjetividad de cada docente emitió, a partir de la consigna que como entrevistadora formulé. El hecho de que los entrevistados sean quienes estructuren la entrevista, se basa en la suposición metodológica en la cual, la estrategia que auxilia en el análisis del material de la entrevista es la lectura de emergentes.

La concepción operativa representa un modelo científico congruente con la especificidad de sus objetos de estudio, se trata de mostrar los procesos implicados en la subjetividad de un colectivo. De esta manera, mi función como entrevistadora residió en escuchar y ayudar a los entrevistados a construir un relato estructurado desde la subjetividad desplegada por ellos en la situación de la entrevista.

En la metodología cualitativa, las preguntas y las categorías teóricas funcionan como orientadores de la mirada para la investigación, estas últimas “son las categorías producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción” (Bertely, 2000:64), de tal forma que esta investigación plantea un entrecruce entre las categorías teóricas de nacionalismo, enseñanza de la danza folklórica e identidad del docente de primaria.

Estas categorías teóricas se relacionaron con la información obtenida de la investigación de campo, es decir, con los emergentes del discurso de los maestros, dichas relaciones y procesos me permitieron construir las categorías analíticas -las cuales se desprenden de la relación entre el propio contexto significativo y el de los sujetos interpretados-, a través de un ir y venir constante del campo teórico al práctico y viceversa.

Después de construir las categorías analíticas en las que se expresaron las significaciones imaginarias, resolví nombrarlas con metáforas para tratar de concentrar en ellas el discurso de los maestros.

Con el fin de identificar y hacer evidentes las diferencias que asume la significación imaginaria social del nacionalismo en algunos docentes de primaria que pertenecen a un grupo de danza folklórica, realicé dos entrevistas individuales a dos licenciados en Educación primaria, egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y que no pertenecen a ningún grupo de danza folklórica -un maestro con más de veinticinco años de servicio y que obtuvo el grado de licenciado por la Universidad Pedagógica Nacional; y una licenciada en educación primaria que se ha desempeñado como profesora frente a grupo durante catorce años-; para comprender a través de sus propias palabras su perspectiva acerca de la noción de nacionalismo y su vínculo con la enseñanza de la danza folklórica en la primaria.

Como lo menciona Baz, si el propósito de la investigación es la producción de materiales que permita un acceso a los entramados simbólicos que son la base de la experiencia humana se puede justificar el uso de los instrumentos de investigación como la entrevista individual y grupal.

Ambos discursos después de ser analizados, fueron contrastados con los de los profesores que pertenecen al grupo de danza; lo que me permitió hallar los matices que asume el nacionalismo como significación imaginaria social y su vínculo con la enseñanza de la danza folklórica en primaria entre los docentes del grupo de danza folklórica.

Caracterización del grupo de docentes de primaria que pertenecen a un grupo de danza folklórica.

En el colectivo de docentes entrevistados, como grupo específico de la realidad social, palpitan con diversos ímpetus, conjuntos de significaciones que se caracterizan por el momento socio-histórico en que se dan sus prácticas, pero también funcionan de manera latente significaciones que de alguna forma dan sentido a su pertenencia como gremio.

El grupo de docentes seleccionados como informantes para esta investigación, estuvo integrado por ocho licenciados en Educación Primaria que trabajan ya sea únicamente en el turno matutino, o bien en ambos turnos; y que después de dedicarse a sus labores educativas, acuden a ensayar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) los días viernes en un horario de 19:00 a 21:00 horas, cabe señalar que los años de servicio como docentes en el sistema educativo nacional oscilan entre uno y quince años; y que sus edades fluctúan entre los veintidós y treinta y siete años.

El director del grupo es egresado de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del Instituto Nacional de Bellas Artes; quien ha laborado desde hace veinticinco años en la BENM. Este profesor de danza folklórica formó de manera voluntaria este grupo de danza, a petición de algunos de sus exalumnos y alumnos desde hace doce años aproximadamente.

De esta manera, alumnos y exalumnos de este profesor de danza folklórica, me abrieron las puertas; y se mostraron interesados en el trabajo de investigación. Después de cada ensayo, el director del grupo me permitió entrevistar a los profesores, quienes fueron amables y demostraron disponibilidad durante los encuentros semanales, haciendo que las entrevistas se tornaran fluidas y abundantes en emergentes.

Estructura del Trabajo

El trabajo de investigación está dividido en dos partes; la primera se divide en cuatro apartados que muestran la perspectiva teórica, la segunda parte trata de la construcción y nombramiento de las categorías analíticas por medio de metáforas y finalmente presento las conclusiones derivadas de todo el proceso.

En el primer apartado presento los argumentos teóricos que permiten mirar, siguiendo la perspectiva de Castoriadis, al nacionalismo como una significación

imaginaria social, lo que me dio pauta para reconocer en retrospectiva los usos de la noción de nacionalismo e identificar las modalidades que ha asumido.

Sin embargo, un obstáculo con el que me encontré fue el hecho de reconocer que la noción de nacionalismo ha sido estudiada generalmente como ideología, por lo cual se hizo necesario deliberar entre abordarla como significación imaginaria o como ideología.

Estudiar el nacionalismo como una forma de ideología implicaría reconocerlo como un sistema de ideas, creencias o valores creados y difundidos por un determinado grupo o clase social, con el fin de justificar de manera ideal su propia estructura material de explotación; y cuyo origen se encontraría en la determinación social, económica y funcional; en cambio abordar esta noción como significación imaginaria permitirá identificar los símbolos con los que se expresa, así como reconocer las transformaciones que ha sufrido; pensarla como significación imaginaria es pensar desde lo imaginario social, destacando su dimensión de indeterminación, a fin de dejar un espacio a la creatividad social y no a una determinación social, económica y funcional.

En el segundo apartado y auxiliada por las fuentes documentales, presento una visión general de la noción de nacionalismo, para inmediatamente después centrarme en los nacionalismos que se han originado en México y visualizar el vínculo que estos proyectos tienen con la danza folklórica.

Durante las transcripciones de las entrevistas con el colectivo de docentes, surgió un emergente que se refería a que los maestros de primaria enseñan danza folklórica a sus alumnos como una práctica que los identifica como docentes de primaria. Fue entonces como se construyó el tercer apartado, con el fin de desarrollar la identidad del docente de este nivel educativo, conocer de cerca a la institución donde se forman los futuros maestros; así como reconocer la participación de los normalistas en las actividades artísticas.

A medida que realizaba las entrevistas, necesité de un soporte histórico que me permitiera recuperar el lugar de la educación artística en el currículo escolar; y específicamente tratar de reconocer el espacio curricular que se le ha concedido a la danza en los diferentes planes y programas de estudio en la primaria; tema que se desarrolla en el cuarto apartado.

En la segunda parte del trabajo se incluye el proceso de análisis, la descripción e interpretación del discurso de los docentes entrevistados, organizado de acuerdo a cada una de las tres categorías de análisis, en el que se intentó comprender y explicar lo hallado, a la luz de las miradas teóricas expuestas en los apartados de la primera parte.

Por último, se plantean las conclusiones y últimas reflexiones en torno a lo obtenido en la presente investigación.

PRIMERA PARTE: PERSPECTIVA TEÓRICA

1. El Nacionalismo como significación imaginaria social

1.1 El imaginario social

El presente trabajo de investigación está sustentado en la idea de Castoriadis acerca del imaginario social, el cual, está integrado por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que actúan a modo de cemento social, de ahí que se reconozca en estas significaciones una fuente primordial de identidades sociales (Anzaldúa, en Jiménez, 2007).

Al hablar del imaginario, Castoriadis distingue dos dimensiones: el imaginario radical del ser humano singular y la dimensión instituyente del imaginario social.

El imaginario radical se traduce en la capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. Es radical, en tanto que es fuente de creación. Esta noción se diferencia de toda idea de la imaginación como señuelo, engaño, etc., para acentuar la *poiesis*, la creación. Castoriadis señala que tal vez haya sido el más importante descubrimiento freudiano -expresado en *La interpretación de los sueños* - pero que fue acallado por él mismo, para ser aceptado por la ciencia oficial. Dice Castoriadis que había sido previamente descubierta y ocultada por Aristóteles reproduciéndose la misma situación con Kant, reapareciendo en Heidegger y posteriormente en Sartre, quien resalta su característica de algo ficticio, especular, lo que no es ni tiene consistencia. Está claro que para Castoriadis es la característica central de la psique: lo que es, es producido por la imaginación radical. Ésta hace surgir representaciones ex-nihilo, de la nada, que no están en lugar de nada, ni son delegadas de nadie. Implica creación, y no solo repetición, o combinaciones sobre una cantidad predeterminada y finita de representaciones. La psique tiende a interrumpir este flujo de imaginación radical, debido a las demandas

de socialización; la reflexión a la que se adviene en un tratamiento psicoanalítico, permite liberarla de un modo lúcido.

El imaginario social es la posición en el colectivo anónimo de un magma de significaciones imaginarias, y de instituciones que las portan y las transmiten. Es el modo de presentificación de la imaginación radical en el conjunto, produciendo significaciones que la psique no podría producir por sí sola sin el conjunto. Es la instancia de creación del modo de una sociedad, dado que instituye las significaciones que producen un determinado mundo (griego, azteca, romano, inca, etc.), llevando a la emergencia de representaciones, afectos y acciones propios del mismo, es decir, el imaginario social se refiere a los productos, a lo imaginado; ya que dentro de las colectividades humanas se debe admitir la existencia de un poder de creación, este poder que ha llevado a las sociedades a crear por ejemplo, el lenguaje, las normas, las costumbres y la técnica, creaciones que no pueden ser explicadas por algún factor natural, biológico o lógico (Castoriadis, 1988:94).

El imaginario social tal y como lo sugiere Jiménez:

No está, como un objeto o sujeto, en espera de la mirada inquisidora de algún investigador. La noción que, desde la fenomenología podemos desprender de imaginario refiere: como operación psíquica, a una facultad de la subjetividad y como heurística de la realidad, a las significaciones e instituciones como creaciones sociales imaginarias (Jiménez, 2005:1).

En este sentido, el imaginario social no es susceptible de ser abordado de manera directa, sin embargo, lo que sí es factible de ser investigado, son las formas en que se manifiesta, es decir, en sus significaciones, en sus producciones simbólicas y en sus manifestaciones institucionales, que corresponde al orden de la acción. Más aún, como sugiere Jiménez, “la identidad no se limita a roles, elecciones conscientes o lógicas que un individuo pueda hacer o pensar” (Jiménez, 2005:4), puesto que en ella intervienen múltiples elementos, entre los que destacan las significaciones sociales imaginarias cuya función es la de “catalizador y síntesis” de dichos elementos.

Para mostrarse, “el imaginario social requiere de las producciones simbólicas con las que se liga, estableciéndose entre ambos un vínculo sumamente estrecho: el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente (significación imaginaria) de manera que “represente” al otro [...] significante, significado y su vínculo se mantienen simultáneamente unidos en una relación a la vez firme y flexible. El vínculo que une significante y significado es la significación (lo imaginario)” (Anzaldúa, 2004:94).

De esta forma, el simbolismo se carga de significación gracias al imaginario. Entonces podemos decir que la significación resulta de la interacción social; como sucede con el lenguaje, que no es individual sino resultado de una convención social. Es importante aclarar que el símbolo no tiene necesariamente, un referente directo; lo tiene cuando se refiere a un objeto, pero no cuando se trata de una idea, emoción o sentimiento; y que cada sociedad construye sus propios simbolismos, aunque sin total libertad, a partir de lo natural, histórico y racional.

El simbolismo va más allá de la percepción de los objetos o de las ideas; encontrar la interrelación de los significantes y de los símbolos rebasa la repetición o comprensión del mundo.

Mediante el imaginario social, la sociedad se instituye y crea significaciones como los mitos sociales, los cuales, según Anzaldúa, tienen como características:

- 1) El sostenerse por la reproducción permanente de los discursos y rituales.
- 2) Instituirse en significaciones de orden moral que llegan a establecerse como principios universales con la tendencia de igualar a los individuos de una misma cultura.
- 3) Establecer jerarquías entre los elementos de una realidad, pretender instituir las significaciones del mito como la “realidad”, organizar las formas de los lazos sociales, tratar de cubrir las contradicciones que puedan darse entre el mito y la realidad y formar sistemas de significación que hacen posible el acuerdo de la colectividad (Anzaldúa, 2004:96).

Castoriadis afirma que no existe sociedad sin mito: “El mito es esencialmente un modo por el que la sociedad catectiza con significaciones el mundo y su propia

vida en el mundo, un mundo y una vida que estarían de otra manera evidentemente privados de sentido” (Castoriadis, 1988:71).

Una de las nociones en la investigación educativa que se alimenta del imaginario es la identidad, de tal forma que como señala Jiménez, “nos sitúa en un espectro que va desde, determinismos universales que intentan fijar las subjetividades a ciertas pautas de pensamiento y comportamiento, hasta aquellos análisis que perciben lo identitario como rasgos particulares, flexibles y precarios en la constitución de los sujetos” (Jiménez, 2005:3).

Este mismo autor enuncia algunas proposiciones elementales acerca de la identidad:

Es una experiencia de tensión de la subjetividad donde se articulan simultáneamente, múltiples sentidos de mismidad y continuidad, así como, de otredad y ruptura [...]. La identidad es una expresión colectiva siempre agonista, se debate permanentemente entre lo posible y lo imposible de diversas formas sociales de la existencia subjetiva. La identidad sugiere un conjunto de acciones y manifestaciones simbólicas en donde intervienen diversos factores, entre ellos: el inconsciente, el lenguaje, la ideología, la disciplina, la moral, la voluntad, el deseo, la tradición, la fantasía, la creencia, las sensaciones, el entendimiento, etc., y en modo sustancial las significaciones sociales imaginarias, mismas que sirven como catalizador y síntesis, entre otros, de dichos elementos. La identidad no se limita a roles, elecciones conscientes o lógicas que un individuo puede hacer o pensar (Jiménez, 2005:3-4).

De ahí, que sea posible pensar que en el caso del docente de primaria, cuya identidad está alimentada entre otras significaciones, por el nacionalismo, la danza folklórica tenga un lugar privilegiado, como recurso para el fortalecimiento de la identidad nacional, de donde se origina la importancia de enseñarla.

Para abordar este problema se hace necesario reconocer que la noción de nacionalismo puede ser pensada como una significación imaginaria social y que forma parte de la identidad del docente de primaria, ya que éste, desde su formación se apropia del discurso del Estado e inclusive del de sus propios maestros, acerca

del rol que debe asumir todo maestro: enseñar las tradiciones, las costumbres y fomentar el sentimiento nacional en los alumnos.

1.2 Las significaciones imaginarias sociales

Al preguntarnos ¿Qué son las significaciones imaginarias?, lo primero que podemos contestar a modo de advertencia, es que no son un doble irreal de un mundo real, es una posición primera que inaugura e instituye lo histórico-social, procediendo del imaginario social (o sociedad instituyente), expresión de la imaginación radical de los sujetos. No son necesariamente explícitas, ni son lo que los individuos se representan, aunque dan lugar a las representaciones, afectos y acciones típicos de una sociedad. Son lo que forman a los individuos sociales. Es imposible explicar como emergen: son creación. El campo socio- histórico se caracteriza esencialmente por significaciones imaginarias sociales, las que deben encarnarse en las instituciones. No pueden ser explicadas por parámetros lógicos (Castoriadis, 1988: 185).

Las significaciones imaginarias son el tejido de significaciones -que orientan la vida de una sociedad determinada tanto como la de sus integrantes- lo que prestará unidad a la institución total de esa sociedad. Y estas significaciones son imaginarias, porque no se agotan en referencias "racionales" sino que están dadas por el orden simbólico de la creación indeterminada. Así, toda sociedad instituye su propio mundo, su propio sistema de interpretación y así, su identidad.

Sin embargo, no es esta institución hecha de una vez y para siempre. Ella promueve y genera las condiciones para su propia supervivencia, pero también existen las rupturas históricas que permiten la elucidación y la creación. En esta permanente tensión (entre las fuerzas de lo instituido y las fuerzas de lo instituyente), lo que define a una sociedad autónoma es su actividad de autoinstitución explícita y lúcida; es decir, el hecho de que ella misma se da su ley sabiendo que lo hace. Esta creación, apoyada en un imaginario radical con poder instituyente, se traduce en

praxis: una acción que puede tomar apoyo en lo que es para hacer existir lo que queremos ser.

La creación, en el dominio individual o social-histórico, si bien es inmotivada - es decir se produce *ex nihilo* y no *in nihilo* ni *cum nihilo*-, siempre tiene lugar bajo restricciones o coacciones. Desde esta perspectiva, para Castoriadis «cualquier forma (y toda nueva forma) es un *ser-esto* y un *ser-así*». Si no hay una fuerza trascendente, entonces habrá que reconocer la existencia tanto en las colectividades humanas y como en los individuos de una fuerza de creación inmanente que denomina imaginario social: «una facultad de innovación radical, de creación, de formación».

El imaginario social crea instituciones y también significaciones imaginarias sociales, que no se refieren ni a la realidad ni a la lógica (así héroes, fundadores, mitos, tótems, tabús, fetiches, capital, mercancía). Cuando cristalizan esas significaciones imaginarias sociales se conforma la sociedad instituida. Tales significaciones están encarnadas e instrumentadas por instituciones, sean religiosas, políticas, culturales, económicas, familiares o de otra naturaleza. También están encarnadas en el propio lenguaje, y todas tienen una dimensión lógica o conjuntista-identitaria e instituyen un mundo propio. No obstante, el mundo y lo viviente, en su modo de ser magmático no es exhaustivamente determinado, sino que es a-sensato, lo que significa que se presta a significaciones variadas sin que privilegie ninguna.

Toda sociedad existe creando significaciones imaginarias sociales —es decir, lo no percibido inmanente—, que son irreducibles a la funcionalidad y a la racionalidad. Son además y simultáneamente inmotivadas y efectivas. Por lo tanto, debe reconocerse un nivel del ser, lo social-histórico, como un ámbito de creación de esas significaciones imaginarias sociales, del para-sí, que tiene como caracteres esenciales: autofinalidad, creación de un mundo propio a través de representaciones, de afectos y de intenciones.

Básicamente las significaciones imaginarias sociales funcionan, en el sentido moderno y en relación con la sociedad, instituyendo y creando, manteniendo y justificando (legitimación, integración y consenso) y cuestionando y criticando un orden social.

Las significaciones imaginarias sociales instituyen y crean un orden social a la vez que son instituidas y creadas por este mismo orden. La problemática de la institución y la creación social se encuentra inscrita en la tensión entre la determinación y la indeterminación sociocultural de estas significaciones. Entre la determinación social y la creación libre del espíritu se abre un campo que ha sido interpretado de múltiples maneras: determinación simple o compleja, causalidad y multicausalidad, influencia, correlación, afinidad electiva, entre otras propuestas.

Las significaciones imaginarias sociales también mantienen y justifican un orden social. Es lo que se conoce como los problemas de la legitimación, integración y consenso de una sociedad. Legitimación entendida como explicación, fuente de sentido y plausibilidad subjetiva; esto es, las significaciones sociales muestran, contrastan y ocultan, a la vez, una realidad social. Integración entendida como orientación y determinación de conductas; es decir, las significaciones sociales estimulan, permiten y prohíben, la acción social porque la propia acción ya es simbólica o significativa en la medida en que es humana. Y consenso formulado como el acuerdo que permite y facilita el dominio del entorno social. De modo que las significaciones sociales permiten, a la vez el dominio, aceptación y sometimiento, de los individuos sociales a un orden anterior y exterior a ellos.

Más aún, las significaciones imaginarias sociales cuestionan un orden a través de una crítica, la reforma y el cambio de una sociedad determinada. Tal cuestionamiento viene de “otro lugar” o de “ningún lugar” como espacio de la esperanza o de la utopía.

Las funciones descritas se articulan entorno al orden y el cambio social como posibilidades, relativamente concientes y racionales, de existencia colectiva desde un nosotros entendido como realidad presente y esperanza de realización.

En conclusión, las significaciones imaginarias sociales son creación de un colectivo social que definirá un mundo, las cosas que en él se encuentran, las relaciones de esas cosas entre sí y con los individuos que habitan ese mundo. La creación de estas significaciones es producto del imaginario social, que no surge "a causa de" otra cosa, no está determinado por nada previo a su surgimiento.

Castoriadis señala que en cada momento histórico, confluyen situaciones económicas, sociales, subjetivas que van plasmando una configuración a la que llamamos realidad y que es instituida como conjunto de significaciones imaginarias sociales; es decir, que la sociedad instituye en cada momento "un mundo como su mundo" o "como el mundo".

Para Castoriadis lo imaginario es algo creativo, una significación nueva, creada o también puede darse una movilidad, un desplazamiento, un cambio o transformación de sentido, en el que unos símbolos que ya apercibidos, son nombrados con otras significaciones, siendo desplazados en un momento histórico-social determinado.

Al considerar estos elementos, trataremos más adelante de conjuntar la formación que tiene el docente en las escuelas Normales y específicamente el rasgo de cómo piensa y hace suya la significación imaginaria del nacionalismo.

1.3 El nacionalismo: ¿Significación imaginaria social o Ideología?

La noción de Nacionalismo ha sido abordada tradicionalmente como ideología, es decir, como una creencia o conjunto de creencias condicionadas por las relaciones sociales. En este sentido, tal y como lo sugieren Marx y Engels, la ideología, es

“como un tipo especial de “falsa conciencia” determinada por las relaciones sociales” (Villoro, 1985:15), esta “falsa conciencia”, consiste en una forma de ocultamiento de los intereses propios de un grupo social, que vela por los valores universales, volviéndolos aceptables para todos los individuos.

La ideología es uno de los términos cuyo significado es más variable e impreciso y fue usado por primera vez por Destutt de Tracy para referirse a su teoría de la formación de las ideas. Sin embargo, fueron Marx y Engels los que le dieron su connotación actual. Ellos no la aplicaron nunca al conocimiento verdadero, sino sólo a una forma de error socialmente condicionada. Del estudio de las ideologías se encarga la sociología del conocimiento cuyo presupuesto básico es que las maneras de ver el mundo varían socialmente.

Terry Eagleton considera que nadie ha sugerido todavía una adecuada definición de ideología, sin embargo, enlista una variedad de significados del término que circulan actualmente: como el proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana; conjunto de ideas característico de un grupo o clase social; el proceso de producción de significados, signos y valores en la vida cotidiana; conjunto de ideas característico de un grupo o clase social; ideas falsas que contribuyen a legitimar un poder político dominante; comunicación sistemáticamente deformada; aquello que facilita una toma de posición ante un tema; tipos de pensamiento motivados por intereses sociales; pensamiento de la identidad; ilusión socialmente necesaria; unión de discurso y poder; medio por el que los agentes sociales dan sentido a su mundo, de manera consciente; conjunto de creencias orientada a la acción; confusión de la realidad fenoménica y lingüística; cierre semiótico; medio indispensable en el que las personas expresan en su vida sus relaciones en una estructura social y como proceso por el cual la vida social se convierte en una realidad natural (Eagleton, 1997:19-20).

Este mismo autor considera necesario puntualizar algunos aspectos de su listado, en primer lugar advierte que no todas estas formulaciones son compatibles

entre sí, ya que si se considera que la ideología significa cualquier conjunto de creencias motivadas por intereses sociales, en ese caso no puede simplemente significar las formas dominantes de pensamiento de una sociedad; en segundo lugar, refiere que algunas de las formulaciones son peyorativas y otras son ambiguas; y tercero; afirma que algunas de estas formulaciones “implican cuestiones epistemológicas -cuestiones que conciernen a nuestro conocimiento del mundo- mientras que otras nada dicen al respecto. Algunas de ellas implican la idea de no ver la realidad debidamente, mientras que una definición como <conjunto de creencias orientadas a la acción> deja abierta la cuestión (Eagleton, 1997:20-21).

Para Ludovico Silva, la ideología tiene dos características principales: primera: “En toda la historia humana, las relaciones sociales más elementales y básicas, que son aquellas que los hombres contraen en la producción de sus medios de vida y de su vida misma, engendran en las mentes de los hombres una reproducción o expresión ideal, inmaterial, de aquellas relaciones sociales materiales” (Silva, 1976:16); y segunda, la define como un sistema de valores, creencias y representaciones que autogeneran necesariamente las sociedades en cuya estructura haya relaciones de explotación (es decir, todas las que se han dado en la historia) a fin de justificar idealmente su propia estructura material de explotación, consagrándola en la mente de los hombres como un orden “natural” e inevitable o como una nota esencial del hombre.

Para este autor la ideología también parece aludir a un “sistema de ideas”. Pero las “ideas” de la ideología no son tales ideas. No son ideas, son creencias; no son juicios, son prejuicios; no son resultado de un esfuerzo teórico individual, sino la acumulación social de lugares comunes; no son teorías creadas por individuos de cualquier clase social, sino valores y creencias difundidos por la clase económicamente dominante (Silva, 1976:21).

Ahora bien, una sociedad específica para existir, necesita “su mundo” de significaciones. Sólo es posible pensar una sociedad como esta sociedad particular y

no otra, cuando se asume la especificidad de la organización de un mundo de significaciones imaginarias sociales como su mundo. Una sociedad concreta no es sólo una estructuración de condiciones materiales de sostenimiento y reproducción de vida sino, ante todo, una organización de significaciones particulares. Estas significaciones juegan un papel definitorio de la “especificidad” histórica de una sociedad como esta sociedad y no otra.

Desde estas significaciones, las condiciones materiales de vida son definidas como tales -“como condiciones”- entre muchas otras posibilidades materiales. Las significaciones operan desde lo implícito en las elecciones, en el hacer de los individuos y de la sociedad, como definitorias de una constelación de significados y fines en los cuales y desde los cuales se construye el mundo social como este mundo, mi mundo. Tales significaciones no son producto de unas “determinaciones funcionales” o “economicistas” ni de las “necesidades” preexistentes a la propia sociedad y anteriores a los individuos. Las mismas determinaciones y necesidades, en tanto son *estas* determinaciones y *estas* necesidades, están configuradas en y desde la significación. Más aún, la idea misma de determinaciones funcionales y de necesidades es una institución significativa de la sociedad. Por ello, Castoriadis sostiene que estas significaciones tienen un “origen creativo” e “indeterminado” imposible de ser reducido a “determinación” social, económica o funcional.

Dicha explicación enfrenta, entre otros, los diversos conceptos de “ideología”, desde Marx en adelante, en tanto implican una determinación social del saber y de la significación.

En Marx, la ideología era el elemento explicativo del porqué los individuos no son conscientes del carácter contradictorio sobre el cual descansa la vida social. De esta forma, la ideología se convierte en el factor decisivo que ayuda a comprender el desajuste existente entre cómo los sujetos se ven y cómo efectivamente son, entre cómo se representan su realidad y cómo ésta es realmente.

De esta manera se tiene que la noción de Nacionalismo puede ser abordada desde la perspectiva de la ideología, como la conformación de una diversidad de cuerpos doctrinales en torno a principios axiológicos de tipo socio-político que procura sólidas convicciones e imprime un telos histórico al tejido social. Bajo esta perspectiva, el nacionalismo permite ver la finalidad histórica que como faro orientativo, encauza el discurrir de las sociedades; y en su naturaleza, se incluye, intrínsecamente, la vehiculación unidireccional de la energía social en torno a un proyecto universal de futuro. Como en todas las ideologías, se asume que la sociedad tiene un fin teleológico y lineal que cumplir, se introduce un sentido y una tendencia a la historia encaminados hacia un lejano porvenir. Porvenir en el que, supuestamente, se alcanzaría la resolución plena de las contradicciones sociales, o dicho de otra manera, en donde se realizaría una sociedad acabada en la que desaparecería la imperfección histórica.

Sin embargo, el rumbo de esta investigación es mirar al nacionalismo como una significación imaginaria social y no como ideología, basándome en la concepción de “imaginario social” que destaca la dimensión de indeterminación última de toda significación, a fin de dejar un espacio a la creatividad social radical y no a una determinación histórica lineal; ya que la creatividad de las significaciones remite a “lo imaginario” como fuente de lo nuevo radical y las significaciones sociales implican una determinabilidad infinita y última, imposible de ser “explicada” por pura determinación social y funcional. El mundo de significaciones imaginarias de una sociedad es instituido, es obra de la sociedad y fundado en lo imaginario. Una sociedad se instituye instituyendo un mundo de significaciones. En ese sentido, las significaciones imaginarias sociales, fundadas en “lo imaginario social”, se establecen como condiciones de posibilidad y representabilidad y, por ello, de existencia de la sociedad.

Como la sociedad, sus instituciones tampoco pueden ser explicadas suficientemente por la funcionalidad, pues ésta no puede explicar, por sí misma, su propio “sentido” y “orientación específica”. Lo imaginario social de una época

determinada, da a la funcionalidad su orientación específica y fundamenta las elecciones de unos determinados simbolismos que le permiten su autonomización. Así el nacionalismo como significación imaginaria social, puede y es factible de ser pensado como “mundo” funcional y simbólico, donde se conjugue la pluralidad ordenada, organizando lo diverso sin eliminarlo, haciendo emerger lo valioso y lo no valioso, lo permitido y lo prohibido para una sociedad específica.

Pensar en el nacionalismo como significación imaginaria es pensar desde el imaginario social, es decir, donde se entreteje una realidad institucional con lo simbólico, lo económico y lo funcional y no únicamente con éstos últimos dos elementos, que es lo que plantearía un estudio sobre el nacionalismo como ideología.

Si el objetivo es abordar al nacionalismo como significación imaginaria social, se tendrán que reconocer los símbolos con los que se expresa, así como las transformaciones que ha sufrido a lo largo de nuestra historia como estado-nación.

El nacionalismo como producción de sentido social y fuente de identidad mexicana -y de “lo mexicano”-, se le ha relacionado con la identidad nacional y con ciertos símbolos, como los patrios -himno, escudo y bandera nacional-; la música del mariachi, los atuendos del charro y de la china poblana o los repertorios de la danza folklórica mexicana. Margarita Tortajada señala que para atender al nacionalismo, se hace necesario retomar “el problema de la identidad, el proceso de diferenciación frente al otro. Ésta es una construcción social, permanentemente movible, y en su pluralidad está su razón de ser. Es un elemento fundante de una nación” (Tortajada, 2001:259).

En un momento, dado la relación de estos símbolos con lo nacional se transfirió al terreno escolar; tal vez su origen se halle en las misiones culturales, donde las manifestaciones artísticas en las primeras décadas del siglo XX tuvieron un auge indiscutible.

Por lo que se hace necesario acudir a las fuentes de la Historia para tratar de rastrear los nacionalismos que se han instaurado en nuestro país.

2. La danza folklórica mexicana se vincula al proyecto nacionalista

2.1 El nacionalismo: una visión general

Para fines de este trabajo nos acercaremos al fenómeno social del nacionalismo a través de un recorrido histórico, rescatando primeramente una visión global, para luego enfocarnos a los nacionalismos que han surgido en nuestro país y su vínculo con la danza folklórica.

El sentido moderno del término nacionalismo, según Hobsbawm se remonta aproximadamente hacia el siglo XVIII; para él, como lo señala Gellner, se nombra nacionalismo “básicamente a un principio que afirma que la unidad política y nacional debería ser congruente” (Hobsbawm, 2000:17).

Boyd Shafer, que advierte lo complejo del término¹, lo define como ese sentimiento que cohesiona a un grupo de individuos por haber participado de una experiencia común –real o imaginaria- y tener aspiraciones comunes para el futuro; y señala cuatro elementos para que el nacionalismo haga su aparición: deseo de unidad, expansión del poder del Estado-nación, desarrollo de la conciencia cultural nacional y conflicto entre diversas naciones (Citado en Vázquez, 1970:7).

Para Leonard Dobbs el nacionalismo tiene seis características: “a) territorio más o menos definido; b) un gobierno común; c) contacto estrecho entre sus miembros; d) características distintivas de su población (sobre todo el uso de un mismo lenguaje); e) intereses comunes y f) cierto grado de sentimiento y de voluntad de llevar a cabo tareas comunes” (Citado en Vázquez, 1970:6-7).

De la revisión de estos autores podemos rescatar tres ideas importantes acerca del nacionalismo: la primera es que emerge de la colectividad emocional a

¹ La historiadora Josefina Vázquez afirma que el estudio sobre el nacionalismo se torna complejo debido a que se trata de un fenómeno histórico y no de un ente estático.

través de la vida cotidiana; la segunda, el sentimiento que concede la lealtad máxima del individuo al Estado-nación; y la tercera el origen del nacionalismo es la Nación, la cual resulta de la interacción de las fuerzas históricas, que en momentos críticos cobra conciencia colectiva. De esta manera se tiene, que los sentimientos de fidelidad o lealtad de las personas al país al que pertenecen ya sea por motivos de necesidad o de convivencia, son la causa del sentimiento de patriotismo. Sobre este sentimiento, Josefina Vázquez señala que:

es más intenso en relación al grupo en el que verdaderamente se convive y sólo a través de un esfuerzo intencionado mediante la educación o la propaganda o ante el peligro general, empieza a relacionarse al todo que es la nación. [También señala que] El nacionalismo es generalmente un producto artificial. Se abona con la propaganda del gobierno para cumplir sus fines, mediante la educación organizada, el culto a los símbolos cívicos y a los héroes de la patria (Vázquez, 1970:9).

Muy ligado al término de nacionalismo, se encuentra otro; el de nación. El origen de este término en las lenguas romances es indígena; y en alemán significa pueblo. El significado primario de nación y que con más frecuencia se utilizaba en la literatura, era el de índole político, la nación era considerada como el conjunto de ciudadanos cuya soberanía colectiva los constituía en un estado que era su expresión política (Hobsbawm, 2000:26).

Antes de 1884, el vocablo nación se refería únicamente a la agrupación de los habitantes en alguna provincia o país; pero a partir de este año se generalizó una definición de estado, la cual comprendía como elementos un centro común supremo de gobierno y un territorio donde residían sus habitantes, y en lo sucesivo el elemento de un estado común y supremo ocuparía un lugar central en tales definiciones.

Hobsbawm afirma que la nación es una entidad social sólo en la medida en que se refiere al Estado-nación, y de nada sirve hablar de nación y de nacionalidad excepto en la medida en que ambas se refieran a él; por lo que se puede concluir

que las naciones no instituyen estados y nacionalismos, sino que son éstos los que instituyen a la nación.

Cualquiera que sea el significado propio de <nación>, queda claro que sigue siendo muy diferente al de su sentido moderno. Por lo que se advierte que el concepto de nación es joven históricamente hablando.

Sin embargo, con todos los matices que se le puedan dar a la definición de este término, es importante que aceptemos que la nación está conformada por algunos elementos que no deben quedar fuera de ella: la lengua, la religión, el territorio, la historia y la cultura.

Si revisamos la historia universal se observará que en todas las naciones se ha utilizado alguna vez a la escuela y a la enseñanza de la historia, como instrumentos para formar ciudadanos y fomentar ciertos valores como la lealtad a la patria: “El nacionalismo no es innato, se desarrolla en el individuo a través de los medios de comunicación y de educación con que cuenta una época; por ello varía su intensidad y cambia constantemente de forma” (Vázquez, 1970:18).

2.2 México y sus nacionalismos

En el caso particular de México, se ha buscado el nacionalismo a través de la cohesión cultural, es decir:

desde un Estado que se quiere moderno, [...] obra de los círculos liberales ilustrados y necesariamente se nutre de las creencias, los mitos fundadores, los rituales, los lenguajes, las historias que dan cuenta del patrimonio y del destino compartido, que marcan la diferencia respecto al otro. Se busca la unidad, la homogeneidad de la cultura, la cohesión como sociedad, no sólo que, de hecho, no todos eran iguales ni eran tomados en cuenta en el proyecto: estaban ilustrados, que podían debatir entre sí el proyecto de la nación que querían construir y los otros, que al no saber leer ni escribir, ni tener propiedades, no contaban (Aguirre, citado en Popkewitz, 2003:304).

El discurso del Estado propaga la creación del nacionalismo cultural y la identidad nacional; sin aceptar que el país lo constituye una población heterogénea, por naturaleza diversa; y que por años ha heredado una concepción equivocada sobre el indígena mexicano, a quien no ha querido reconocer y lo ha marginado.

2.2.1 El Nacionalismo histórico

Durante todo el siglo XIX, México veía la necesidad urgente de construir una nación y legitimar un nacionalismo: “Un camino redundante el primer nacionalismo cultural, cuyo afán –dotar a un país nuevo con formas expresivas que le sean propias y le configuren una fisonomía espiritual y una identidad intransferible- es una petición de reconocimiento universal y una economía política concreta” (Monsiváis, 2000:962).

Después de la guerra de Independencia, los conservadores y los liberales, agrandaron más las distancias que existían entre ellos y los indígenas.

El proyecto de los liberales rechazaba tanto el pasado indígena como el virreinal, en dicho proyecto se marginaba a la raza indígena, José María Luis Mora afirmaba que los indígenas eran cortos y envilecidos y que eran como restos del antiguo pueblo mexicano, por lo que no podían ser considerados como la base de la sociedad mexicana progresista.

Es evidente que la huella de las guerras, los varios pronunciamientos de proyectos para constituir un país, la ingobernabilidad y los despojos territoriales, así como el debate social del siglo XIX se vinculan con la inexistencia de un estado y el ideal constante de constituirlo y hacer de él, el vértice de la política nacional. Sólo cuando los liberales vencen a sus opositores y al imperialismo extranjero, se inician los cimientos de un Estado fuerte y asentado en la dimensión del territorio nacional.

El ideal político, económico y social de los liberales se enfocaba más a copiar los modelos de países de Europa y de los Estados Unidos; donde los adelantos

tecnológicos debían jugar un papel importante, las costumbres de los países avanzados debían ser incorporados, tanto la política, como la moda y hasta los espectáculos; sin embargo aunque este grupo político propuso la creación de un nuevo país que fuera distinto al que habían heredado, a través de varias propuestas y programas, éstos terminaban por venirse abajo, al estrellarse con la realidad de entonces, pues ninguna de las fuerzas políticas contemplaba a las naciones indígenas en su proyecto histórico.

Un problema fundamental para el gobierno de entonces, era la diversidad de idiomas, pues la acción educativa no logró llegar a todas las comunidades indígenas. Lo que el gobierno intentó persistentemente fue la adaptación del indio por la fuerza para someterlo a la llamada “civilización”. En México, explica Bonfil, “la palabra civilizar es entendida como desindianizar, imponer occidente. Si el indio estaba aquí y era mayoría, la solución de un país moderno era civilizarlo. En parte, esto quería decir apaciguarlo, domesticarlo, acabar con su violencia” (Bonfil, 1989:158).

En las concepciones históricas de esta época, se pueden hallar los indicios de una actitud constante de desvalorización, desprecio, rechazo y negación por parte de los dirigentes políticos del siglo XIX hacia los grupos indígenas, quienes eran concebidos como un obstáculo para la formación de una nación, actitudes que se vienen heredando desde entonces; este sesgo sobre la marginación del indígena, será retomado de diferente manera más adelante, como uno de los elementos fundamentales que Vasconcelos tratará de rescatar y exaltar: las características, costumbres y tradiciones indígenas de nuestro país a través de las producciones artísticas.

Los festejos del centenario de la Independencia reflejaron algunos de los rasgos notorios de la cultura porfirista: su brillantez y paradójicamente su fracaso, exigencia sistematizada de privilegios como la cultura y el poder que se convierten en lujo para unos grupos minoritarios de la población, la llamada “alta cultura”; una fe en la educación como defensa ante la inestabilidad política, el analfabetismo de

los otros y el rechazo de los países civilizados; imitación absurda de las culturas francesa e inglesa como recurso para interiorizar la época moderna; legalización permanente y automática de todos los actos del poder, elogio a la dictadura que ha logrado la “estabilidad”; insistencia en la regeneración moral y en la forja solemne del espíritu de la raza, seguridad en que el hallazgo de la identidad nacional borrará los estigmas del colonialismo y el sentimiento generalizado de impaciencia por el retraso del Progreso (Monsiváis, 2000:967).

Al término del siglo XIX y como consecuencia de todos los hechos ocurridos durante el mismo, se encontraban dos mundos heterogéneos: el Estado y la Sociedad, los cuales se movían por distintos valores; la opresión al indígena, las diferencias sociales y un esquema de inconformismo se agudizaron.

El gobierno del general Díaz influenciado por el proyecto de los liberales, postuló su propuesta para fomentar un nacionalismo histórico,² con el fin de unificar al país por medio del reconocimiento de un pasado común: el sentimiento patriótico, la legitimación de la enseñanza de la historia oficial y la aclamación de los héroes. Para este fin la educación pública sería el instrumento que los liberales utilizarían para formar al nuevo ciudadano y así lograr las aspiraciones del nuevo orden político. De esta forma, el Estado se autoinstitucionaliza y funge como el aparato que produce y acapara ciertas funciones, como la legitimación de su propio poder, la regularización del orden social, la unión o desunión del país, se convierte en el único transmisor y regulador de la ideología y la cultura, y en cuanto a ésta es quien interviene y decide sobre la producción y difusión de las actividades artísticas y será, en adelante el único que acuerde los estímulos y obstáculos de éstas (Tortajada, 1995:23).

A mediados de 1907 se presentó una crisis económica mundial, que aunada a la tiranía de Díaz y al descontento grave de la sociedad ante su reelección, hizo que en 1910 estallara la primera revolución del siglo.

² El calificativo de “Histórico” lo retomo de Enrique Florescano, *El nuevo pasado mexicano*, Cal y Arena, 1994:63.

Después de que las insurrecciones maderistas triunfaran, la legitimación de Madero se volvió indiscutible. Con el inicio de la Revolución, el nacionalismo histórico propagado por el Estado fue en decadencia, encontrando nuevos ecos hasta la llegada de José Vasconcelos a la Secretaría de Educación Pública, quien le dio otro matiz.

2.2.2 El Nacionalismo cultural

Al término de la Revolución Mexicana, la reconstrucción del país no era una tarea fácil, la inestabilidad del país era inminente y los constantes cambios en el poder se extendieron por más de dos décadas. Con la Revolución, fueron desplazados del poder los principales grupos que lo detentaban durante el porfiriato. La vieja oligarquía terrateniente resintió el impacto de la reforma en el campo, intensificada en los últimos seis años en una escala sin precedente.

En este tiempo de transición, a través del teatro del pueblo “se enfatizó la visión ingenua del México rural, con la pretensión de encontrar la verdadera “alma nacional”. En contraste con el personaje del mexicano, indio, borracho y pendenciero que se mostraba en el teatro de las “tandas”, en el ambiente campirano se quiso encontrar la verdadera fisonomía de < lo mexicano >” (Lavallo, 2002:30). En este teatro de las tandas se resaltaba las fiestas populares, el vestuario original, la utilería regional y lo característico de cada danza escenificada.

El proyecto de creación del nacionalismo también fue cambiando a través de los hechos políticos y sociales de las cinco primeras décadas del nuevo siglo. Sin embargo, la segunda década del siglo XX ha pasado a la historia como el esplendor del arte mexicano; pues a la visión de un México folklórico y pintoresco, surgiría una nueva forma de concebir y expresar “lo propio”, “lo nacional”, “lo nuestro”, tanto en la cultura como en el arte (Lavallo, 2002:39).

De esta manera, la significación imaginaria social del nacionalismo histórico se moviliza y adquiere otra perspectiva, la de nacionalismo cultural, que a partir de la reconstrucción del país tomaría fuerza.

La Revolución le otorgó al Estado la fuerza legal para acaparar los medios educativos y la capacidad de eliminar de la escuela toda interpretación que fuera ajena a la propia, la escuela se convirtió en el lugar idóneo para la formación de los nuevos ciudadanos y la enseñanza de la historia en el instrumento para promover y fomentar en el alumno el sentimiento nacionalista. Las misiones culturales y la enseñanza de la danza folklórica mexicana.

Las misiones culturales y la enseñanza de la danza folklórica mexicana

Inspirado en los misioneros españoles que se ocuparon de recorrer los rincones de nuestro territorio para evangelizar a los indígenas, y tratar de aprender sus nativas lenguas y costumbres, Vasconcelos emprendió la tarea de reeducar al pueblo a través de las Misiones Culturales.

Estas Misiones Culturales estaban integradas por un grupo de maestros, generalmente formado por un jefe, un trabajador social, un experto de higiene, cuidados infantiles y primeros auxilios, un instructor de educación física, un profesor de música, un especialista en artes manuales (el cual utilizaba en la medida de lo posible los propios recursos de cada región), y un especialista en organización de escuelas y métodos de enseñanza que coordinaba los cursos de las lecciones con la actividad agrícola y de producción manual.

Una de las actividades principales de los maestros misioneros, era el interactuar con las comunidades para fomentar su desarrollo integral y armónico desde la escuela; lo que propició que el misionero conociera de cerca sus producciones culturales y trabajara íntimamente con maestros de danza indígenas y grupos de danzantes.

Debido a la carga de trabajo, se estudió la posibilidad de que un profesor permaneciera en la misión para darle estabilidad, lo que dio origen a las Normales Regionales. Sin embargo, para que la escuela no fuera sólo fuente de instrucciones y funcionara en aras de una transformación de la misma comunidad rural, se fundó la llamada Casa del Pueblo, convirtiéndose así en el centro de las actividades socio-culturales de cada comunidad. De esta forma las misiones fueron un semillero abundante de investigadores de la cultura popular, quienes dejaron trabajos verdaderamente importantes para el conocimiento de la danza y la música tradicionales de nuestro país y gracias a los maestros de actividades recreativas se conocieron de manera directa muchas de las danzas y los bailes que en el momento se realizaban en las diversos poblados donde se establecieron las misiones.

Asimismo, se les debe a las misiones culturales y a los maestros misioneros de educación física y que trabajaron también en escuelas de la capital, -como Luis Felipe Obregón, Marcelo Torreblanca e Ignacio Acosta- el que se conocieran de manera directa muchas de las danzas y bailes que en aquel momento se realizaban en las diferentes comunidades donde las misiones se situaban; ya que de esta forma transmitieron los bailes y danzas que habían recopilado en las comunidades rurales a sus colegas, quienes a su vez las enseñaron a sus alumnos de las escuelas urbanas y tomaron la misión de mostrar versiones más sanas de las formas autóctonas de los bailes y las danzas que evidentemente contrastaban con las interpretaciones “folkloristas” representadas en los teatros de revista de la capital.

A través de la acción visionaria de Vasconcelos, el Estado mexicano se propuso patrocinar y desarrollar un arte original, de espíritu nacionalista, resaltando lo propio del indigenismo, de tal forma que a los pintores les ofreció espacios como los muros de los edificios públicos para realizar los primeros grandes murales; Diego Rivera pintó murales en la SEP y en Chapingo, Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros en la Escuela Nacional Preparatoria.

Bonfil refiere que: “A diferencia del nacionalismo criollo, el nacionalismo de la Revolución no puede ignorar al indio vivo. Los rostros indios invaden los grandes paños de la escuela mexicana de pintura, los grabados que recogen la herencia enorme de Posada, las ilustraciones de los libros de texto. [...], el arte popular y las artesanías se valorizan y sirven como signo para afirmar la particularidad del mestizo mexicano. El México profundo mostró por un momento su presencia real y no fue posible cerrar los ojos ante él” (Bonfil, 1989:166).

Durante la gestión de Vasconcelos, se construyó el Estadio Nacional, que habría de jugar “un papel importante en la promoción y estímulo del nacionalismo escénico, además se dedica una parte importante al Teatro del murciélago de Luis Quintanilla, quien, basándose en un modelo de espectáculo ruso, recrea distintas ideas escénicas a partir de elementos tradicionales rurales como populares urbanos. Este espectáculo puede considerarse como antecesor de los espectáculos folklóricos que habrían de desarrollarse posteriormente, hasta alcanzar el estilo denominado ballet folklórico” (Parga, 2004:23).

Poco a poco fue aumentando el interés por lo folklórico; para efectos de este trabajo retomo el término folklórico, bajo la perspectiva de Parga, como un término - (folk-pueblo, lore-saber)- que traducido al español se podría entender como <el saber del pueblo>, y que ha sido utilizado desde su creación para designar elementos propios de una cultura que en principio son ajenos y, por lo tanto, distintos para la otra cultura que los estudia (Parga, 2004:24).

El ideal de Vasconcelos era el de preservar las culturas indígenas mejorando las condiciones materiales de vida para demostrar que sus obras como la música, danza, pintura y artesanía tenían valor para devolverles algo que era más importante que todas las riquezas: el autorrespeto.

Vasconcelos se basó siempre en la rica experiencia mexicana, estaba convencido de que era necesario crear una conciencia iberoamericana que sirviera

de muralla ante las amenazas de la influencia negativa de nuestro vecino del norte, ya que para él, ésta era una manera de crear una educación nacional.

Apoyado por el Estado, que interviene también en el terreno de la cultura y el arte, Vasconcelos tuvo fe en la creación de un nacionalismo con base en la conciencia de nuestra identidad como raza mestiza. Sin embargo, a poco tiempo de su renuncia a la Secretaría de Educación Pública, finalizó el periodo presidencial del general Obregón, correspondiendo el turno de ocupar la silla presidencial al general Plutarco Elías Calles.

El nacionalismo con Calles

El gobierno del general Calles se instaló en el poder con mucho ímpetu, se sentía responsable de llevar a cabo una organización permanente que diera al país una fisonomía definitiva, para ello se pensó “en la educación como una panacea, pero radicalmente distinta. Ya no se trataba de educar al pueblo en los ideales humanistas de la cultura occidental, sino de hacer que la educación se convirtiera en un instrumento del progreso y del desarrollo económico” (Vázquez, 1999:147). La educación entonces, pasó a ser un elemento principal para desarrollar la economía del país.

Durante el maximato (1928-1934), el país vivió años turbios y desconcertantes porque la Revolución pareció entrar en una crisis que afectó a los diversos grupos sociales.

México se enfrentó principalmente a dos problemas que fueron el eje sobre el que giraría el resto de la vida política de entonces; por un lado la crisis económica que se inició desde 1927 pero que se agravó con el influjo de la crisis mundial de 1929; y por otro, la revuelta política que se agudizó a partir de la muerte de Obregón; y que favoreció la creación de un partido político: el Partido Nacional Revolucionario (PNR).

Mientras tanto, en el terreno del arte, en los años treinta, la danza todavía no era incluida en el ámbito cultural, pues no encontraba la manera de agregarse a la nueva propuesta nacionalista del arte: el nacionalismo cultural; que encabezaban los muralistas, quienes pugnaban por un arte comprometido con la realidad social del país, en el que el indígena y su producción cultural eran considerados la fuente más segura y original de nuestra tradición. La falta de integración de la danza al nacionalismo de entonces, posiblemente se debió a que quienes se dedicaban a esta disciplina se encontraban más preocupados por tratar de sobrevivir en los espectáculos de los teatros y no de conducir a la danza por el camino que tomaron la plástica y la música, las que estuvieron más valorizadas por los intelectuales y artistas de entonces.

Sin embargo, en 1931 la Secretaría de Educación Pública continuaba esforzándose en la recopilación de materiales de las escuelas rurales por medio de la Dirección de misiones culturales, la cual promovía la realización del teatro campesino, aprovechando las tradiciones, usos y costumbres de las comunidades donde laboraban los maestros. Acción que consideró la importancia que tiene para México la creación de un teatro popular donde se interpretaban los ideales de la raza mexicana y que de alguna manera se convirtió en un orientador social del nacionalismo y la cultura.

Otra acción de la Dirección de misiones culturales fue la invitación para que los maestros rurales y misioneros culturales escribieran algo por el estilo para invitarlos a colaborar en la conservación de las costumbres y a la creación del teatro nacional.

De lo expuesto, podemos vislumbrar el contraste entre el nacionalismo histórico propuesto en el Porfiriato con el fin de unir a la nación y el costumbrismo que surgió de manera natural entre las filas de los artistas inclinados a expresar lo llamativo de las tradiciones del país.

Referente a la propuesta del “nacionalismo cultural” de los artistas posrevolucionarios, Octavio Paz afirma:

Sin la Revolución, estos artistas no se habrían expresado o sus creaciones habrían adoptado otras formas; asimismo, sin la obra de los muralistas, la revolución no habría sido lo que fue. El movimiento muralista fue ante todo un descubrimiento del presente y el pasado de México, algo que el sacudimiento revolucionario había, puesto a la vista: la verdadera realidad de nuestro país no era lo que veían los liberales y los porfiristas del siglo pasado sino otra, sepultada y no obstante viva (Citado en Monsiváis, 2000:990).

A este nacionalismo cultural se le encargó la tarea de consolidar una identidad nacional, a través de lo original, de lo propio, de la recuperación del arte genuinamente mexicano.

Cuando se hace referencia a la cultura nacional se piensa inmediatamente en lo indígena, sin embargo como lo expresa Carlos Monsiváis: hay muchos nacionalismos culturales. Vasconcelos encabezó el primero, tratando de localizar en qué podía consistir el país y darlo a conocer a través de la educación, pregonando épicamente los resultados de tal exploración. Para él había que armar y defender estéticamente a la nación. Veía en el nacionalismo, el espíritu apoderándose y transfigurando una colectividad.

Margarita Tortajada también señala que no hay una cultura nacional, sino que existen muchas y fragmentadas y que “los discursos privilegiados de la identidad nacional son la cultura popular tradicional y el arte culto, en este último se elabora fundamentalmente “lo propio”, de cada nación, desde ahí se hacen construcciones imaginarias que después alcanzan el valor de <alma nacional>” (Tortajada, 2001:259).

Las expresiones como <lo propio>, <lo mexicano>, <alma nacional>, etc., se acumulan en la sociedad a través del tiempo y “terminan por construir una especie de metadisursos: una intrincada red de puntos de referencia a los que acuden muchos mexicanos para explicar la realidad nacional. Es el abrevadero común en el que se

sacia la sed de identidad, es el lugar de donde provienen los mitos que no sólo le dan unidad a la nación, sino que la hacen diferente a cualquier otra” (Roger Bartra, citado en Tortajada, 2001:259).

Para Tortajada, -al referirse a- <lo mexicano>: “sólo se encuentra en la danza que tiene vocación nacionalista y que se relaciona con el proceso de unificación e institucionalización del Estado mexicano” (Tortajada, 2001:259).

En el periodo que siguió a la Revolución, la ideología del Estado fue el nacionalismo. Éste, cumple con la función de unificar a la sociedad, pero sobre todo, la de legitimar el sistema político, y esto sólo puede ser entendido si considera su aspecto cultural. Se tiene entonces que en el ámbito de la cultura se “encuentran los hilos secretos de ese nacionalismo que ha refuncionalizado a la cultura nacional según la cultura popular “auténtica” y ha logrado integrar los intereses de la sociedad al desarrollo capitalista; es en el espacio cultural donde se resuelven y domestican los antagonismos sociales” (Tortajada, 2001:260).

La Revolución Mexicana como mito, logró que las masas y el Estado se fusionaran y que ambos se identificaran con los símbolos de una misma cultura nacional. Las masas encontrarían “su símbolo en el terreno de la danza folklórica, en el conjunto de bailarines que representan el pueblo, en la unificación del vestuario, en la estandarización de movimiento, en la homogeneidad de los individuos, en el estereotipo que sintetiza pero que desvirtúa al ser social” (Parga, 2004:123).

El nacionalismo: de los treintas a los cincuentas

A partir de la década de los treintas y hasta los cincuentas, el mito del nacionalismo, la exaltación del patriotismo, el sentimiento nacional y los símbolos en torno a lo mexicano, se hicieron presentes en los foros donde se realizaban funciones de danza escénica. A través de estas representaciones “oficiales” de lo nacional, se dio una relación entre el campo dancístico y la política del Estado en turno; y así “al igual

que otras estrategias para fomentar el culto al presidencialismo, la danza folklórica fue enredada, desde entonces, en las prácticas políticas para la legitimación de la clase en el poder” (Parga, 2004:126).

En la danza académica, el nacionalismo era vivido por los artistas de los tres géneros de danza: clásica, moderna y folklórica, cada una de ellas con sus peculiares lenguajes y características. Los artistas de la danza escénica nacional posrevolucionaria creían:

que su labor y sus obras, que revivían y recreaban la cultura popular, fueron aportaciones a la cultura nacional. Esto fue posible porque las coreografías sufrían un proceso de transposición de algunos elementos de la cultura popular, y con esto, eran inteligibles para gran parte de la población. Los procesos de producción del arte, y de la danza escénica en particular, les permitieron crear con sus obras otra realidad, una artística, de representación, y el público las comprendió y aplaudió, se conmovió con ellas, se reconoció en ellas. Esa “otra realidad” “no es un reflejo exacto de los sentimientos populares: es una unificación e identificación que, a su vez, debe ser aceptada por amplios sectores del pueblo como la forma nacional que han destilado los intelectuales [y artistas de danza] al ‘revivir’ y ‘apropiarse’ de los sentimientos populares (Tortajada, 2001:262).

Aunque las representaciones de las costumbres populares -sobre todo las de danza folklórica-, realizadas en los diferentes escenarios pretendían bajo el discurso nacionalista del Estado, conseguir la identidad nacional por medio del reconocimiento mutuo de los mexicanos que vivían en el mismo territorio nacional, ya en la realidad no ocurría así, sino que acentuaba aún más las diferencias entre cada región.

Para enfocar la perspectiva de la danza folklórica en la escuela primaria se hace necesario retomar los elementos de la danza académica, que son tratados por los especialistas; de esta forma, Tortajada relata que en marzo de 1925 se crearon los festivales de Primavera, los cuales se realizaban en Teotihuacan como una adaptación del Teatro Sintético, en donde se representaban obras pintorescas basadas en costumbres, creencias y expresiones artísticas indígenas, cuyos objetivos eran educativos.

Durante el periodo de gobierno del General Lázaro Cárdenas (1934-1940), trató de surgir un nuevo nacionalismo, el cual tenía como objetivo principal, integrar al pueblo “alrededor de un proyecto nacional autónomo y en el cual la justicia social abarcara a todos, incluso a los olvidados por el movimiento armado” (Lavalle, 2002:53).

Ya algunos intelectuales vieron en la obra de Cárdenas el renacimiento de los ideales humanistas de la época revolucionaria: “El periodo cardenista se considera una segunda etapa del nacionalismo cultural –antes sustentado por los muralistas– que abarca a todas las artes, incluso a la danza” (Lavalle, 2002:53). Durante este periodo se dieron nuevas incursiones en las coreografías que se montaron en la Escuela de Danza, con temas nacionales y revolucionarios. Fue el caso del pequeño ballet de tipo folklórico “La virgen y las fieras”, que logró una aceptable unidad, abriendo un sendero en la creación de la danza mexicana.

Y para la década de los sesenta, la creación artística con fines educativos, destinada a las masas, había brotado de las ideas revolucionarias y se había constituido como un elemento de legitimación del Estado. Con este mismo rasgo, la modalidad del ballet de masas permaneció presentándose hasta los años sesenta, originada en el periodo de la revolución institucionalizada y en un principio suscitada por las ideas de Vasconcelos. Los maestros que concibieron las obras del llamado Teatro de Masas trabajaron con verdadero convencimiento, sin más interés que el de expresar, mediante un espectáculo educativo, la “verdad del ser mexicano”, su historia inmediata o su pasado.

En términos generales se puede decir que los gobiernos posteriores a la Revolución promovieron procesos culturales con “sello nacionalista que fueron utilizados para construir el poder, mantener la hegemonía del grupo gobernante, promover la integración social y diluir los antagonismos” (Tortajada, 2001:260), dejando como uno de los fines más trascendentes después de la Revolución: el producir arte para el pueblo.

2.3 La Danza académica

Durante la tercera década del siglo pasado, se formaron algunas escuelas de danza como la Escuela de Plástica Dinámica y la Escuela de Danza de la SEP, esta última con la misión de fortalecer el nacionalismo artístico y la función de formar bailarines profesionales orientados a la creación mexicana, esto con miras a reconstruir las danzas populares con los materiales traídos por los informantes de las Misiones Culturales, de tal forma que como explica Tortajada, la escuela de Danza quería recuperar las danzas autóctonas del país, trabajo semejante al que realizaron los muralistas.

La Escuela de Danza de la SEP, fue contemplada bajo el plan cultural nacionalista; lugar en donde se creó un arte social en el que se reunía el arte culto y el popular, en una expresión nueva y original, y a partir de esa originalidad que le daba su carácter nacional, llegaría a ser una expresión artística de alcances universales.

Esta escuela promovía una danza que cumpliera con su función social y no la de un adorno para la alta cultura, que tendiera hacia los cambios sociales del país, que tuviera difusión y se encauzara para el beneficio de las mayorías.

Los propósitos dicha escuela eran proporcionar una enseñanza profesional para tratar de difundir la danza como medio de expresión y contribuir a la creación del baile mexicano, así como dotar de herramientas al alumno para que alcanzara el dominio de su cuerpo y experimentara en la creación basándose en la danza popular mexicana; con la formación de esta escuela se pretendía mantener la tradición dancística de México, en ella se impuso el criterio de la danza popular como fuente legítima de la danza académica convirtiéndose ésta, en una actividad profesional.

3. La identidad del docente de primaria y la enseñanza de la danza folklórica

Durante las entrevistas con el colectivo de docentes se reconocieron algunos aspectos que identifican al maestro de primaria, por lo que me he planteado las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el proceso que genera la identidad del docente de primaria?, ¿Es posible pensar que la identidad del docente esté permeada por el sentimiento nacionalista?, son preguntas que trataré de esclarecer en este apartado.

3.1 Rasgos que contribuyen a la formación de la identidad del docente de primaria

La identidad en palabras de Anzaldúa es “la manera en que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos. Ésta también es fruto de las identificaciones, ya que imaginamos que somos lo que hemos asimilado de los demás. [...]. La identidad es una configuración imaginaria que se instaura a partir de la identificación especular del cuerpo propio, sobre la base de la identificación con el Otro. [...]. El Otro, mediador de la cultura, es el referente imprescindible de la identidad del sujeto, y a su vez, la identidad es la forma en que la cultura y la sociedad construyen a los sujetos que requieren para conformarse a sí mismas” (Anzaldúa, 2004:92-93).

Este mismo autor señala dos tipos de identidades, la personal y la social, esta última la define como “la creencia imaginaria que se construye a partir de la cultura, de las significaciones y los sentidos que el sujeto interioriza, a partir de los cuales se asume como parte de un grupo sociocultural determinado” (Anzaldúa, en Jiménez, 2007).

Según Anzaldúa, la identidad del docente de primaria se va construyendo desde su formación como normalista:

La identidad docente se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conductas, actitudes, creencias, estrategias y

modelos de actividad docente que se van asimilando a partir del proceso de socialización. [...]. La formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume en el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial (Anzaldúa, 2004:91).

Sin embargo, este autor señala que esta identidad del docente no es una mera imitación de actitudes, conductas y estrategias que los estudiantes normalistas vieron en sus maestros que conocieron en el pasado y les parecieron valiosas, sino que las reproducen resignificándolas tal y como fueron experimentadas por ellos, no como en realidad acaecieron. Y Anzaldúa afirma que este hecho acontece de manera inconsciente como resultado de un proceso llamado identificación y que se entiende como una transformación psíquica a través de la cual el ser humano se va construyendo; es un proceso que consiste en tomar a una persona o sólo algunos de sus rasgos como modelo; y aprehenderlos haciendo que formen parte de nuestra personalidad.

Anzaldúa señala que la formación en el caso del docente de primaria implica un proceso de identificación; ya que es un trabajo que lo conduce a una transformación de si mismo y a la conversión de una persona que integra los rasgos y características de lo que imagina es un profesor.

De esta manera, la formación de la identidad docente “se realiza asimilando, interiorizando aspectos parciales o totales de modelos de profesores con los que hemos convivido o que hemos conocido por medio de relatos en novelas, películas o programas de televisión. El resultado es una síntesis a veces contradictoria de formas de ser docente que se reflejan en una identidad, también contradictoria y cambiante” (Anzaldúa, 2004:93).

Es cierto que las necesidades propias de la profesión docente han cambiado al pasar de los años: “así como la época clásica requería de un preceptor que estuviera integrado al conjunto de regularidades propias de la representación, la moderna necesita de un maestro que además de ser un transmisor del saber

pedagógico, sea un profesionalista legitimado por una institución propia, en donde adquiriera el saber y la práctica de la enseñanza” (Jiménez, en Ruiz, 2002:123). En este sentido la Normal será la institución donde el futuro docente, se instruya como enseñante, es decir, la Escuela Normal será el espacio donde se enseñe a enseñar.

3.2 La Escuela Normal como formadora de los futuros docentes de primaria

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros es una de las instituciones clave para la educación en nuestro país, en sus aulas se han formado millares de profesores.

El 24 de febrero de 1887 se inauguró la Escuela Nacional para Profesores, el Lic. Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública, expresó en su discurso la necesidad de formar al maestro:

Al tratar de crear la escuela, surge en el acto la necesidad de formar al maestro. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote; como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero, así para levantar los institutos de instrucción primaria a la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia, a cuyo única sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres, grandes y felices (Jiménez, 1979:30).

Y en el mismo discurso estableció la misión de los futuros docentes, así como invitación a una reflexión sobre el nombre de la Normal de profesores: el nombre de Escuela Normal explica bien el objeto de tal institución, sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas: En la Normal se forma y educa al maestro, perfeccionando sus conocimientos, y aprende prácticamente a transmitirlos, haciendo en las escuelas anexas la clínica de profesores. Enseñar a enseñar. Este es el programa de las escuelas normales (Jiménez, 1979:30).

Por entonces, los futuros docentes cursarían en cinco años las siguientes asignaturas: aritmética, álgebra, geometría tenduría de libros, nociones mecánicas,

física y astronomía; nociones de química, zoología, botánica, arquitectura y mineralogía, nociones de fisiología e higiene y medicina doméstica; historia general y especialmente de México, geografía, dibujo natural, lineal y de ornato; música, gimnástica; gramática general y principios de bella literatura; lógica; pedagogía; nociones de derecho constitucional; idioma francés, inglés y mexicano.

Al comenzar el siglo XX, después de trece años de fundada, la Normal era depositaria de una gran tradición cultural y pedagógica que le habían legado las doctrinas liberales. Durante el año de 1900, su desarrollo y desenvolvimiento como forjadora de docentes y como punto de partida de toda acción educativa profesional, la habían convertido en una de las más importantes instituciones de la vida cultural y educativa en México.

La Escuela Nacional de Maestros también fue impactada por la Revolución Mexicana, esta sacudida trajo consigo un desfile de directores, dado la movilidad de poderes que presentaba el movimiento revolucionario.

La llegada de Obregón a la Presidencia creó en el pueblo la ilusoria seguridad de que al fin el gobierno combatiría las causas de los más graves problemas nacionales; esta confianza popular era alimentada por algunos hechos como el de la presencia de José Vasconcelos en la SEP.

Cuando Vasconcelos asumió el cargo de Secretario de Educación Pública, la Normal sufrió cambios tanto en su estructura física como en los programas, ya que durante este tiempo se implantó como base técnica para el trabajo educativo de los profesores, la escuela activa.

La reforma que sufrió la Normal fue de gran importancia para el país, pues en cuanto trascendió la noticia y la fama de su nueva estructuración en sus planes de estudio y de la amplitud de concepción, la mayoría de las escuelas normales de los estados solicitaron a la misma su plan de estudios.

En el año de 1935, el profesor Manuel M. Acosta, de acuerdo con la reforma que se introdujo al artículo Tercero de la Constitución, inició la educación socialista, que implicaba un cambio de régimen, sin embargo el terreno no estaba preparado para una comprensión plena del sentido que inspiraba al nuevo sistema.

Concepción Jiménez refiere que de 1941 a 1959, cada administración de la Normal, destruía los logros de la anterior, ocasionando confusión, desorden y demagogia en los futuros docentes, sin embargo, permanecieron algunas prácticas tradicionales del estudiantado como: excursiones, reuniones sociales, formación de grupos artísticos, concursos literarios y de oratoria, fomento del deporte, participación en conmemoraciones cívicas, audiciones y espectáculos históricos. Lo que dio lugar a logros positivos en las prácticas intensas que tuvieron mayor entusiasmo, variabilidad y alegría, sobre todo en la provincia, donde se conquistaron valiosos lauros para el prestigio de la escuela (Jiménez, 1979:160).

De esta forma, al crearse la Normal, la acción de enseñar a enseñar ya no es una práctica de las familias o de los gremios, “sino toda una profesión con fundamentos científicos, en donde el saber es autorizado a través de un título que tiene como sustento las ciencias humanas, la pedagogía y todas las estrategias que ésta resguarda” (Jiménez, en Ruiz, 2002:135).

3.3 La formación de los normalistas en el teatro de masas

Los estudiantes normalistas consideraban que el maestro debería ser fundamentalmente un paradigma del ser humano; y que como tal debería formarse tanto en lo sensible como en lo intelectual, de esta manera, también participaron en los espectáculos de Teatro de Masas, los cuales constituyeron una expresión dramática de acción en la que las actitudes de los personajes proyectan estados emocionales; y el juego escénico camina en grandes cambios, desplazamientos y obras plásticas que necesitan de dos elementos esenciales: coordinación y ritmo, permitiendo una manifestación espontánea del sentimiento estético de los

intérpretes.

En el Teatro de Masas, los estudiantes normalistas interpretaron obras de este género:

Nacimiento del Quinto Sol y Sacrificio Gladiatorio, obra que se basó en la cosmogonía de la cultura teotihuacana, la cual se presentó por primera vez en el Estadio de la Ciudad Universitaria en 1950.

El Mensajero del Sol, basada en la cultura mexicana, se presentó en el Auditorio Nacional durante una temporada.

Xochihuitl, cuyo tema se basó en las ceremonias de la cultura azteca.

Estampas de la Revolución, basada en el movimiento de 1910 y escenificada en el Auditorio Nacional.

Monografía Escenificada de la Bandera Nacional, presentada en el Estadio Nacional y en el Estadio del Instituto Politécnico, con la participación de dos mil quinientos elementos.

Los espectáculos eran autorizados por la dirección de la institución y contaron siempre con la participación espontánea de los normalistas. Las siguientes autoridades de la Normal aprovecharon las experiencias anteriores, para retomar el cultivo de las artes en actos sociales, cívicos y culturales, ejemplo de esto fue que a partir del festejo del aniversario de la Escuela, se organizaron desfiles cívicos, concursos literarios, de oratoria, agrónomos y se participó en otros numerosos eventos culturales. Ya para estos años, los clubes de danza ocuparían un lugar destacado en la Escuela Nacional de Maestros, es el caso de los grupos de danza Tzontémoc y Tezcatlipoca, con larga tradición como representantes de esta institución en festivales escolares, culturales y cívicos a nivel nacional e internacional.

3.4 Los festivales escolares

Los programas educativos resultan primordiales para inclinar a la niñez a la práctica de la danza, como arte y como regocijante y útil disciplina, así lo veía Justo Sierra, quien había instaurado un sistema de “premiación” para los alumnos de las escuelas primarias durante el periodo del porfiriato, las fiestas escolares:

Con la suficiente antelación, antes de terminar el ciclo escolar, los chiquitines y los pubertos “montaban” obras dancísticas –a veces imitaciones, a veces imaginativas invenciones-. A la manera de galardones o culminaciones por los trabajos del año -o del semestre, sería actualmente-, estas escenificaciones se montaban “con todas las de la ley”, bajo las indicaciones y la vigilancia de las o los maestros. Una enorme cantidad de “artistas” de la farándula e incluso de la danza de concierto brotaron de estas prácticas y resulta natural hallar la raíz de ciertas vocaciones –como la de las hermanas Pérez o las hermanas Marcué, famosísimas Terpsicoras de los veinte y treinta- en este verdadero azuzamiento de la “aventura” dancística y escénica que fueron las “fiestas escolares” (Dallal, 1990:112).

Para todos es evidente que en los programas de los festivales escolares que se realizan en nuestras escuelas primarias, no faltan los bailes folklóricos; pero no de todos es conocido el hecho de que estos festivales tuvieron mayor fuerza en la época de las misiones culturales, época de cambios y de grandes ideales, en que los gobiernos posteriores a la Revolución trataron de impulsar la modernización del país; así la educación llegó a las regiones populares y se dio paso al rescate de nuestra cultura indígena, manteniendo en alto la nueva bandera del nacionalismo.

Las fiestas escolares: contribuciones de la danza

Con el tiempo, se fueron creando otras misiones culturales permanentes, urbanas, especiales, hasta fundarse las misiones que se realizaron durante el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Desde su creación, la acción de las misiones culturales estuvo dividida de acuerdo al espacio territorial de los estados de la República, y éstos se subdividían

en zonas altamente pobladas, siempre bajo la supervisión de la SEP, supervisión que se llevaba a cabo generalmente en las escuelas y las normales rurales.

Así por ejemplo, el profesor Marcelo Torreblanca Espinosa ensayó con niños y adultos de Cocoyoc, bailes regionales, de igual manera lo hizo también con alumnos y maestros de la Normal:

en noviembre de 1933, [Torreblanca], realizó un concurso de danzas regionales –en el que participaron seis grupos comunitarios acompañados de sus respectivas comparsas-, con la finalidad de reunir fondos para el material deportivo que requería la misión cultural (Marín, 2004:29).

El maestro Torreblanca junto con los demás misioneros, llegaron a ser grandes maestros investigadores, y formaron en el terreno de la educación física y de la danza popular a muchas generaciones importantes en los medios y educativos y dancístico de todo México, por lo que se puede intuir que esas investigaciones llegaron también a la Escuela Normal de Maestros.

De 1921 a 1925, los maestros misioneros demostraron mucha voluntad para comenzar una labor de sensibilidad artística, la cual dio frutos en los festivales que se llevaban a cabo al finalizar cada misión cultural o de cada instituto.

En el año de 1927, el programa de las misiones culturales sufre algunas modificaciones con la idea de mejorar los servicios que proporcionaban, con referencia al arte popular y en especial la danza, ésta se convierte en un aspecto central: “A través de estas actividades se cumplió el propósito de la recreación, además de que las mismas brindaron importantes aportaciones a la afirmación de una identidad propia, al resurgimiento de la cultura tradicional y al desarrollo de una nueva creatividad popular” (Marín, 2004:43).

En 1932 la Dirección de Misiones Culturales entregó a los maestros misioneros los lineamientos y la lista de labores que tenían que realizar, esto con la finalidad de unificar el sistema educativo nacional en el ámbito rural. De estos

lineamientos destacan los que se les proporcionaron a los profesores de música: organización e instrucción de coros escolares para la ejercitación de música popular, enseñanza de cantos populares de diversas regiones del país (un mínimo mensual de diez canciones, coros y corridos), en conjunto con los maestros de educación física, enseñanza de danza y bailes regionales (destinados a los festivales organizados durante la realización de los institutos), organización de festivales con música popular tanto de la región como de otras latitudes, organización de danzas y bailes regionales, en los lugares donde ello fuera posible, recopilación de la música correspondiente a las danzas y bailes de la región, procurando conservar su pureza, así como estudiar el origen de la misma y las posteriores influencias sufridas por ésta (Marín, 2004:52).

Dentro de los lineamientos, a los profesores de educación física que se encargaban de ofrecer gimnasia y deportes, también se les pedía que condujeran los entrenamientos enfocados en la práctica dancística tanto para los maestros rurales como para los niños y la comunidad.

A los maestros de artes plásticas, estos lineamientos les ordenaba: la recopilación de danzas, bailes, música, artesanías, vestuario, costumbres y juegos tradicionales de las regiones que eran visitadas, de esta manera se propició entre los tres especialistas – maestros de música, educación física y artes plásticas- una cercana colaboración.

La elección del repertorio en los festivales escolares

El maestro misionero Luis Felipe Obregón también trabajó en la Escuela Normal Primaria, enseñando clases de educación física en un horario matutino, y danza y bailes en el vespertino.

Felipe Obregón tuvo una labor brillante en los festivales de Guanajuato y León, el programa de una de sus presentaciones incluyó una sección que relataba

brevemente –aunque con un lenguaje muy florido, propio de la época- el significado de los bailes interpretados (Marín, 2004:62).

En el programa del segundo festival se ejecutaron bailes como: “Los inditos”, ofrenda ritual de “El Señor de Chalma” del Estado de México, “Las igüiris”, danza prenupcial purépecha, del Estado de Michoacán, “El tlaxcalteca”, jarabe regional del estado de Tlaxcala, “Matlachines 2” danza costumbrista de la Huasteca Potosina y el “Jarabe Tapatío”.

Este festival fue todo un acontecimiento, causando impacto en toda la ciudad, a tal grado que la prensa local no terminaba de hacer comentarios acerca del beneficio de las misiones, a la par que alababan la labor de los misioneros.

Cabe mencionar que en las primeras misiones culturales, el repertorio de los bailes que se enseñaba era aprendido por medio de los cursos de preparación, auspiciados por la SEP, los cuales eran transmitidos por maestros reconocidos como la bailarina y maestra de ballet Linda Costa. El repertorio fue enriquecido paulatinamente a medida que los misioneros avanzaban en el conocimiento de las danzas y los bailes populares de las regiones donde se asentaban. Desgraciadamente no hay nada por escrito sobre la técnica empleada para la impartición de la danza:

Cuando se habla de los métodos utilizados es para alabar una determinada forma de impartir las clases, pero no se especifica cómo se hacía, y los comentarios se limitan a los buenos resultados obtenidos. Pero lo que sí puede decirse es que los maestros misioneros elaboraron un sistema de enseñanza adecuado a las necesidades de las misiones culturales, basado por supuesto en los métodos propios de la educación física, particularmente en los correspondientes a la enseñanza de la gimnasia rítmica, como puede comprobarse en las fotografías de algunos festivales, las cuales nos muestran que las coreografías están basadas generalmente en las formas establecidas para las tablas gimnásticas. En ese momento se echó mano de este recurso para solucionar el problema que implica la presentación de festivales escolares masivos en los que tenían que participar todos los alumnos. Aunque es muy probable que hayan combinado la técnicas de la educación física con las técnicas de la enseñanza dancística aprendidas en los cursos de capacitación (Marín, 2004:107).

En cuanto a la presencia de la danza, durante las reuniones sociales, los maestros misioneros enseñaban a la comunidad algunos bailes o danzas; y también fomentaban la ejecución de sones, jarabes o cualquier otro género dancístico privativo de la región. Esta disciplina artística no faltaba en los festejos del pueblo, inauguración de un parque, una escuela o un teatro al aire libre.

Con este recorrido por las misiones culturales, podemos apreciar que la danza folklórica fue una disciplina valorada por estos misioneros, quienes también se preocuparon por enseñarla en las escuelas urbanas, en donde hasta la fecha algunos maestros tienen el gusto por transmitirla a sus alumnos y para quienes forma parte de la identidad del docente de primaria, sin embargo también se hace necesario considerar lo que la parte oficial ha propuesto en los planes y programas de primaria acerca de la enseñanza de esta disciplina artística.

4. La danza folklórica en la escuela primaria

La intención de este capítulo es realizar un recorrido por los planes y programas de educación primaria, para rescatar los contenidos del área de educación artística y específicamente los que se refieren a la enseñanza de la danza folklórica en la primaria, el rastreo inicia en la época posrevolucionaria y termina con el actual Plan y programas de educación primaria 1993.

4.1 El Congreso de Jalapa

En la tercera reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria que tuvo lugar en Octubre de 1912 en la ciudad de Jalapa, se optó por los programas de educación obligatoria para los cuatro grados de primaria³, en dichos programas la educación

³ El plan de estudios para los cuatro grados de primaria quedó conformado de la siguiente manera:

Primer Grado:

Ejercicios físicos

Dibujo y trabajo manual

Enseñanza patria

Aritmética y geometría

Canto

Lengua nacional

Estudio elemental de la naturaleza

Segundo Grado:

Ejercicios físicos

Lengua nacional

Estudio elemental de la naturaleza

Aritmética y geometría

Dibujo y trabajo manual

Enseñanza patria (geografía, historia e instrucción cívica)

Canto

Tercer Grado:

Ejercicios físicos

Lengua nacional

Canto

Dibujo y trabajo manual

Enseñanza patria (geografía, historia e instrucción cívica)

Estudio elemental de la naturaleza (cosas, seres y fenómenos)

Cuarto Grado:

Ejercicios físicos

Enseñanza patria (geografía, historia e instrucción cívica)

Aritmética y geometría

Lengua nacional

Estudio elemental de la naturaleza (cosas, seres y fenómenos)

Canto (Meneses, 1911-1934, 1986:111-112).

artística no tomaba en cuenta a la danza folklórica, se enfocaba únicamente a la enseñanza del canto, del dibujo y trabajos manuales.

Otra de las conclusiones de este Congreso, fue que la enseñanza primaria debería uniformarse en toda la República, tanto en el programa general como en los rasgos característicos del alma nacional. Dicha idea nació de la imposibilidad de construir una sola nacionalidad mexicana, si los indígenas -la mayoría de la población- carecían de la comunidad de lenguaje.

4.2 La creación de la Secretaría de Educación Pública

Desde la toma de posesión como rector de la Universidad, Vasconcelos ofreció un proyecto que pugnaba por una educación intensa, rápida y efectiva en los niños y jóvenes mexicanos; y en cuanto al fomento de la educación artística para pueblo, pretendía que se hiciera a través de conferencias, conciertos, representaciones teatrales, audiciones musicales o eventos de cualquier género. El proyecto Vasconcelista se consolidó en 1921 al crearse la Secretaría de Educación Pública.

El Departamento de Bellas Artes de la SEP daba a la cultura el coronamiento que precisaba a los propios anhelos de la Revolución, ya que la educación artística tenía una trascendental importancia para el desarrollo de las capacidades estéticas, elemento básico de la formación humanista, ya que para Vasconcelos el arte, dominio de unos cuantos hasta entonces, estaría al alcance de todos.

En una de sus giras determinó las necesidades propias de la población en cuanto al ámbito educativo, de tal manera que se pretendía que en la escuela se cumpliera se formara el alma nacional, “cuya esencia –la identidad mexicana- tan ansiosamente buscada, era algo que nadie conocía, pero había la seguridad de que la escuela sería capaz de formarla” (Meneses, *1911-1934*, 1986:303).

Los propósitos de esta Secretaría se basarían principalmente en reafirmar las ideas sociales que flotaban en el ambiente y eran la base de las transformaciones

revolucionarias, de tal forma que Vasconcelos fue el primero en estructurar y aplicar un plan global, asimismo convenció al país de que la Revolución también competía a la educación, abogando por una educación popular para todos los ciudadanos, sobre todo para los más marginados del desarrollo nacional.

4.3 La política educativa del Callismo

Cuando concluye el gobierno de Obregón, tocó al general Calles, antiguo maestro sonoreño, ocupar la silla presidencial. El Callismo se instaló en el poder con un ímpetu transformador sin igual. Responsabilizándose de llevar a cabo una organización permanente que diera al país una imagen definitiva.

Para el general Calles, la revolución consistía precisamente en organizar el país y echar a andar su economía. “Hacer revolución era producir alimentos, crear industrias, educar y organizar las finanzas. En una palabra, sentar las bases para el progreso. Su realización requería sin embargo de un elemento adicional: paz y estabilidad políticas” (Arce, en Vázquez, 1999:145).

Calles se tomó su tiempo para sentar las bases del progreso, desde esta perspectiva, se puede decir que el Callismo duró hasta 1935, hasta que había surgido un hombre; Lázaro Cárdenas, con suficiente fuerza política como para enfrentársele y vencerlo.

Durante el gobierno de Calles y en general durante todo el maximato, la educación estuvo entramada en el complejo tejido de la época. Al igual que en los años de Vasconcelos, se pensó en la educación como en una panacea, pero radicalmente distinta. Ya no se trataba de educar al pueblo en los ideales humanistas de la cultura occidental, sino de hacer que la educación se convirtiera en un instrumento para el desarrollo económico del país.

La escuela en este periodo, “partía del supuesto de que mientras no hubiera paz y progreso material, los ideales humanistas resultarían accesorios. A Calles no le

interesaba este tipo de cultura. Le importaba que los campesinos hicieran producir la tierra, que los obreros se adiestraran en las técnicas modernas de producción y que el país saliera del caos económico en que se encontraba desde la revolución” (Arce, en Vázquez, 1999:146).

En realidad durante las décadas de los veinte y treinta, hay una constante preocupación por crear una educación en donde se manifiesten los valores de la revolución mexicana, sin embargo, aún no estaban claros cuáles eran estos valores. Al respecto Arce, afirma que “la gran efervescencia ideológica, y los debates educativos característicos de estos años estuvieron enmarcados en una discusión más amplia sobre el sentido global de la experiencia revolucionaria. Los valores que se propusieron para ser enseñados en las escuelas fueron muy diversos: variaban de una región a otra y de un grupo social a otro. Coexistieron y se enfrentaron constantemente la educación católica, la educación laica, la escuela racionalista, la educación activa, la educación socialista y muchas otras” (Arce, en Vázquez, 1999:146). Sin embargo, aunque las divergencias entre estos tipos de educación no fueron tan grandes, la constante en el ambiente educativo de estos años fue el desacuerdo.

En la historia educativa de estos años se puede observar cómo el Estado comienza a ejercer dominio en el terreno educativo y ésta es una parte principal del ambiente educativo de la época. Las modificaciones al Artículo Tercero de la Constitución, las leyes reglamentarias, la preocupación del gobierno por producir maestros en masa y enviarlos por todo el país, el crecimiento institucional de la SEP y los fuertes debates sobre la orientación que debía seguir la educación pública fueron, en parte, el resultado de la presencia del Estado.

De tal forma que haciendo una comparación entre la educación propuesta por Vasconcelos y este periodo callista, se puede afirmar con Arce, que: “El ideal vasconcelista de la redención del pueblo a través de la cultura fue sustituido por el nuevo afán modernizador que implicaba una política educativa radicalmente distinta,

por lo menos en cuanto a las metas que perseguía. Con el Callismo se inauguraba definitivamente una nueva etapa en la educación revolucionaria” (en Vázquez, 1999:148).

4.4 La escuela primaria durante el Cardenismo

En 1935, la SEP publicó el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, el cual tenía por objetivo proporcionar a los docentes el contenido ideológico y doctrinario para preparar a las futuras generaciones en la lucha para el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados.

El Plan aseguraba que la escuela socialista no era una invención artificiosa del momento, sino el desarrollo de una semilla, cuya finalidad última era la de despertar en las generaciones jóvenes un espíritu amplio de solidaridad humana, una actitud más firme por cuanto a la función social de la cultura, y una conciencia más clara y científica sobre la posición del hombre en el cosmos y en la sociedad.

El Plan señalaba como características de la escuela primaria socialista las siguientes:

obligatoria; gratuita; de asistencia Infantil (el Estado reconoce su obligación de remediar los impedimentos –generalmente de tipo económico- para facilitar que los niños “proletarios” asistan a la escuela); única (en cuanto a doctrina social, sistema educativo y método pedagógico); coeducativo; integral; vitalista (por la aplicación práctica de las enseñanzas teóricas y el cuidado del desarrollo biológico normal); progresiva; científica; desfanatizante; orientadora (encauza el desarrollo del niño descubriendo y desarrollando sus aptitudes); de trabajo (obligatoriedad de las actividades manuales); cooperativista; emancipadora (enaltece a las clases productoras y desposeídas, al niño, a la mujer, y tiende a destruir formas de explotación humana de la sociedad actual); mexicana (unifica, cultural, lingüística y étnicamente, a los heterogéneos grupos sociales); se funda en la experiencia y tradición revolucionarias del país; sus enseñanzas se adaptan a las realidades de nuestro medio; insiste sobre las peculiaridades de la lucha de clases (Meneses, 1911-1934, 1986:107).

El contenido del programa de la escuela primaria se dividía en conocimientos científicos, éticos y estéticos, las enseñanzas manuales y las actividades sociales, necesarias para cumplir con los propósitos señalados en el Plan.

Dentro del Plan de acción de la escuela primaria socialista⁴, se incluían actividades artísticas, las cuales serían impartidas por los docentes no de manera aislada, sino tratando de relacionarlas con los contenidos que las coordinaran oportunamente para converger hacia los temas de la naturaleza, el trabajo y la sociedad.

En general, la educación socialista pretendía ser una educación integral, por lo que no podía dejar de atender a la formación moral de los estudiantes, orientada a dominar el natural egoísmo en aras del bien colectivo. Se asentaba como valores positivos todo lo que tendía a dar plenitud, entonces la labor del maestro consistiría en promover los valores en la vida del niño.

4.5 El proyecto de “Unidad Nacional”

Un proyecto de educación distinto, que habría de dominar de 1942 a 1970; iba acompañar la política de conciliación nacional del presidente Manuel Ávila Camacho y a continuar con Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines.

El cambio de gobierno, de Cárdenas a Ávila Camacho, en el momento en que el país se unió a los Aliados tuvo un efecto desmovilizador. Los hechos de entonces cambiarían la finalidad de la escuela y el papel del maestro: “Se trataba de volcar la escuela hacia una política de unidad nacional; se hablaba de la neutralidad ideológica; se hacían las paces con la Iglesia y fue imponiéndose una gran tolerancia

⁴ El Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista consistía en los siguientes estudios y actividades:
Lengua Nacional
Observación y estudio de la naturaleza
Actividades artísticas
Educación Física
Cálculo aritmético y geométrico
Ciencias sociales
Enseñanzas manuales y economía doméstica

hacia las escuelas católicas. El maestro ya no sería un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y los indios, sino se dedicaría sólo a sus labores pedagógicas” (De la Peña en Latapí, Tomo I, 1998:77).

Durante estos años, la escuela se orientó hacia una forma más moderada, en donde sus objetivos principales fueron: el fomentar la unidad, la formación de la nacionalidad y el rechazo a cualquier ideología.

La educación artística en 1945

En cuanto a la Educación Artística, en 1945 se restauró el Departamento de Música, donde los profesores impartían sesiones como “canto coral, orquesta de juguetes, creación y apreciación musical en las primarias y en las secundarias, y enseñaban la apreciación estética de la música a los alumnos” (Meneses, 1934-1964, 1986:306).

De igual manera la SEP organizó diversos conciertos públicos tanto en la capital como en la provincia. La Dirección General de Educación Estética organizó también funciones de teatro infantil y promovió las actividades de la Escuela de la Danza.

El mayor logro de Torres Bodet, durante los tres años al frente de la SEP, fue el de revisar el Artículo Tercero de la Constitución, para establecer a la educación mexicana como democrática más que socialista; así como el proporcionarle orientaciones de una naturaleza práctica.

Con algunos matices como la introducción de la “pedagogía social” y la “escuela unificada”; así como la “escuela activa”, continuó esas orientaciones el secretario Manuel Gual Vidal (1946-1952); también lo hizo el siguiente secretario José Ángel Ceniceros (1952-1958) –quien añadió a la ideología nacionalista el término de “escuela de la mexicanidad”- y el propio Torres Bodet al regresar como titular de la SEP, durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos.

Durante el gobierno de Miguel Alemán, se edificó una monumental Ciudad Universitaria, en la cual renacieron los muralistas, “con sus imágenes batalladoras y su simbología prehispánica; pero, para muchos, tales obras eran anacronismos; ya no representaban el despertar del pueblo sino la fuerza de un Estado autoritario y el poder de negación de la burocracia universitaria” (De la Peña, en Latapí, Tomo I, 1998:77).

Por otra parte, el Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública se fue transformando a un ideal de “alta cultura”, para consumo de un “público fino”; “esta tendencia se formalizó en 1947, al transformarse en el Instituto Nacional de Bellas Artes, cuyas labores han estado desde entonces dissociadas de la prácticas docentes en la educación básica” (De la Peña, en Latapí, Tomo I, 1998:77).

4.6 La primaria en la década de los cincuentas

En la década de los cincuenta, los servicios de enseñanza primaria eran los más extensos en SEP. Y al crecimiento de estos servicios se añade el aumento de los conflictos; por lo que la SEP distribuyó en dos dependencias los servicios de primaria: federal y la de los estados y territorios, predominantemente rural; y la de los internados.

Para 1957 el plan de estudios de primaria⁵ contemplaba dentro de sus asignaturas artísticas los trabajos manuales, el dibujo, las artes plásticas, la música y

⁵ Este plan de estudios contemplaba las siguientes asignaturas:

Lenguaje
Ciencias Naturales
Historia
Dibujo
Trabajos Manuales
Economía física e higiénica
Aritmética
Geografía
Educación cívica y ética
Música
Canto
Economía doméstica (para niñas).

el canto. Este plan, se apartó de la forma sistemática de distribuir las asignaturas y adoptó la forma mixta: concentrada (globalizada) y sistemática.

Los programas se estructuraron en forma lineal para cada grado y ciclo escolar. La primaria se dividió en tres ciclos de dos años cada uno. Se dejó en libertad a los maestros para elegir el método más apropiado a su región y a sus educandos, y se recomendó evitar improvisarlo. Meneses afirma que después de hacer una revisión detenida a los programas de 1957, se puede llegar a la conclusión de que son los mismos de 1944, con escasas adiciones.

Durante la década de los cincuentas, de acuerdo con las leyes del país, la escuela primaria tenía como objeto la educación integral del niño mexicano, para lo cual, había que considerar su desarrollo físico e intelectual, así como su formación ética, estética, cívica y social; y su preparación para el trabajo productivo.

4.7 Los programas de educación primaria de 1960

Los programas globalizados de 1960, representaron un adelanto con respecto a los de 1957. El autor de estos nuevos programas fue Miguel Leal, quien definió el objetivo principal de la escuela:

Formar un niño que mediante los conocimientos adquiridos, entienda la vida cotidiana, sepa observar; investigar; establecer la relación causa-efecto; aplicar sus conocimientos a la resolución de sus problemas; utilizar sus manos en el trabajo; estar presto a servir a los demás; y cumplir sus obligaciones y exigir sus derechos. La escuela no debe concebir al niño separado de su medio físico y social, en abstracto y separado de la vida, sino en el seno de ella (Meneses, 1934-1964, 1986:474).

La nueva orientación de estos programas rechazaba a los que se organizaban por asignaturas; el nuevo programa agrupó el conocimiento como se encuentra en los ambientes de la naturaleza y de la sociedad⁶.

⁶ Los programas de 1961 se concentraron en cuatro grupos. "El primer agrupamiento lleva por título "La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico", que favorece la formación de hábitos de higiene personal y social, así como de alimentación completa y equilibrada. El segundo grupo: "Investigación como

El programa también contemplaba las “actividades creadoras”: “como expresión de la vida interior del niño –imaginación, emoción, pensamiento o impulso orgánico- por medio de movimiento canto, dibujo, además del aprendizaje del goce estético en general y de la apreciación y expresión del folklore nacional” (Meneses, 1934-1964, 1986:475).

Los programas de 1964

Casi para concluir el sexenio, la SEP publicó los Programas de Educación Primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. Torres Bodet se pronunció por obrar con espíritu de continuidad, pero sin conformismos, recordando la urgencia de ajustar y aplicar el sistema de enseñanza a las entonces circunstancias de progreso y acelerada evolución del mundo.

En la introducción del Programa se establecía el perfil del mexicano que se pretendía preparar: un mexicano en el que la educación estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación; dispuesto a la prueba moral de la democracia.

Este programa especificaba las bases de una acción educativa contenidas en la Constitución: “nacional, “sin hostilidades ni exclusivismos”, democrática, en el sentido de aspirar a “un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural”; esclarecedora “contra la ignorancia y sus efectos, la servidumbre los fanatismos y los prejuicios”; fundada en el progreso científico; ajena a cualquier doctrina religiosa; orientada hacia la comprensión de los problemas de México, al aprovechamiento de sus recursos, a la defensa de su independencia

método y el aprovechamiento de los recursos naturales como fin”, estableciendo las relaciones económicas de la comunidad con la región, con todo México y con el mundo. El tercero: “Comprensión y mejoramiento de la vida social”, establece varios temas importantes de estudio: “la vida en el hogar”, en el que se destaca la indiscutible mayor influencia del hogar en el desarrollo del niño; “la vida del niño en la comunidad”, “la vida del niño en la escuela”, “las relaciones con la comunidad inmediata y con las distantes”, que trata de los grupos humanos inmediatos con los cuales está ligada la comunidad, por nexos como: el lenguaje, la economía, la tradición, etc., los grupos que conforman la nación mexicana, y los diferentes grupos que conforman otras naciones, con distintos tipos de comunicación y que dan lugar a las relaciones internacionales, son los temas “vivos” que han de desarrollarse. Y el último grupo: “El medio económico, social y cultural en el presente y sus relaciones con el pasado”.

política, económica y social, tanto como al crecimiento de la cultura; de servicio a la mejor convivencia humana, “por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de la fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de raza, de secta, de grupo, de sexo o de individuos (Programa de Educación Primaria, 1964).

En cuanto a la estructura del programa, cada una de las seis áreas enlista los contenidos que deben enseñarse, sin hacer referencia sobre las actividades que deben realizarse.

La asignatura de Expresión Artística se dividía en cinco disciplinas: Música, Canto Coral, Danza⁷, Dibujo y Modelado y Expresión Literaria.

⁷ A continuación presento los contenidos de la disciplina de danza para cada grado, tal y como aparecen en el programa de 1964:

Primer año

- a) Ejecución de movimientos ágiles y graciosos del cuerpo, de los brazos, de los hombros y piernas, combinándolos con marchas.
- b) Formación en círculo o doble círculo, con desplazamientos de parejas en direcciones determinadas, y acompañamientos de música sencilla.
- c) Ejecución de sones indígenas o regionales con movimiento de pies, golpeando el suelo, ya sea con la planta, los talones o las puntas.
- d) Aprender danzas indígenas de la región.

Segundo Año

- a) Ritmos naturales del cuerpo obedeciendo la percepción percutora o melódica de la música; marchas rítmicas, balanceo del cuerpo en tiempo de vals.
- b) Afirmación de los pasos de una danza indígena de tres tiempos musicales.
- c) Mejoramiento de las danzas practicadas en el primer año.

Tercer Año

- a) Enseñanza de las posiciones;
- b) Repaso de los ritmos y pasos enseñados en los cursos anteriores;
- c) Aprendizaje de los bailables con evoluciones;
- d) Aprendizaje de danzas indígenas.

Cuarto Año

- a) Observar la ejecución de danzas por conjuntos autóctonos.
- b) Practicar ritmos en un mismo lugar, caminando, saltando y corriendo.
- c) Ejecutar algunas danzas y bailes regionales.

Quinto año

- a) Ejercicios rítmicos.
- b) Bailables en que se practiquen evoluciones sencillas.
- c) Perfeccionamiento de los pasos aprendidos en cursos anteriores.
- d) Presentación de danzas en los festivales escolares
- e) Aprendizajes de danzas folklóricas.
- f) Ejecuciones a iniciativa de los alumnos de sencillas danzas.

Sexto año

- a) Presenciar la ejecución de danzas por conjuntos autóctonos.
- b) Iniciación en un mismo lugar o caminando, saltando o corriendo.
- c) Ejecución de danzas y bailes regionales que conserven los valores de nuestro folklore.
- d) Iniciación en la investigación y el conocimiento de algunas muestras del folklore del México y de otros países (Programas de Educación Primaria, 1964).

El programa de la disciplina de danza, pretendía llevar a cabo una formación integral del alumno, pues trataba de desarrollar los aspectos físico e intelectual, así como el infundir en el educando el amor a la patria a través de la ejecución de las danzas autóctonas, las cuales según el mismo programa podrían presentarse durante los festivales escolares. Sin embargo, carecía de propósitos, objetivos y actividades, así como de sugerencias para evaluar la disciplina.

La doctrina educativa de la primaria con Díaz Ordaz

Durante el sexenio de Díaz Ordaz, se comenzó a poner en práctica la doctrina educativa del plan de once años, la llamada “Teoría y aplicación de la reforma educativa” obra de Torres Bodet, se trataba de una teoría de la educación, la cual proponía tres metas, que el niño conociera mejor el medio físico, económico y social en el cual vivía; cobrara seguridad en el trabajo hecho por él mismo y adquiriera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción con los demás.

Esta doctrina pugnaba por un equilibrio entre el tiempo destinado a la información y a la formación de los educandos; reemplazar la educación verbalista por una activa y experimentadora; dar mayor cabida en los planes y programas a los elementos locales y regionales; y ajustar el plan de estudio para formar una unidad educativa fundamental de los cuatro primeros años, habida cuenta de la temprana deserción de muchos alumnos.

También señalaba las peculiaridades de la educación mexicana: democrática, antimperialista, antifeudal, progresista, promotora de la unidad nacional, pacifista, orientadora de la comunidad, gratuita y obligatoria, activa, científica, mexicana e integradora. Asimismo afirmaba que el contenido social y político de la tradición educativa en nuestro país podía resumirse en tres puntos: la integración de la nacionalidad mexicana, la consolidación de la libertad y democracia y la conquista de mejores condiciones de vida.

La teoría y aplicación de la reforma educativa sugería también el perfil del educando: Un mexicano en quien la enseñanza estimulara armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, sensibilidad, carácter, imaginación y creación.

Los programas del plan no estaban estructurados en materias y temas de enseñanza, se basaban en las necesidades, propósitos o actividades que se apegaban al desarrollo integral de la personalidad del alumno y se distribuían por las grandes funciones e intereses vitales como lo son: la protección de la salud y el mejoramiento del desarrollo físico, la investigación del medio ambiente y aprovechamiento de los recursos de la naturaleza la comprensión y el mejoramiento de la vida social, las actividades creadora, las actividades prácticas y la obtención de los elementos de la cultura. En cuanto a las Actividades Creadoras, el programa señalaba que los docentes, tanto en literatura, música y canto, deberían seleccionar los materiales que responden a los elevados fines del arte, de acuerdo con los intereses de los niños. Por otra parte recomendaba reavivar nuestro arte folklórico y nuestros valores, con el propósito de que los niños se enamoraran de México por los caminos del arte.

4.8 La Reforma Educativa

Con el presidente Luis Echeverría, se optó por realizar una reforma en el ámbito educativo: “(...) la política educativa del sexenio se presentó como “reforma educativa”, expresión que sirvió para designar, desde el principio hasta el fin, todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas instituciones que la expedición de nuevas leyes; la renovación de los libros de texto que la expansión de sistema escolar” (Meneses, 1964-1976, 1986:172).

Sin embargo, el régimen nunca definió con exactitud los objetivos de esta reforma, ni sus metas y programas, por lo que se presentó como un proceso permanente, orientado a promover la educación nacional y proyectarla sobre las transformaciones indispensables de la sociedad mexicana.

En su momento, dicho Plan pretendió lograr el desarrollo integral de la personalidad del alumno, a medida que éste alcanzara los objetivos progresivos en los campos: cognoscitivo, afectivo y psicomotor. El Plan veía a la educación como todo proceso histórico, abierto y dinámico, capaz de influir en los cambios sociales, y a la vez influenciada por ellos. Hacía recaer en ella, la labor de proporcionar al país: valores, conocimientos, conciencia y capacidad de autodeterminación. Consideraba que si la educación respondería a esta dinámica, a los intereses actuales y futuros de la sociedad y también a los del individuo, entonces se constituiría en un verdadero factor de cambio.

El Plan pretendía que el alumno adquiriera una conciencia social y que él mismo se convirtiera en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad de la cual forma parte. De ahí su carácter formativo, más que informativo y de la necesidad de que el niño aprendiera a aprender de modo que durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella, buscara por sí mismo el conocimiento, organizara sus observaciones a través de la reflexión, y participara responsablemente en la sociedad.

Con el fin de que se lograran las planteadas, se incluyeron siete áreas de conocimiento dentro del plan de estudios: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física.

Los criterios para estructurar los programas fueron: el carácter permanente de la educación; la actitud científica; la conciencia histórica, la relatividad; y el acento en el aprendizaje. Las siete Áreas de formación fueron planteadas para que en todos los grados de la primaria se fueran desarrollando progresivamente.

Cada Área se dividía en ocho Unidades, las cuales correspondían aproximadamente a los ocho meses de trabajo que se realizaba en el aula; cada unidad estaba estructurada por objetivos particulares, objetivos específicos y sugerencia de actividades.

Cada objetivo particular suponía a su vez la consecución de objetivos específicos. Los objetivos específicos constituían los indicadores del logro del aprendizaje y de la madurez del educando; una vez alcanzados, se transformaban en antecedente y medio para seguir avanzando en la realización de su educación, el Plan también daba libertad al docente para seleccionar, adecuar y dirigir las actividades que llevaran al alumno a alcanzar cada uno de los objetivos específicos de las unidades que integran los programas de las siete áreas; también marcaba como tarea del docente el verificar que el alumno lograra los objetivos y hasta qué grado los lograba; así como el descubrir el motivo por el cuál no los alcanzó, para ayudar a cada uno a superar las dificultades.

Estos programas sugerían al maestro actividades que podían realizarse con la ayuda de los libros. Los programas destacaban la importancia de la iniciativa, motivación y experiencia del docente, para que dichas actividades o semejantes, pudieran llegar al logro del objetivo.

En cuanto a la Educación Artística, la introducción del programa justificaba la inserción de esta área en la escuela primaria: “es esencial para una formación completa del individuo. Este programa tiene el propósito de relacionar los conocimientos y experiencias del mundo afectivo del niño, como los elementos esenciales de la comunicación”. El programa no separa las cuatro disciplinas artísticas de manera visible, sólo se deja ver una ligera separación en los objetivos específicos.

Este programa aclara que los objetivos que se plantean están diseñados en tres bloques: el primer bloque estaba integrado por primero y segundo año, el segundo por tercero y cuarto año y el tercer bloque por quinto y sexto año.

El área de educación artística partía de la observación y apreciación de sí mismo por parte del alumno, en relación con el medio que lo rodea; y la colaboración en su desarrollo integral a través de las actividades propuestas que tienden a

desarrollar sus capacidades perceptivo-motoras y creadoras, la recritica y autocritica, y su sensibilidad.

Los objetivos⁸ que se incluyeron en los tres bloques, poseían un grado de complejidad creciente, de acuerdo al desarrollo evolutivo del niño en edad escolar, trataban de que el maestro los correlacionara con los objetivos de las otras áreas, e iniciaban al niño en su aprecio por las diferentes formas de la expresión artística; además dejaba claro que su enseñanza no pretendía formar artistas sino sensibilizar al alumno.

En el plan, el área de educación artística, se planteaba como “una respuesta a la necesidad de expresión del niño: a través de lenguajes artísticos él construye y desarrolla la posibilidad de comunicar lo que siente y piensa, y busca alternativas y soluciones a sus inquietudes. La práctica de estos lenguajes es un recurso importante para el logro de una personalidad estructurada, pues en ella se conjugan la actividad intelectual, las habilidades físicas, la expresión de la afectividad y el trabajo en grupo. Este proceso creativo permite al educando establecer el equilibrio entre las exigencias de adaptación a su medio y sus necesidades y posibilidades particulares de expresión” (Libro para el maestro, 1978:37).

⁸ Los objetivos generales que plantea el área de educación artística en este programa eran:

Promover en el educando el desarrollo armónico de su personalidad, para dejarlo en aptitud de ejercer plenamente sus capacidades.

Estimular sus expresiones espontáneas, de acuerdo con las necesidades, intereses y vivencias características de la etapa de su desarrollo psico-biológico.

Propiciar el desarrollo de su capacidad creadora, en todos los aspectos, al establecerse nexos con otras áreas del conocimiento, mediante el ejercicio de su percepción, imaginación, razonamiento, memoria y sensibilidad.

Cultivar su capacidad crítica y autocritica con sentido de responsabilidad, colaboración y tolerancia armoniosa con el medio, de modo que estos recursos lo conduzcan a transformarlo en forma positiva.

Promover a través de las actividades artísticas, su reconocimiento de las manifestaciones estéticas y el interés de su búsqueda libre al encuentro de sus propias soluciones, para que coopere a instaurar nuevas formas de comunicación, mediante el lenguaje del arte.

Desarrollar su sentido de la nacionalidad a través de su contacto con las manifestaciones del arte popular.

Las ideas básicas que el programa de Educación Artística propone se pueden sintetizar en cuatro: un enfoque de integración e interdisciplinariedad⁹, su relación con la actividad del educando, su proyección en la vida diaria y como expresión del carácter de nuestro pueblo (Libro para el maestro, 1978:37). En cuanto al aspecto interdisciplinario, el plan solicitaba a los docentes que reconocieran la relación entre esta asignatura y las otras seis.

El programa también establecía que la educación artística se realizaría por medio de la actividad y creación continuas, por lo que afirmaba que el arte desde este enfoque, no sería posible enseñarlo; “de lo que se trata es de fomentar en los educandos los conocimientos, capacidades y habilidades necesarios para el desarrollo de la comprensión y la creación artística. Estos valores se aprenden mejor por experiencia personal y no porque el niño se le enseñen conceptos generales: hay que descubrirlos por medio de la actividad y no tienen que estar postulados en forma de principios” (Libro para el maestro, 1978:37).

Este programa dejaba bien claro que la educación artística no era un ornamento, sino que formaba parte integral de la vida cotidiana del niño: “ritmos, formas, estructuras, están integrados en el conjunto en el que se vive. Sería óptimo, por eso, dotar a los alumnos de instrumentos que les permitan transformar su entorno” (Libro para el maestro, 1978:38).

⁹ En estos años se empezaba a hablar de la interdisciplinariedad en el campo educativo, Ana María Martínez de la Escalera nos ofrece en su ensayo “Interdisciplina” una reflexión que me parece importante citar: “La condición de interdisciplinariedad supone la posibilidad o el deber de mediar, de elaborar cierta commensuration entre objetos diversos: Nos hace pensar en una comunicación, o en un intercambio, o bien en una contrastación entre lenguajes, tanto teóricos como artísticos, abstractos y prácticos. En su tiempo en el que la interdisciplina se visualizó como el último nombre de la modernización Roland Barthes se atrevió a poner en cuestión esta panacea. En lugar de establecer nuevos poderes o nuevos compromisos con las instituciones, el llamado interdisciplinario debía más bien plantearse la pertinencia de los viejos saberes, de su división en una universidad y su función. El año era 1968, los cambios que quizá fueron muchos, una vez más se han tenido que revisar los comentarios de Barthes vuelven a resultar inapreciables. El pensador francés llamó interdisciplinar a un objeto nuevo del pensamiento que hace su aparición en la crisis, momento que abre la oportunidad del cambio, del examen, de la evaluación que confrontar los saberes, su institucionalización y las maneras en que los individuos viven su circunstancias, individuos que se autodefinen en principio como libres. La interdisciplina está ligada a la crisis y la crítica del pensar y del hacer como la misma modernidad lo ha estado desde su remoto comienzo en el siglo XVII europeo. La interdisciplinariedad moderna o la modernidad de la preocupación interdisciplinaria no es el intercambio entre discursos o prácticas no discursivas, es la emergencia de nuevos objetos de reflexión” (en Magdalena Mass, 2004:25).

El programa insistía en que el arte formaba parte también del carácter de un pueblo, que produce poesía, danza, arquitectura, música y cine; y que correspondía a la asignatura de educación artística, propiciar en el alumno la valoración de nuestro arte, el arte mexicano y los demás valores nacionales.

Las conductas básicas a estimular por medio del programa de educación artística eran la sensibilidad, el juicio crítico y la creatividad. Con la primera conducta se pretendía aumentar la posibilidad del alumno para experimentar conscientemente impresiones físicas y afectivas, así como incrementar sus posibilidades de reconocerse y apreciarse a sí mismo y a los demás. El juicio crítico “se acrecentará por medio de procesos de comparación, análisis, síntesis, interpretación y establecimiento de relaciones muy diversas entre el objeto y su contexto que les permitirán formular y adoptar juicios y actitudes conscientes” (Libro para el maestro, 1978:39). El programa planteaba que al estimular la creatividad en el alumno a partir del desarrollo de la curiosidad e imaginación, fomentaría en ellos las prácticas de redescubrir y valorar lo que existe, identificando sus necesidades y dando posibles soluciones caracterizadas con un sello personal y social.

En cuanto a la enseñanza de la educación artística, suponía “una adecuada actitud del maestro que considere una equilibrada alternancia entre los momentos de expresión espontánea -regulada por el impulso y las necesidades individuales, y la dinámica grupal- y los momentos de aprendizaje metódico y sistemático, en que se le ofrecen al alumno indicaciones sobre el manejo de diferentes técnicas y materiales” (Libro para el maestro, 1978:39). Ante este panorama, el docente jugaba un papel muy importante ya no como el único que sabe y enseña, sino como guía del proceso educativo.

Conforme a todo el planteamiento y con los objetivos generales de la educación primaria, a través del programa de educación artística se pretendía que el alumno adquiriera conocimientos, hábitos, actitudes y habilidades que le permitieran:

relacionar formas, colores, tiempos, ritmos, movimientos, espacios y sonidos, distinguiendo sus características, en la ejecución de sus trabajos artísticos y en su vida cotidiana, así como experimentar un despertar sensorial respecto al mundo que lo rodea, lo cual implicaría que pudiera potenciar sus capacidades expresivas (rítmicas, plásticas, sonoras y corporales) además de enriquecer así no sólo sus habilidades para apreciar su entorno, sino que también se capacitaría para detectar las cualidades de los materiales, instrumentos y elementos con los cuales se expresa.

En cuanto a la disciplina de danza, continuamente el programa sugiere que el alumno exprese corporalmente sus propias experiencias en distintas circunstancias, que manifieste sus actitudes participando y colaborando en las actividades escolares, que exprese el ritmo de rondas y canciones mediante movimientos corporales, así como realizar secuencias de movimientos corporales propuestos por él mismo o por sus compañeros, además se enuncian algunas actividades para que el docente evalúe los contenidos. En cada unidad también se mencionan diferentes actividades que consisten en comentarios, distinciones, enlistados y descripciones, así como algunas otras que al practicarse evidencien por sí mismas el logro de los objetivos.

4.9 La educación artística en el Plan y programas de educación primaria de 1993

Durante el sexenio del presidente Miguel de la Madrid no se presentó ninguna tendencia especial en los planes y programas de primaria, en cambio, en el sexenio anterior se propuso una tendencia humanista en la educación y se afirmó abiertamente esa orientación.

Para 1993 se modifica el enfoque del Plan y programas de estudio de educación primaria, en su introducción se plantean los propósitos para organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos y para asegurar que los niños adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales, se apropien de los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, se forman

éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional y desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (Plan y programas de estudio de educación primaria 1993:13). En cuanto a estas disciplinas, el plan las reserva como parte de la formación integral de los alumnos; como un estímulo para enriquecer el juego de los niños y su uso del tiempo libre, sin embargo dichos espacios son reducidos en comparación con los espacios asignados a las otras asignaturas, de tal forma que el programa de educación artística pareciera que es un ornamento para llenar un espacio recreativo en el aula.

En este plan, la asignatura de educación artística, se centra en la apreciación y la expresión: “La educación artística en la escuela primaria tiene como propósito fomentar en el niño, la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro” (Plan y programas de estudio de educación primaria, 1993).

Los propósitos que orientan el actual programa de educación artística son: 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 y fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado (Plan y programas 1993:145-146).

Al poner en marcha este programa, el único material que se ofrecía al profesor para abordar la asignatura de educación artística era el programa sintético.

La estructura del programa de estudios concede a la educación artística una carga horaria de una hora semanal, de primero a sexto grado y se divide en cuatro temas generales: Expresión¹⁰ y apreciación musical, Danza y expresión corporal, Apreciación y expresión plástica y Apreciación y expresión teatral, es decir que a la enseñanza de cada disciplina le corresponden veinticinco minutos a la semana.

La danza en el Plan y programas de 1993

En cuanto a la disciplina de Danza y expresión corporal, en cada tema se describen de manera muy breve los contenidos básicos a desarrollar, con aproximadamente cuatro o cinco contenidos por tema para cada grado escolar. Éstos, se encuentran expresados como acciones sin llegar a precisar una actividad más concreta y determinada. Aunque se mencionan las acciones no se identifica la intención de lograr un producto de aprendizaje específico, ya que se supone que se correlacionarán con los contenidos de las otras asignaturas.

Para los temas de Danza y expresión corporal, se proponen conceptos y términos técnicos que son propios de la especialidad artística, circunstancia que no fue considerada, ya que el docente de primaria no se encuentra familiarizado con algunos conceptos de las mismas áreas artísticas, pues pertenecen a las técnicas o estilos específicos de cada disciplina, lo que da lugar a confusiones y alteraciones de los contenidos propuestos. Por otro lado, no se establecen niveles de exigencia, lo que ocasiona que el profesor lo trabaje, si es que lo hace, de manera superficial.

Con relación al procedimiento para trabajar esta disciplina, no se enuncia ninguna explicación sobre qué pasos seguir, qué actividades integrar o cómo continuar una actividad después de la otra, por lo que se imparten de manera aislada. Cabe mencionar que el programa de educación artística no plantea criterios de evaluación para ninguna de las disciplinas, por lo que no parece relevante tener

¹⁰ La propuesta del programa acerca de que las actividades se basen en apreciación y expresión, “parte del supuesto de que la educación artística cumple sus funciones cuando dentro y fuera del salón de clases los niños tienen la oportunidad en situaciones que estimulan su percepción y sensibilidad, su curiosidad y creatividad en relación con las formas artísticas” (Plan y programas 1993:145).

un seguimiento de las habilidades que logran los alumnos con el apoyo de la educación artística, aunado a esto, los alumnos no cuentan con un libro de apoyo para la asignatura; además de que el libro de educación artística para el maestro se editó a finales del 2000, sin que llegara a manos de todos los profesores.

En el caso de los contenidos de la expresión corporal y danza¹¹, para los primeros grados las actividades que se enuncian tienen más relación con la expresión corporal¹² que con la danza, ya que las actividades van encaminadas a

¹¹ Los contenidos del programa de Educación Artística se plantean por grado escolar y por cada una de las cuatro disciplinas artísticas, a continuación enlisto los que corresponden a la disciplina de danza y expresión corporal:

Primer Grado

Exploración del movimiento: gestos faciales y movimientos corporales que utilizan las articulaciones.
Tensión-distensión, contracción-expansión de movimientos corporales.
Coordinación del movimiento corporal: desplazamientos simples.
Representación corporal rítmica de seres y fenómenos.
Práctica de juegos infantiles.

Segundo Grado

Exploración de contraste de movimiento (tensos distensos; contracciones-expansiones).
Exploración de movimientos continuos y segmentados.
Desplazamientos rítmicos marcando pulso y acento.
Interpretación corporal del acento musical.
Representación con movimiento corporal de rimas y coplas.
Improvisación de secuencias de movimientos.

Tercer Grado

Identificación de las cualidades del movimiento (intensidad, duración y velocidad).
Interpretar secuencias rítmicas de movimientos.
Diseño rítmico de posturas y trayectorias.
Composición con movimientos y desplazamientos corporales.
Organización de movimientos y desplazamientos corporales.
Organización de movimientos y desplazamientos grupales.

Cuarto Grado

Experimentación de las cualidades de los movimientos.
Exploración de los niveles de movimiento (alto, medio y bajo).
Ejecución de movimientos y desplazamientos en espacios limitados.
Caracterización de danzas o bailes tradicionales.
Organización de movimientos y desplazamientos colectivos en una composición dancística.
Ejecución de una danza o baile.

Quinto Grado

Exploración de efectos del equilibrio, la inercia y el esfuerzo en la producción de movimientos.
Secuencias rítmicas de movimientos.
Diseños simétricos y asimétricos de posturas y desplazamientos.
Realización de una danza o baile empleando variaciones de tiempo, espacio, forma y movimiento.

Sexto Grado

Distinción de las características de una danza o baile.
Graficación de trayectorias y cualidades del movimiento en distintos desplazamientos.
Ejecución de una secuencia de pasos de bailes a partir de un diseño dancístico.
Señales visuales y auditivas para realizar desplazamientos.
Registro de características de una danza o baile.
Representación dancística para la comunidad escolar.

¹² La expresión corporal forma parte de las competencias comunicativas, es la conducta gestual, espontánea inherente a todo ser humano, es un lenguaje extraverbal, evidenciado en gestos, actitudes, posturas, momentos funcionales, etc. Y la danza supone la adquisición de un código corporal propio basado en un proceso cinético que permite la organización de movimientos y desplazamientos grupales.

que el niño desarrolle su coordinación psicomotora a través de ciertos movimientos que deberá experimentar.

Los criterios para organizar los contenidos de este grado, van de un parámetro más simple a uno más complejo, de lo conocido (su cuerpo) a lo desconocido (lo externo), pretenden primeramente que el niño desarrolle la coordinación psicomotora gruesa, para pasar luego a una fina, la cual le permitirá ser consciente de cada una de las partes de su propio cuerpo, para que sea capaz de reconocer su esquema corporal, hasta llegar a integrar experiencias de aprendizaje como las de ritmo, secuencias corporales, reconocer trayectos, etc.

A partir del cuarto año, ya se expresa la intención de preparar al alumno para la ejecución de una danza o baile, puesto que en los contenidos se enuncia la ejecución de movimientos en colectivo, se sugiere como actividad la caracterización de danzas o bailes tradicionales y en el sexto año, se culmina con la realización de un baile, una vez que los alumnos han experimentado varios elementos que forman parte de una danza -ritmo, expresión corporal, secuencias rítmicas, calidad de movimientos, coordinación de pasos, secuencias corporales, etc.,- se pretende que puedan ejecutar en grupo un baile o una danza tradicional, distinguiendo las características de ambas.

A través de este recorrido, se observa que la inserción de la danza folklórica en los planes y programas de la escuela primaria es reciente en comparación con la música, el canto, el teatro y las plásticas; además de que en dichos planes no hay un sustento teórico que le permita al docente abordarla con seguridad, sin embargo, hay que reconocer los intentos que se han hecho al tratar de introducirla en el currículo escolar, aunque el espacio que se le ha asignado en el actual Plan 1993 sea muy reducido.

SEGUNDA PARTE: LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA ACERCA DEL NACIONALISMO Y SU VÍNCULO CON LA ENSEÑANZA DE LA DANZA FOLKLÓRICA

1. Metáforas y discursos de los docentes

Después de haber realizado cuatro entrevistas grupales, el registro audiograbado fue transcrito de manera literal, con el cual se produjo un texto que a su vez se sujetó a un proceso de lectura más detallada, y de donde se identificaron los principales emergentes del discurso de los docentes.

Los emergentes extraídos fueron agrupados en las siguientes tres categorías generales:

*La enseñanza de la danza folklórica mexicana en la escuela primaria como medio para fomentar la identidad nacional en los educandos.

*La enseñanza de la danza folklórica mexicana como parte de la identidad del docente de primaria.

*La enseñanza de la danza folklórica mexicana como parte de la educación integral.

Para interpretar los emergentes recurrí a metáforas porque fueron como la estructura que me permitió reunir los pensamientos, acciones y experiencias de los docentes entrevistados. Sobre la construcción de metáforas, Lakoff y Johnson refieren que tienen un peso en el ámbito cultural; y una de sus características es la de ser universal; es decir, la de ser uno de los recursos del pensamiento que usamos los humanos y que a todos nos significa algo al escucharlas.

Estos autores advierten que la función cognitiva de la metáfora puede producir un conocimiento, aunque hay algunas que ya han perdido su origen y no son conscientes.

Lakoff y Johnson se enfocan sobre todo en el producto, la condensación de lo imaginario colectivo que es transmisible por ciertos grupos sociales; y afirman que generalmente entendemos por metáfora “un recurso de la imaginación poética, y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario más que ordinario. Es más, la metáfora se contempla característicamente como un rasgo solo del lenguaje, cosa de palabras más que de pensamiento o acción. Por esta razón, la mayoría de la gente piensa que puede arreglárselas perfectamente sin metáforas” (Lakoff y Johnson 1995:39). Sin embargo, estos autores consideran que la vida ordinaria está impregnada de metáforas.

Para Margarita Baz, la metáfora es un “tropo que consiste en sustituir una voz literal por otra en sentido figurado en virtud de una comparación tácita a la manera poética, señala una ausencia: aquello a lo que apunta la figuración empleada” (Baz, 1996:9).

Para armar las metáforas de las categorías, repasé el texto elaborado a partir de la transcripción de las entrevistas; consideré siempre los emergentes de los discursos de los docentes y así emprendí la tarea de trasladar algunas palabras, enunciados y frases completas, hacia un término que me significara la idea principal de cada categoría.

De esta manera, para la categoría de “La enseñanza de la danza folklórica mexicana en la escuela primaria como medio para fomentar la identidad nacional en los educandos”, evoqué la función propia de un escudo: la de defensa ante los ataques del enemigo.

¿Por qué pensar en el escudo?

Fue entonces cuando decidí revisar la historia del escudo, encontrándome con una información básica¹³ que me hizo pensar que los maestros de primaria enseñan danza folklórica mexicana como un escudo, que sirve de defensa y protección para no contaminarse de las tradiciones que vienen de fuera.

Ahora bien, etimológicamente la palabra escudo, viene “del latín *scutum* que es el arma defensiva para cubrir y resguardarse de las ofensivas que se llevaba en el brazo izquierdo¹⁴”, es tan antigua como las armas ofensivas de las que había que protegerse: el palo, la lanza, la flecha, la espada. Y tal como avanzaron las armas ofensivas, fueron evolucionando¹⁵ también las defensivas.

¹³ En el idioma germano al escudo se le ha dado el nombre de **tarja**, por lo que tiene de curioso. La palabra es de origen germano, y la hemos recibido a través del francés, que denominaba al escudo indistintamente *targe* o *targette*. La transcripción nos da: tarja y tarjeta. Abreviando, los escudos tenían varias características: una, que procuraban ser lo más ligeros posible; dos, que en la medida de lo posible iban historiados, por lo que cuando los hubo, se representaron en ellos los blasones del que los portaba; y tres, que se fueron reduciendo a medida que se imponía y se perfeccionaba la armadura, de manera que en el siglo XIV se había reducido de forma muy considerable, quedando ya como soporte del emblema heráldico, del que debían ir provistos los justadores en los “torneos de tarja”. En este momento, el escudo, que se llama también tarja (nombre que por asimilación se extendió a la taja, otra joya léxica) y tarjeta, es ya un pequeño rectángulo de cuero reforzado, con una escotadura en la parte superior del lado derecho para ayudarse con el otro brazo en el sostenimiento de la lanza; en él están grabadas de la manera más atractiva posible las armas o blasones del justador. Y fue precisamente porque al final tuvo como función principal la de dar a conocer al justador, de advertir cuáles eran sus armas (nobiliarias), acabó usándose como “tarjeta de presentación” del personaje. Cada vez se fue reduciendo más su peso, su tamaño y su soporte (finalmente la cartulina, de la que no nos hemos apeado), hasta convertirse en lo que hoy entendemos por tarjeta. Por supuesto que las hay, como las antiguas, *cum nobilitate*, y las hay *s. nob.* (*sine nobilitate*= sin nobleza, sin blasones). <http://www.escudo.Léxico Derecho-Justicia-Política>. 19/04/2006. *Mariano Arnal*.

¹⁴ Definición del diccionario de la lengua española.

¹⁵ Desde el primer momento se planteó la disyuntiva del escudo dinámico o del estático, según que se diese prioridad al ataque o a la defensa. Y puesto que en los orígenes se pensó más en atacar que en defenderse, los primeros escudos estuvieron formados por palos más anchos que la lanza, que se blandían para parar los golpes del contrario. A medida que se encontraron materiales más ligeros (el mimbre, el cuero, y el papiro incluso), se fue ensanchando el escudo, hasta cubrir con él todo el cuerpo, de manera que pudo usarse incluso como parapeto. Dejando para una segunda parte otros nombres y usos que tuvo el escudo entre los griegos, los romanos y los pueblos germánicos que ocuparon Europa, conviene recordar que el escudo se convirtió en la más preciada de las armas, no sólo individual, sino colectiva. Los romanos llegaron a hacer auténticas maravillas con ellos. La tortuga o testudo es una de ellas; otra, muy eficaz, era la de construir con los escudos sostenidos sobre las cabezas, plataformas por las que avanzaban los soldados, cuando se trataba de franquear murallas o empalizadas de no mucha altura. Cuando un soldado caía herido o muerto era honrosamente transportado en su escudo. Perderlo era una ignominia.

El escudo, arma defensiva, por excelencia era utilizado por los guerreros para cubrirse y resguardarse de las acometidas de sus enemigos. Su estructura generalmente de madera, era reforzado con cuero y planchas metálicas, siendo posteriormente adornados con emblemas y colores. Fue común entre pueblos, culturas y épocas. Lo usaron celtas, griegos, romanos y vikingos, mongoles e incluso tribus africanas. Los griegos usaban un gran escudo de forma ovalado redondeada. El de los romanos era rectangular. En la Edad Media terminaban en punta. Poseían una misma función pero con tamaños y formas distintos, a las que se dio nombres distintos: Rodela, forma circular, Adarga, pequeño y ovalado, Pavés, ovalado y grande, Tarja, Romboideo y Broquel, triangular y de pequeño tamaño. <http://www.escudo.Léxico Derecho-Justicia-Política>. 19/04/2006. *Mariano Arnal*.

En los siglos XVII y XVIII, desaparece en Europa el uso de los escudos como arma defensiva. Dejan de utilizarse tanto en la guerra como en los torneos, con los que quedan relegados al terreno heráldico. Cuando dejó el escudo de ser arma defensiva en la guerra, quedó solamente de señal y distintivo de nobleza, cuyo campo sirviese para el ejercicio del arte heráldico, colocan en él los atributos de las familias conforme a las reglas del Blasón.

Esta categoría comprende la significación imaginaria social instituida del nacionalismo, que el grupo de docentes entrevistados se apropia, ya que hacen suyo el discurso oficial acerca de fomentar en el alumno la identidad nacional.

Para la segunda categoría de “La enseñanza de la danza folklórica mexicana como parte de la identidad del docente de primaria”, recordé esa gama de adjetivos que aluden a una de las profesiones más reconocidas en provincia, la del maestro.

La metáfora: El normalismo, estirpe heroica, recupera los mitos con los que se va construyendo la identidad del maestro de primaria desde que estudia en la escuela formadora de los futuros docentes: un apóstol de la educación, un héroe educativo, agente de bienestar, un sembrador del saber, un filántropo moralista, etc.

Diremos con Anzaldúa que: “El normalismo promueve y refuerza una imagen idealizada del maestro, que encuentra su modelo ideal en el maestro rural de la epopeya de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas” (Anzaldúa, 2004:98).

El maestro se convierte entonces, en ese militante voluntarioso que organiza a base de su esfuerzo sacrificado el trabajo de producción, de salud y de cultura en las comunidades rurales; de esta manera se hace presente otra significación imaginaria instituida: los docentes del grupo de danza se reconocen como los responsables de crear y fomentar en los alumnos el espíritu nacionalista, para lo cual se apoyan en la enseñanza de la danza folklórica, como único elemento que les sirve para este objetivo.

Para la tercera categoría: “La enseñanza de la danza folklórica mexicana como parte de la educación integral”, pensé en una palabra que evocara la idea principal; así convine en el término de Panacea, en griego Πανακεια (panakeia, diosa griega) que a su vez se transformó en “panācea” en latín y que significa “remedio universal”. La raíz es “pan” que significa todo; y el nombre “akos” que significa remedio, lo cual trasladé al remedio de los males de que aquejan a la educación, como es el caso de la separación, disociación o distanciamiento que los docentes hacemos de las disciplinas que integran un plan y programas. Panacea fue una diosa menor era integrante de una familia de médicos, ella ayudaba junto con su hermana Hygieia, la "salud" (de la que deriva el término higiene) en la labor de su padre Asclepio: a curar y hacer medicinas. Se dice que Asclepio participó en la batalla de Troya, junto con sus hijos Podaleiro y Macaón, éste era especialista en cirugía y ambos considerados excelentes médicos. La mitología griega agrega que Zeus fulminó a Asclepio con un rayo, cuando se enteró de que usaba sangre de Gorgonias para regresar a los pacientes de la muerte, dando fin a las primeras transfusiones.

De tal forma que la educación integral por la que los docentes entrevistados abogan, sería la cura de las dolencias que sufre actualmente la educación en la primaria. En esta categoría se da una transformación en la significación imaginaria del nacionalismo y su vínculo con la enseñanza de la danza folklórica; los docentes instituyen esta significación acerca de la enseñanza de este género dancístico, es decir, ya no sólo la valoran como medio para fortalecer la identidad nacional en el alumno, sino que se sirven de ella para enseñar otras asignaturas y así propiciar una educación integral.

2. La enseñanza de la danza folklórica: escudo ante los ataques de las tradiciones extranjeras

En un primer momento, los maestros pertenecientes al grupo de danza, consideraron que la importancia de enseñar danza folklórica en la escuela primaria radica principalmente en la de fungir como un apoyo para el fortalecimiento de la identidad nacional en el niño, es el caso de una de las docentes quien afirma que enseña danza folklórica, “porque pienso que es de suma importancia para la parte de identidad nacional con los niños”.

A su vez, este colectivo de docentes, considera que la enseñanza de este género de danza, permite que el niño conozca, valore y rescate las tradiciones y costumbres del país al que pertenece y con el cual debe identificarse: “es importante enseñar danza folklórica, porque los niños están viendo lo que hay fuera de sus vidas, pienso que es una herramienta para ellos, para su identidad nacional, por aquello de las costumbres, las tradiciones que se llevan a cabo en cada uno de nuestros estados y obviamente pues si no tienen este acercamiento pues no hay otro medio, no hay otro medio más que el de la danza”.

La idea de que al niño se le debe fomentar el sentimiento de lo nacional, encuentra relación con el pensamiento de Muñiz, quien se refiere a la identidad nacional como lo “que implica una búsqueda de significados comunes, que trastoquen simbólica y prácticamente a todos los grupos sociales contenidos en el interior de un espacio sociocultural llamado nación” (Muñiz, 1993:23).

Este colectivo expresó la importancia de que los alumnos se identifiquen con los rasgos nacionales que tienen un significado común entre los mexicanos: la música prehispánica y mestiza, los trajes folklóricos, la gastronomía, la bandera, el himno, el escudo nacional, etc., tal y como lo señala una de las maestras: “cuando hablamos de México, podemos comentarles a los niños acerca de su comida, de sus raíces, etc.”.

La mayor parte de estos maestros manifestaron la necesidad de que el alumno conserve las costumbres y tradiciones mexicanas, que las valore y pueda elegir entre la variedad de las propias y las extranjeras. Es el caso de una de las profesoras, quien manifiesta la necesidad de que los educandos se familiaricen con los rasgos que nos caracterizan como mexicanos y que a su vez nos distinguen de otras naciones: “la variedad, la diversidad, las costumbres, las tradiciones, que aún nosotros conservamos, que en muchos países ya no se conservan las tradiciones, las costumbres, entonces rescatar esas cosas que se van perdiendo y que sobre todo los niños tengan la posibilidad de elegir qué escoger, todo lo que nos están bombardeando de extranjero, no digo que esté mal, pero sí valorar lo que nosotros somos, lo que nosotros tenemos”.

Otra maestra de este colectivo de docentes, refiere que la enseñanza de la danza folklórica mexicana contribuye a que los alumnos refuercen su identidad nacional: “fortalecer la identidad nacional es darle herramientas a los niños, a los muchachos, para que sepan, o que se puedan responder de dónde vienen o quienes son y que aprecien y valoren lo que tienen, lo que son”.

Hernández sostiene que la identidad nacional “es la forma en que los integrantes de una nación sienten y toman como propio el conjunto de instituciones que dan valor y significado a los componentes de su cultura, de su sociedad y de su historia. Esa identidad tiene que ver con los procesos de apropiación que los nacionales hacen con respecto a las instituciones constitutivas del Estado-nación. Aquéllos se manifiestan como expresiones de solidaridad, de un sentido comunal hacia los símbolos de la inclusividad nacional y en el orgullo de reconocerse con un pasado y un presente histórico compartidos” (Hernández, 1993:79-80).

A este respecto, uno de los maestro del grupo entrevistados refiere que para él, la identidad “es el hacer sentir al niño parte de algo, que pertenece a alguien, con ciertas características, [...], es reconocer el valor, es sentirse identificado con aquello que nos pudiera representar”. Y otra docente de este mismo colectivo, afirma que

“hablar respecto a la identidad nacional es enseñar al alumno a que él pertenece, en este caso, que él pertenece a una nación”.

Al respecto, Jiménez afirma que “La identidad es, simultáneamente, un doble acontecimiento: como identificación psíquica y como acción histórico-social; es decir, como mirada inconsciente (ideal del yo y yo ideal) y como un conjunto de acciones históricos-sociales que permiten aproximamos/distanciamos simbólicamente. En suma, se trata de cierta apropiación psíquica y social (espacial y temporal) en tanto (afectos) investidura e interpelación de lo que nos representamos como diferente” (Jiménez, 2005:4); de tal manera que la identidad no puede producirse por sí sola, requiere del colectivo, es decir, del otro para formarse.

A diferencia de estos docentes que pertenecen al grupo de danza, uno de los maestros entrevistados que no pertenece al grupo, niega de manera rotunda la posibilidad de que a la educación primaria y en especial a la enseñanza de la danza folklórica, se le haya encargado la tarea de preservar la identidad nacional, sin embargo distingue una etapa en la historia de México donde se pretendió fomentar el nacionalismo en los educandos, esto a través del rescate de la cultura en general:

Hay una etapa en la historia de nuestro país que sí es muy concreta para fomentar o desarrollar o inculcar esa idea de nacionalismo en los niños, pero es justamente en la época Cardenista, porque allí fue muy claro el objetivo de Lázaro Cárdenas, al implementar justamente esta propuesta programático-educativa de hacer un rescate de la cultura en general, para difundirla por medio de la educación. Sí hay un espíritu implícito de hacer ese rescate de identidad mexicana, hay ese propósito y ese objetivo de influir en la ideología de los niños en formación, acerca de esa identidad mexicana, por medio de la cultura. Y unos componentes de la cultura como es el arte, entonces son canales apropiados para que los estudiantes de escuela primaria puedan conocer, puedan incorporar a su conocimiento, a sus saberes a sus percepciones, esta cuestión mexicanista por decirlo de este modo. En ese sentido sí, pero no creo que sea una tarea específica encargada a la educación primaria.

Este profesor también asevera la imposibilidad de que la enseñanza de la danza folklórica en la primaria -como un elemento solitario- promueva la identidad nacional en los educandos: “es un todo integrado, [...], yo no vería solamente la

danza por separado, tendría que ver también los otros elementos y cómo están concatenados, para que se de este fenómeno de identidad”.

Este docente considera que la enseñanza de la danza folklórica en la primaria es una práctica transmitida por el profesor de danza de la Normal a los futuros maestros de primaria: “los maestros normalistas retoman estos elementos, y quiérase o no porque también los maestros de los maestros normalistas son los que también llevan los elementos ahí a la escuela Normal, a su vez, así se establece la cadena, y los maestros normalistas egresados transfieren los elementos a la escuela primaria, pero no te estoy hablando de un programa educativo específico, de un programa oficial, ahora sí es que por puro gusto”.

También considera que el nacionalismo que se enseñó hace cuarenta o treinta años ha sufrido transformaciones al igual que la enseñanza de la danza folklórica:

A algunos de estos maestros de danza que ya tienen un espectáculo muy llamativo, hay gentes que les solicitan a ellos o a sus bailarines para que vayan a ponerles bailes escolares. Entonces es el mismo proceso, los bailarines montan lo que saben, ellos no conocieron lo de hace treinta o cuarenta años, ellos van a poner lo que saben, lo que conocen y lo que tienen a la vista. Cuando ponen el baile en la escuela tienden a poner los mismos elementos escénicos de su modelo de aprendizaje o de su modelo de enseñanza, en ese sentido estaríamos hablando de que hay una transformación en ese sentido pues nacionalista porque [...], es que ahí hay otra parte, habría que pensar en la danza y en ese caso en la danza folklórica mexicana cómo ha venido transformarse desde ese sentido consumista y desde ese carácter comercial, entonces aquello que llame más la atención es lo que más se podrá vender en el mercado.

Cuando este docente habla del carácter consumista o comercial de la danza, refiere algunos rasgos que pasan de la danza escénica a la danza escolar: “esto se traslada a la escuela, donde se pone lo llamativo, lo espectacular, lo grandioso, lo que luce en los concursos. Entonces podríamos hablar de que el folklor tradicional ha sido transformado, yo diría que por necesidad, yo lo vería de este modo: por una parte, que el maestro de danza que lleva su grupo de escuela primaria logre ganar el concurso y tenga reconocimiento [...], evidentemente que esto es una parte de

consumo, porque ya está el producto allí y si ganó el primer lugar es lógico que lo van a difundir, mientras que los otros que no llevaron algo de carácter consumista y vistoso, pues no va a tener acceso a los otros espacios". Y ejemplifica este carácter consumista de la danza folklórica:

La Bamba, aunque es un producto comercializado, porque se presentó en teatro ha tenido transformaciones, no obstante que por ejemplo, donde quiera que se presente un cuadro de Veracruz van a decir que la Bamba es una manifestación folklórica, pero habría que revisar cómo ha tenido una serie de transformaciones, por ejemplo podemos pensar que el moño se hacía al principio con el rebozo y ahora habría que ver que incluso se hace con tiras de tela brillante, con trucos para que pueda tener un mejor peso y se pueda hacer con mayor facilidad, entonces eso no lo ves en el fandango. En ese sentido me refiero a que hay diferencias ya no es lo mismo. Ahora, en términos de nacionalismo no pues tampoco lo creo.

Este docente coincide con Pablo Parga en que el proceso de escenificación que se da en la danza folklórica, cuando ésta se traslada a un escenario con intención de que un público la aprecie, de tal manera que es adaptada y modificada a las circunstancias determinadas por el público y el escenario -no importa si es ejecutada por danzantes tradicionales-; sufre un proceso de teatralización o escenificación. En este sentido estamos hablando de la danza académica o escénica, porque la danza como expresión individual o colectiva, se presenta fuera de su propio espacio que le da razón de ser, respondiendo a la necesidad de un público, pasando así al campo de la teatralidad (Parga, 2004:24).

Por su parte, la investigadora Amparo Sevilla denomina folklorización al proceso de representación de las danzas tradicionales, donde incluye la academización, espectacularización y exhibición de la danza; Sevilla define la academización de la danza como: la enseñanza de danzas y bailes cuya coreografía, carácter, indumentaria, significado y demás elementos constitutivos han sido modificados e inventados. Y sobre la espectacularización de la misma, refiere que se realiza mediante la creación de grupos profesionales o aficionados de danzas y bailes <folklóricos>, la presentación de grupos auténticos en distintos escenarios y organización de concursos y festivales (Sevilla, 1985:9).

Acerca de la exhibición de la danza folklórica, Parga refiere que este proceso puede observarse en el momento en el que una expresión cultural tradicional o popular es <extraída> de su contexto original y llevada a otro territorio, conceptual o físico (Parga, 2004:28); aún y cuando los ejecutantes, sean los integrantes del grupo autóctono, la danza sufre el proceso de folklorización.

Este docente, a diferencia de los maestros pertenecientes al grupo de danza, está convencido de que la danza folklórica no es el único elemento para fomentar la identidad nacional en los alumnos de primaria, considera que las asignaturas de Educación Cívica e Historia son otros instrumentos para llevar a cabo esta labor.

Al respecto, en los programas de 1941 la educación cívica pretendía de manera general, que los alumnos crecieran en el amor a la patria expresado en el conocimiento y comprensión de los problemas nacionales y el mantenimiento y acrecentamiento de la cultura nacional.

Y en el plan de estudio de primaria de 1957, a las finalidades de la enseñanza de la historia, se agregaron las de crear en el niño sentimientos de amor y actitudes de respeto hacia las distintas culturas autóctonas del país; lograr que reconozca la necesidad que tiene México por alcanzar su independencia económica; así como la de reconocer los ideales democráticos de nuestra nación.

Actualmente el programa de educación cívica del Plan y programas de educación primaria 1993, señala que esta educación es el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento. La continuidad y el fortalecimiento de ese proceso requiere, como tarea de la educación básica, desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsables en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un

ciudadano capacitado para participar en la democracia. Frente a los retos que plantean los cambios del mundo contemporáneo, es necesario fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a nuestro país. Al mismo tiempo, se trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad; capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humana.

Este programa también considera que lograr estos objetivos es tarea de toda la educación básica, de la familia y de la sociedad y, no únicamente de una asignatura específica como la educación cívica.

El plan considera que tanto la orientación como los propósitos de la asignatura de educación cívica¹⁶, se desprenden directamente de los principios que se establecen en el Artículo Tercero Constitucional.

Los aspectos que contempla el programa de educación cívica en este plan son: Formación de valores, Conocimiento y comprensión de los derechos y los deberes y El fortalecimiento de la identidad nacional.

En cuanto al aspecto de fortalecimiento de la identidad nacional, se pretende que el alumno se reconozca como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que la definen. Los contenidos de

¹⁶ La orientación y los propósitos de la Educación Cívica en este Plan 1993 son:

*La educación que imparta el Estado será laica y, por tanto, “se mantendrá ajena por completo a cualquier doctrina religiosa”; será democrática, “considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

*La educación deberá fortalecer en el educando la conciencia nacional y el amor a la patria, “atendiendo a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura”; al mismo tiempo fomentará la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.

*La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortaleciendo en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, sexos o individuos (Plan y programas 1993:125-126).

este aspecto se refieren a las costumbres y tradiciones, a los ideales que han estado presentes a lo largo de nuestra historia y a los principios de la relación de México con otros países (independencia política, soberanía, solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia, etc.). Al estudiarlos se pretende también que los alumnos comprendan que los rasgos y valores que caracterizan a México, son producto de la historia del país y de la participación que en ella tuvieron sus antepasados (Plan y programas 1993:128).

Sobre la enseñanza de la Historia como factor que fomenta la identidad nacional, la investigadora Josefina Vázquez, está de acuerdo con la idea de antropólogos y psicólogos contemporáneos como Margaret Mead, Ruth Benedict, Eric Erickson, Frederick Hertz, quienes atribuyen la formación del “carácter nacional” a la educación; y específicamente determina el estudio de la enseñanza de la Historia como la vía para el entendimiento de este “carácter nacional” (Vázquez, 1970:1).

El Programa de la asignatura de Historia del Plan y programas 1993 afirma que “al establecer la enseñanza específica de la historia, se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional” (Plan y programas 1993:91).

Respecto a la inserción de la enseñanza de la Historia y del Civismo en el currículo de la primaria, con el fin de fortalecer en el alumno la identidad nacional; podemos constatar que la misma experiencia histórica de trescientos años, había generado importantes lazos culturales, pero hasta entonces la lealtad a la Corona y la religión eran las fuentes principales de unión. Al fracturarse la relación con España, hubo que trasladar la lealtad del Rey al nuevo gobierno independiente, de tal manera que se recurrió a los rituales cívicos y a la educación pública y dentro de

ella, a la enseñanza de la historia patria y a la educación cívica para cumplir dicho objetivo.

Otra maestra que no pertenece al grupo de danza, considera que la danza folklórica se integró al Sistema Educativo Nacional con el fin de fomentar en los niños la identidad nacional: “porque querían que el país tuviera una identidad, de alguna manera que los mexicanos conocieran sus raíces, eso fue el pretexto de introducir la danza folklórica” a los planes y programas. Sin embargo, refiere que en la actualidad y según su experiencia el maestro de primaria no enseña las costumbres, las tradiciones y las formas de bailar de cada Estado, afirma que estos elementos se van deformando, deteriorando y adaptando a los acontecimientos escolares y su enseñanza estriba en cada docente: “como se da ahorita no, porque no ves realmente lo que es de cada Estado, las costumbres, las tradiciones, la forma de bailar, ya se ve distorsionado, como te lo van mutilando y lo vas adaptando a la situación de las circunstancias que se dan en la escuela y depende del maestro”.

Desde su propia experiencia, esta mentora señala la función que desempeña la enseñanza de la danza folklórica en la primaria: como un escudo que, por un lado, la inclusión de esta disciplina en el currículo escolar permite cincelar el sentimiento nacionalista en los alumnos a través de la valoración de las costumbres y tradiciones mexicanas; y por otro; el hecho de poder difundirlas en el extranjero para que se reconozcan como elementos que caracterizan a nuestra nación; y que gracias a que se protegen no son contaminadas por otras costumbres externas: “Creo que la danza folklórica fue integrada para resaltar el nacionalismo, a parte es una manera de que en el extranjero lo vean y que vean que nosotros conocemos, que [...], estamos arraigados a nuestras tradiciones y que se pueden difundir”.

Esta misma mentora manifiesta que a la educación primaria se le ha encargado la labor de fortalecer la identidad nacional, debido a que es el cimiento de nuestra educación; considera que es un nivel más controlado por las autoridades educativas y es la edad idónea para que los niños se impregnen de todo conocimiento: “Respecto a que se le haya encargado al nivel de primaria el fortalecer

la identidad nacional, yo creo que es porque el nivel de primaria es la base, es la base de la educación, y ya de allí poca gente llega a terminar por ejemplo una carrera profesional, entonces empezando desde el inicio con la base, es más fácil difundirla y que los niños la tomen, [...], además es un nivel más controlado, dentro de la SEP, dentro de los planes y programas, lo que se ve, yo creo que es por eso, más que en la primaria los niños son como esponjitas, que todo lo absorben todo se les queda, por eso yo creo que allí en primaria se les enseña”.

También afirma que hay una relación entre la enseñanza de la danza folklórica y el nacionalismo, ya que en este nivel educativo, la enseñanza de esta disciplina artística permite que los alumnos conozcan o tengan contacto con las tradiciones, formas de vivir y costumbres que existen en otros estados de la República: “me parece que si hay una relación entre la danza folklórica y el nacionalismo, pues creo que a través de la enseñanza de la danza folklórica, los niños conocen las tradiciones, costumbres, qué pasa en otro lado que no es su comunidad, que tienen otras formas de vivir”.

Esta misma docente considera que hay diferencias entre cómo se enseñaba el nacionalismo hace veinte años y cómo se enseña actualmente: “me parece que sí hay diferencia en cómo se enseñaba el nacionalismo hace veinte años y ahora, así como en los bailes que se enseñaban y los que enseñamos ahora”.

Aunque los programas de primaria no mencionan el papel que la danza tiene en los festivales escolares, los docentes que no pertenecen al grupo de danza reconocen el peso que tiene esta disciplina artística, ya sea por el gusto del propio docente o por sugerencia de los directivos de las escuelas, así lo explica la maestra:

En mi caso, en las escuelas que yo he laborado, las directoras nos recomiendan a los maestros, poner bailes regionales, por eso en los festivales de 10 de mayo siempre se presentan bailes folklóricos, no bailes modernos. Ahora, los maestros que dicen que tienen “dos pies izquierdos”, porque no se les da, dicen: “como yo no sé bailar mejor pongo una obra de teatro”, a lo mejor ponen una obra de teatro aludiendo al baile, porque dicen que también es válido para que el programa del festival sea variado, es lo que ellos dicen: “como yo no sé bailar

mejor pongo una poesía”. Considero que actualmente el peso que tiene la danza folklórica en los festivales es fuerte, porque en la mayoría de los festivales, bueno el que tengo más referencia el de 10 de mayo, se da mucho el baile folklórico.

A diferencia del docente que no pertenece al grupo de danza, quien reconoce a la enseñanza de la historia y de la educación cívica como elementos para fomentar la identidad nacional, esta maestra concluye que desde su experiencia, sus colegas encuentran en la enseñanza de la danza folklórica el único sustento para vigorizar la identidad nacional en el educando: “Ahora, yo como lo veo con los compañeros, el apoyo grande para fortalecer la identidad nacional es la danza folklórica, no buscan otros elementos que yo vea en ellos no, el apoyo es en la danza”.

A través de la revisión de estos discursos de los docentes, se advierte que los maestros integrantes del grupo de danza sostienen que la enseñanza de la danza folklórica en la primaria se debe fundamentalmente a la necesidad de fortalecer en el alumno la identidad nacional, de manera que el alumno a través del aprendizaje de esta disciplina artística pueda acceder al conocimiento de las tradiciones, costumbres y formas de vida de otras comunidades diferentes a la que pertenece; y a su vez, la enseñanza de la danza folklórica funciona a la manera de un escudo para defenderse de los ataques (costumbres y tradiciones extranjeras) que pueden contaminar la identidad nacional.

Por su parte, los dos docentes entrevistados, que no pertenecen al grupo de danza, difieren notoriamente entre ellos; mientras que el maestro considera que la enseñanza de la danza folklórica no es un objetivo educativo que persiga la educación primaria con el fin de fortalecer la identidad nacional en los educandos y que para tal fin el maestro de primaria cuenta con la enseñanza de la educación cívica y la historia; la profesora apoya las ideas de los maestros del grupo de danza, pues señala que la introducción de este género dancístico en la primaria es un pretexto para que el alumno afiance su identidad nacional, además de considerar su enseñanza como el único elemento para tal fin, ya que considera que la primaria es

el nivel educativo donde el alumno puede hacer suyo el sentimiento nacionalista con más arraigo; sin embargo esta docente atiende a otros posibles motivos por los que los docentes enseñan este género dancístico: la importancia que tiene en el desarrollo de los alumnos en cuanto a su coordinación motora y a su maduración, así como el de promover en los alumnos el trabajo en equipo.

En las reflexiones de los docentes del grupo de danza se identifica su apego al discurso del Estado acerca de que la educación en la escuela debe dirigirse hacia el fomento del sentimiento nacionalista; al respecto, recordemos que ya desde la segunda década del siglo XX, al hablar del "pueblo mexicano" el llamado nacionalismo cultural, en términos generales, empujaba hacia una nueva identificación y valoración de lo propio, anteponiendo un escudo que negara y diferenciara lo extraño o extranjero; así, tanto en su tono político como en su expresión cultural intentaba definir ciertas características particulares, raciales, históricas o "esenciales" de "la mexicanidad".

Durante el régimen de los llamados "caudillos" -Alvaro Obregón y Plutarco Elías Calles-, el proyecto educativo oficial, establecido y comandado en un inicio por José Vasconcelos, incorporó el nacionalismo como elemento central. A partir de entonces fue recurrente en los programas educativos posrevolucionarios tratar de definir al país y a su "pueblo", así como explicar sus diversas y propias manifestaciones.

Durante la siguiente década - los años treinta - muchos recursos de este afán reivindicativo de la cultura popular se gastaron rápidamente. Los regímenes posrevolucionarios no sólo habían patrocinado la mayoría de las actividades que pretendían estrechar la relación entre las expresiones artísticas de las élites y las de las mayorías, sino que se habían favorecido políticamente de tal unión, restándole autenticidad y mostrando ciertas convenciones que cada vez sabían más a demagogia. El resultado fue el impulso de ciertos estereotipos nacionales como el charro, la china poblana, el indito o el pelado con el fin de reducir a una dimensión más o menos gobernable, o si se quiere entendible, a esa multiplicidad que saltaba a

la vista al momento de enunciar cualquier asunto relacionado con ese indefinible "pueblo mexicano". A pesar del variadísimo mosaico que presentaban las manifestaciones culturales regionales tanto indígenas como mestizas, la tendencia de las políticas oficiales así como de las corrientes artísticas más relevantes era la aplicación de estos estereotipos. La asociación entre México y los charros, entre México y sus chinas poblanas, y entre México y su jarabe tapatío terminó triunfando a la larga, convirtiendo estas significaciones imaginarias en elementos muy arraigados en la identidad popular.

Sin embargo, para estos docentes, el nacionalismo de ahora ya no consiste únicamente en esos símbolos que se asociaban con México, pues cuando ellos enseñan danza a sus alumnos también consideran bailes y danzas de diversas regiones, siempre atendiendo al grado escolar de los alumnos; de esta manera un maestro refiere que a un grupo de sexto suele enseñarle un baile de Nayarit y a los alumnos de segundo el baile de La bruja del estado de Veracruz; otra maestra considera:

que de acuerdo a la complejidad de los pasos es como se les pone el baile, quizá primero y segundo año yo les pondría matlachines que es un solo paso, movimiento de mano, movimiento de sonaja, y nada más es el desplazamiento del espacio, es una danza. Y ya en grupos de tercero en adelante, ya se les ponen bailes un poquito más complejos, por ejemplo tercero y cuarto grado, les pondría no sé alguna polka de Nuevo León, que es con pareja, pero vaya, no necesariamente tienen que ir tomados de la mano, ni mucho menos de la mano ¿no?, tienen que estar con su pareja bailando pero no implica agarrarse ni mucho menos, en algunos casos, y ya sexto grado, quinto y sexto grado, pues ya les puedo poner no sé Jalisco, por ejemplo, les puedo poner Nayarit, Sinaloa, en donde la complejidad de los pasos pues es ya un poquito más avanzada que la de los otros ciclos.

Este colectivo de docentes también subrayó la posibilidad de que los alumnos reconozcan su identidad y otras identidades, de esta manera una docente del grupo de danza refiere que la identidad es:

crear una personalidad, en este sentido social [...], así como existe una identidad individual propia, yo tengo un nombre, yo vengo de una familia, que está conformada así, yo me he desenvuelto o he aprendido a desenvolverme así, así

también crea una personalidad de acuerdo a ciertas costumbres, cierto contexto, a cierto entorno, a las cosas que tiene al alcance, y entonces se crea, un algo muy característico que puede ser de un lugar, de una región, de una comunidad, y entonces que reconozca que existen esas identidades, que él tiene una identidad y que existen otras identidades y que, en su conjunto también crean una gran identidad, que es la identidad nacional, y que hay características comunes, que crean esa personalidad que no va a tener otro país porque está hecha de las tradiciones, de las costumbres, de las maneras de vivir, de las maneras de relacionarse con el entorno, va a propiciar estas características.

En general, estos maestros refieren que en su labor educativa tratan que los niños conozcan no sólo una identidad mexicana, sino que muestran las distintas culturas del país por medio de la enseñanza de diferentes bailes y danzas de

En mi escuela sería de manera particular, el rescatar los bailes que forman parte de las costumbres y tradiciones de México. Que forma parte de nuestra identidad nacional y para fomentarles el gusto por todo lo nuestro como mexicanos que somos en este caso, los bailes regionales de cada uno de los estados, independientemente de que seamos de algún estado en particular.

Al analizar el discurso del colectivo de maestros se puede concluir que el hecho de que ellos pertenezcan a un grupo de danza folklórica, afianza la significación imaginaria instituida del nacionalismo, es decir, la aceptación, y legitimación del discurso del Estado; sin embargo, el nacionalismo, se ha movido, ya que no se identifica únicamente por los símbolos de la china poblana y del charro, sino que ahora es un nacionalismo multicultural, pues actualmente estos docentes enseñan danzas y bailes de los diversos estados de nuestro país y no solamente el folklor de Jalisco y Veracruz.

3. El Normalismo, estirpe heroica

Para el colectivo de maestros existe una relación muy estrecha entre ser maestro de primaria y enseñar en la primaria danza folklórica, relación que va muy ligada con el único género dancístico aprendido durante su propia formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Es el caso de una maestra que pertenece al grupo de danza, quien señala el vínculo que hay entre ser normalista y enseñar danza folklórica en la primaria: “enseñar danza folklórica a los alumnos, forma parte del ser maestro, forma parte de ser maestro”.

Esta docente se concibe como una profesora que al egresar de las filas de la BENM lleva consigo una determinada preparación para enseñar danza folklórica a sus alumnos, ya que durante su formación como normalista adquirió los elementos suficientes para enseñarla a sus alumnos; además de sentirse responsable de su transmisión y rescate; asimismo considera que esta práctica se la apropia todo maestro egresado de la BENM:

porque desde nuestra formación inicial, es decir, en donde se nos forma desde las normales, independientemente del nivel, es como un valor que se nos inculca, es como algo que debemos de enseñar, es como algo que debemos de rescatar y ya después nos lo apropiamos, y de alguna u otra forma todos los maestros coincidimos.

Los docentes entrevistados consideran que una de las características propias del ser maestro de primaria es la de enseñar danza folklórica, porque ya en la práctica escolar, el maestro tiene como antecedente el haber cursado la asignatura de danza regional en la Normal; de igual forma, este grupo de docentes se siente responsable de fomentar en los alumnos el sentimiento a la patria a través de la enseñanza de la danza folklórica, único género dancístico aprendido como estudiantes normalistas, tal y como lo afirma una profesora:

En los festivales o en las jubilaciones de compañeros o en algún evento en particular, independientemente que sea el 10 de mayo, se presente algún baile regional, definitivamente considero que forma parte ya del ser maestro, el baile regional, o... eso por una parte, por otra parte podemos decir que es [...] lo más rápido, [...] nos salva, si lo hacemos de manera espontánea, es algo que nos salva porque, previamente, ya mencioné que tenemos una formación inicial, en donde como parte de la currícula se nos da danza, entonces a lo mejor no tenemos muchos conocimientos en cuanto a... pero si tenemos el conocimiento para poner un baile aunque sea sencillo, entonces es así como lo rápido, es un baile regional.

La identidad del docente de primaria según Anzaldúa, se encuentra impresa en todos los profesores y consiste “en la interiorización de formas de conductas, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a partir del proceso de socialización” (Anzaldúa, 2004:92-93).

Ahora bien, esta identidad del docente comienza en el momento en que alguien se posesiona del rol de maestro y recupera los componentes conscientes e inconscientes ligados con la práctica docente.

Sobre el vínculo que existe entre la identidad docente y la enseñanza de la danza folklórica, uno de los maestros del grupo de danza refiere que como docentes de primaria poseen un antecedente sobre cómo enseñar danza folklórica a sus alumnos, dicho antecedente lo adquirieron durante su propia formación como normalistas, lo que le facilita enseñarla: “tenemos ya una formación, la enseñanza de la danza folklórica es algo más fácil de trabajar con el alumno, ya tienes un conocimiento previo, entonces pues puedes trabajar con los alumnos de tal forma que esto puede presentarse en un festival escolar con mayor facilidad”.

Aunque todos los docentes entrevistados coinciden en que el único género de danza que les enseñaron durante su formación fue el folklórico; los dos profesores que no pertenecen al grupo de danza consideran insuficientes los contenidos abordados durante las sesiones de esta disciplina, ya que afirman que al egresar de la Normal, si bien sabían bailar, no tenían las herramientas suficientes para enseñar y para elaborar un baile, es el caso del profesor, quien advierte que su generación

egresó de las filas de la Normal con algunas deficiencias en cuestión de la enseñanza de la danza folklórica: “[...], por ejemplo de la generación 76-80, fue una formación digamos como al vapor, ahí al normalista se le entrenó únicamente para bailar, para danzar, nada más, pero teoría no la vio, historia de la danza no la tuvo, elementos de sensibilización artística menos, o sea la ausencia puedo decirlo por lo menos de esa generación 1976-1980 careció de todos esos elementos”.

Este mismo mentor señala su incertidumbre acerca de la formación dancística de las generaciones anteriores y posteriores a la suya; además de advertir la diferencia entre saber bailar, conocer los bailes y elaborarlos pedagógicamente:

no sé las anteriores generaciones, no sé las posteriores generaciones, pero aquí podríamos decir que como los modelos de enseñanza tienden a repetirse, pues quizá sucedió lo mismo en las siguientes generaciones, porque a su vez los mismos maestros no fueron formados en esas asignaturas, entonces a ellos les da, digo imparten, lo que les es más fácil o lo más propio que es la pura práctica, la práctica dancística; de ahí que entonces también en ese sentido tienda a repetirse la misma fórmula, a ellos los prepararon para bailar, entonces los maestros preparan para bailar y hasta ahí, pero no hay otros elementos teóricos más, hablando de los grupos, o sea los grupos normalistas, los grupos de estudiantes.

A este respecto, el actual programa de Educación Artística de la Licenciatura en Educación Primaria 2002, contempla en uno de sus tres cursos la asignatura de expresión corporal y danza; y aunque los propósitos de este curso están más enfocados hacia la expresión corporal se pueden identificar los que se refieren a la danza:

*Reconocer a la expresión corporal como lenguaje artístico y su importancia en el desarrollo de los niños,

*Explorar y analizar los aspectos básicos necesarios para desarrollar la expresión corporal en los niños de la escuela primaria.

*Desarrollar estrategias para promover la expresión corporal y la apreciación de la danza en la escuela primaria (Programa para la Transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, 2002:57)

En cuanto a los temas que propone este programa se identifica sólo uno para la disciplina de danza: *Apreciación de la danza desde la escuela*, en el cual se pretende que los normalistas busquen estrategias para promover en los niños el acercamiento y el gusto hacia distintos tipos de danza; y en particular reflexionen sobre el lugar que ocupa la danza folklórica en la escuela primaria y la forma más conveniente para promover otras posibilidades entre los niños. Este tema se subdivide en otros dos: *Los niños y la apreciación de la danza* y *La danza folklórica en la escuela primaria*.

Al revisar las actividades que sugiere el programa para abordar tanto el tema de *Los niños y la apreciación de la danza*¹⁷, como el de *La danza folklórica en la escuela*¹⁸, se puede detectar el propósito que se pretende alcanzar con este

¹⁷ Las actividades sugeridas son:

Observar un video que presente los diferentes tipos de danza que se practican en nuestro país y comentar en grupo sobre las impresiones o sensaciones que genera cada tipo de danza, las preferencias que se dan en el grupo, en qué ambientes recrean los diferentes tipos de danza y qué expectativas tienen ante una presentación dancística.

Elaborar un cuadro en el que registren los diferentes tipos de danza y sus principales características.

Individualmente leer: "Cómo acercarse a la danza" de Alberto Dallal. *Reflexionar y escribir un texto en el que se aborden los siguientes puntos:

-Por qué es importante que los niños de la escuela primaria tengan la oportunidad de conocer distintos tipos de danza y qué posibilidades tienen para ello.

-Qué estrategias puede seguir el profesor para promover en los niños el gusto por la apreciación de la danza.

-Qué relación existe entre la expresión corporal y la apreciación de la danza en la escuela primaria.

-Discutir en grupo los textos que se obtengan a partir de los puntos anteriores. (Programa para la Transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, 2002: 64).

¹⁸ Las actividades sugeridas son:

Discutir en grupo sobre el lugar que ocupa la danza tradicional mexicana en la escuela primaria; sus posibilidades y limitaciones tanto en el ámbito de la apreciación como en el de la ejecución (diferenciar la danza autóctona del baile mexicano).

Ejemplificar mediante ejercicios prácticos frente a grupo cómo se pueden abordar la danza tradicional mexicana con los niños, con base en los elementos que se han estudiado en el curso. Mencionar algunos de los ritmos que se manifiestan en este género de la danza (sones, polkas, chilenas, etc.), sus pasos básicos y sugerencias generales para su práctica en la escuela.

Observar algunas danzas o bailes del folklor mexicano de distintas regiones e indagar quiénes las ejecutan dónde y con qué propósito. *Organizados en equipos, elegir una de las danzas y volver a observar detenidamente el tipo de movimientos, la coreografía y el vestuario.

Buscar información sobre la danza o baile que se eligió: el nombre que se le asigna de acuerdo con el ritmo de su música (son, chilena, jarabe, polka, etc.), en qué estados de la república se baila, cuáles son sus orígenes y principales características, cómo es la indumentaria de quienes la practican.

Discutir en el equipo el procedimiento más conveniente para trabajar esa danza con un grupo de la escuela primaria:

-Cómo motivar a los niños para que se interesen en practicar ese tipo de danza.

-Cómo familiarizarlos con la música y su ritmo.

-Cómo desarrollar una propuesta coreográfica.

-Qué recursos utilizar para improvisar el vestuario.

Escribir un proyecto para presentarlo al grupo.

Presentar al grupo los proyectos de los equipos, comentando los aciertos y limitaciones de cada uno.

programa: definir la actitud del futuro docente frente a la disciplina de la danza folklórica; es decir, se trata de que los futuros docentes, usando los conocimientos adquiridos, comprendan la importancia que tiene la danza en el proceso formativo de los niños durante su educación primaria; que estudien los aspectos centrales para el desarrollo de esta expresión artística en el aula, y que conozcan y aprovechen, con mayor detalle y certeza, los recursos con que cuentan las escuelas primarias para apoyar las experiencias dancísticas de los niños.

El programa establece que una parte del curso se dedica al conocimiento, la elaboración y experimentación de estrategias didácticas para desarrollar los contenidos señalados para los distintos grados de educación primaria. Asimismo se pretende que los normalistas tengan la oportunidad de explorar algunas de las estrategias con los niños durante sus prácticas en las primarias.

La docente que no pertenece al grupo de danza, considera que durante su formación como normalista no le proporcionaron los elementos para enseñar danza folklórica a sus alumnos: “en la Normal por ejemplo, en la materia de danza, no nos dieron los elementos necesarios para enseñarla”.

En el discurso de estos dos mentores, que no pertenecen al grupo de danza, se advierte que durante su propia formación como futuros docentes de primaria, no obtuvieron los elementos necesarios para enseñar danza folklórica a los niños, sin embargo, la maestra refiere que por su parte hubo interés en aprender esta disciplina artística, lo que le llevó a inscribirse a un grupo de danza:

[...], en mi caso si hubo interés y tal vez los elementos los obtuve después porque yo pertenecía al taller, porque me invitaban y veía y te invitaban a bailar y veías también ellos cómo preparaban, cómo ensayaban, pero en mi formación

En grupo, revisar los contenidos de danza y expresión corporal que se presentan en el apartado de Educación Artística de Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica, Primaria.

Qué movimientos o pasos pueden ser ejecutados por los niños sin dificultad y cuáles necesitan simplificarse y cómo hacerlo (Programa para la Transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, 2002: 64-65).

como maestra no, como que quedaba mocha, y nada más era el programa de vamos a ver esto e ir a bailar, jamás te dijeron este paso se puede enseñar así.

De la misma forma, considera que la enseñanza del repertorio de bailes y danzas fue escaso durante su paso por la Normal: “incluso lo único que me enseñaron fueron los matlachines de Hidalgo y nada más, fue lo único que me enseñaron, creo que alguna vez Oaxaca o Sones de Betaza y nada más. Bueno a mí me dieron como materia, materia de danza un sólo semestre en la Normal”.

Sin embargo, el hecho de que esta docente por interés propio haya tomado cursos para aprender danza folklórica no asegura que éstos le hayan proporcionado los elementos necesarios para enseñarla a los niños; ya que no es lo mismo aprender a bailar que aprender a enseñar danza.

Por su parte, el docente que no pertenece al grupo, considera que la enseñanza de la danza folklórica en la primaria se debe más al interés de algunos docentes frente a grupo: “si el maestro lo hace es por iniciativa propia, sólo el maestro que se dedica a prepararse, a capacitarse por cuenta propia”.

Este docente resalta la labor de aquellos maestros que promueven la educación artística en sus aulas: “Quienes están en la Educación Artística seguramente continúan realizando prácticas artísticas”, al mismo tiempo considera que gracias a estos profesores interesados en conservar este género dancístico, se llevan a cabo los tradicionales festivales escolares, que difícilmente pueden desaparecer: “hablando del campo de la primaria, difícilmente se pueden abandonar los festivales escolares”.

Aunque todos los maestros entrevistados coinciden en que el único género de danza que se les impartió en la escuela Normal es el folklórico, los dos docentes que no pertenecen al grupo de danza advierten las carencias en su formación sobre cómo impartir dicho género dancístico a los alumnos, por lo que para ellos el enseñar este género dancístico no es un rasgo característico del ser maestro primaria;

además de que ambos coinciden en que la impartición de esta disciplina artística tiene que ver más con el interés y el gusto personal que cada docente tiene por la danza folklórica, dicho interés se muestra en formarse a través de cursos o talleres que habiliten al docente para enseñar esta disciplina artística.

Respecto a la formación profesional, Alanís señala que en la actualidad toda formación profesional exige un amplio conocimiento y dominio disciplinar especializado, tanto en la realidad que enfrentamos como en la que se perfila a mediano plazo exigen un profesional de la educación que sea simultáneamente creativo, responsable, gestor de proyectos y programas de innovación educativa ya sea especialista en un campo específico del quehacer educativo; pues cada vez se le exigirá más que investigue y genere los conocimientos que aplique en la docencia. En otras palabras, que sepa traducir estos conocimientos a situaciones de aprendizaje para sus colegas y sus estudiantes; por tanto, un profesional de la educación adquiere el papel de traductor de necesidades sociales colectivas, en propuestas alternativas de solución frente a los problemas detectados (Alanís, 2001:18).

Ahora bien, según Alonso, la necesidad de la formación permanente del profesorado nace de tres posibles iniciativas:

por una parte, la del docente que tiene un interés particular en actualizar y/o profundizar en la epistemología de su propia área de conocimiento y que también puede sentir la necesidad de ésta formación en función de los cambios curriculares que se han producido en el sistema educativo. Asimismo, puede demandar formación para manejar situaciones problemáticas que puedan surgir en contexto del aula. Por otra parte, surge por las necesidades que se derivan del propio sistema educativo (por ejemplo la implantación de una reforma), en este caso es la Administración la que siente ésta necesidad, por lo que diseña e impulsa un tipo de formación determinada para el colectivo de los docentes de una o varias etapas. Finalmente, la formación puede surgir de las carencias o necesidades que se plantean en un centro educativo: introducir una metodología determinada, incorporar las nuevas tecnologías, elaborar documentos de gestión de carácter institucional, formular criterios y estrategias para atender la diversidad pueden ser, entre otros, motivos para plantear la necesidad de formación (Alonso y coautores, 2001:11).

Los docentes que no pertenecen al grupo de danza, sostienen que el profesor que enseña danza folklórica en la primaria se capacita de manera voluntaria a través de cursos, talleres u otros medios; al respecto Alanís refiere que la docencia no es una actividad neutral, pues durante el desarrollo del currículo se mezclan una serie de elementos como las aspiraciones de movilidad social de los estudiantes, las actitudes de los profesores, así como las expectativas institucionales sobre el deber ser de la formación, la capacitación y la actualización.

En cuanto al proceso de capacitación de los docentes, este autor señala que no puede circunscribirse únicamente al ámbito escolar, pero tampoco es deseable el abandono del estudio por el exclusivo ejercicio de la profesión.

Alanís distingue de manera básica tres niveles de desarrollo en cuanto al ámbito de capacitación y actualización de los docentes en servicio: la formación obligatoria, la formación optativa por interés y la formación basada en los diagnósticos previos y ligada a la investigación.

En cuanto a la formación obligatoria, este autor la define como el conjunto de acciones emprendidas por la institución empleadora y que el docente debe cursar.

La falta de interés del docente en este tipo de acciones, señala frecuentemente como responsable de los fracasos a la administración institucional; a lo excesivo de las cargas horarias en diferentes grupos, pero paradójicamente, al poco tiempo disponible para desarrollar su programa con cada grupo en particular.

Una capacitación o actualización optativa o de menú, resulta ser de poco provecho en lo inmediato porque los intereses de los docentes suelen ser muy diversos, y con frecuencia, poco relacionados con su objeto de trabajo. Sin embargo, este enfoque ha tenido auge cuando a las instituciones educativas les interesa mantener contentos a sus profesores; aunque los niveles de calidad de los servicios decaigan.

La capacitación y actualización de profesores en servicio, basada en diagnósticos previos, resulta ser la opción más adecuada para lograr la congruencia entre demanda y respuestas; no obstante, es poco practicada porque requiere más tiempo y trabajo que cualquier otro enfoque.

Cabe precisar que esta concepción de la formación en servicio facilita un acercamiento micro a la problemática, en particular de las instituciones y de sus cuerpos docentes, a la vez que permite instrumentar seguimientos específicos.

Otro requerimiento logístico de corte metodológico, es el apoyo en la investigación educativa para la profundización en el estudio de los problemas de la formación y principalmente para el involucramiento de algunos profesores locales con intereses en el aspecto investigativo (Alanís, 2001:28).

Con respecto a la capacitación de los maestros de primaria, el docente que no pertenece al grupo de danza considera que los maestros que se interesan por enseñar danza folklórica a sus alumnos, se capacitan por decisión propia: “Si el maestro lo hace es por iniciativa propia, sólo el maestro que se dedica a prepararse, a capacitarse por cuenta propia”, ya que la mayoría de los docentes se inscriben en cursos que les retribuyen en su puntaje para concursar en carrera magisterial: “Los demás maestros buscan asistir a cursos que les den puntos para carrera magisterial, lo más utilitario para ellos”.

Referente a los cursos de Carrera Magisterial¹⁹, éstos se vinculan con el factor de acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación del magisterio

¹⁹ En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado por el Gobierno Federal, a través de la SEP, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se establece como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la Educación Básica, revalorar la función social del magisterio, al asumir que el docente es el protagonista de la transformación educativa de México.

En este contexto y en respuesta a la propuesta de contar con un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica, formulada en los resolutivos del primer Congreso Nacional Extraordinario del SNTE en Tepic, Nayarit, en 1990, en el ANMEB se estipuló la creación de Carrera Magisterial. En concordancia con lo establecido en dicho Acuerdo se determinó aplicar anualmente en el Programa los recursos que asigne la Federación, así como los que concurrentemente aporten las autoridades estatales. (Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, 1998:3-4).

que la actualidad educativa determine o autorice, y que son considerados para la incorporación o promoción del docente en los niveles de la Carrera Magisterial, como requisitos propuestos que habrán de cubrirse a través de una constancia de acreditación.

El factor de Acreditación de cursos de actualización y superación del magisterio consiste en la obtención de un puntaje por la acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación profesional, para fortalecer los conocimientos en general y los relativos a aspectos pedagógicos y didácticos en particular; este factor tiene un valor de diecisiete puntos.

En general, los cursos impuestos por la SEP y por la Comisión Nacional SEP-SNTE no satisfacen los intereses de la mayor parte del magisterio, debido a su demanda, es decir, la cantidad de cursos no es proporcional a la cantidad de maestros que deben inscribirse, lo cual hace que el docente no se inscriba en el curso que por lo menos le pueda interesar, sino en el mejor de los casos en el que

La Carrera Magisterial es un sistema integral de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos; Carrera Magisterial incluye un esquema de mejoramiento salarial que estimula la profesionalización, la actualización y el arraigo, al tiempo que promueve una mayor participación del docente en su escuela y en la comunidad.

El objetivo general de la Carrera Magisterial es elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y labores de los trabajos de la educación. Los objetivos específicos de la Carrera Magisterial son: estimular la labor de los mejores maestros, reforzar el interés en la actuación profesional del magisterio al ofrecer mejores niveles de remuneración a mayor calidad docente, reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en el servicio docente, así como la preparación académica, sus conocimientos y la asistencia a cursos de actualización, promover el arraigo profesional y laboral de los docentes en el nivel educativo y en el lugar donde trabajan, reconociendo a aquéllos que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo nivel de desarrollo y promover una participación más amplia del maestro en la escuela y en la comunidad propiciando un mayor reconocimiento a la actividad docente, de manera que se logre revalorar el esfuerzo y la participación social del maestro.

La Carrera Magisterial es un sistema que presenta tres modalidades o vertientes de participación: profesores frente a grupo, docentes en funciones directivas y de supervisión, así como docentes en actividades técnico-pedagógicas; es un sistema escalafonario que integra nuevos niveles en las categorías de los maestros de educación básica, cada nivel de la Carrera Magisterial tendrá sus propios requisitos, de manera que se promoverá la incorporación o el ascenso de los maestros más capaces, mejor preparados, con mejor desempeño y que obtengan los mayores puntajes en el sistema de evaluación. En cuanto al sistema de evaluación de la Carrera Magisterial, se diseñó con el propósito de cumplir los objetivos de elevar la calidad de la educación y de estimular a los mejores maestros de Educación Primaria; conforme a estas premisas, su finalidad consiste en determinar, mediante una evaluación integral, las características y perfiles necesarios para que los maestros se incorporen a los beneficios del programa. El sistema está integrado por los siguientes factores: Antigüedad, Grado Académico, Preparación profesional, Acreditación de cursos de actualización y superación del magisterio y Desempeño profesional. Carrera Magisterial inició sus operaciones en enero de 1993 con efectos a septiembre de 1992 (Prontuario de Carrera Magisterial, Primaria, 1994).

logre un lugar. Además de que en ninguna de las etapas para concursar se ha considerado un curso sobre la enseñanza de la danza folklórica en la escuela primaria.

Aunque existen instituciones que proporcionan capacitación para enseñar danza folklórica y agrupaciones donde se puede aprender este género dancístico, los dos docentes que no pertenecen al grupo de danza, consideran que si bien en la Normal no obtuvieron los elementos para enseñar danza folklórica, la capacitación del maestro de primaria depende de la actitud, el interés y el gusto que el propio docente tenga hacia esta disciplina artística.

Ahora bien, en cuanto a la identidad del maestro de primaria, los aspirantes a esta profesión rescatan actitudes, valores, características, etc., de sus propios maestros; sin embargo, no las reproducen tal cual, sino que las resignifican en relación con su propias vivencias, así se gesta el proceso de identificación. De tal forma que también se apropian del discurso de sus mentores; y como ya se explicó, los docentes de la Normal que enseñaron danza folklórica durante los primeros años de esta institución, transmitieron a sus alumnos como lo propio, lo mexicano, lo nacional, todo un legado de bailes tradicionales que eran recuperados por los informantes misioneros; sin embargo, esos primeros bailes han sufrido modificaciones, estilizándose en gran medida y han sido mutilados tanto en los vestuarios como en los pasos y en las coreografías, es decir, se han ido transformando.

También se advierte que el colectivo de docentes hace suya la responsabilidad de la enseñanza de la danza como una característica propia del maestro de primaria, característica que retoman de sus propios maestros de la Normal; sin embargo, para quienes no se vinculan a un grupo de danza, tal responsabilidad no es considerada como una característica que consolide la identidad del docente de primaria.

4. La educación integral, la panacea: remedio de todos los males educativos

Al analizar las entrevistas de los docentes me percaté de una constante en su discurso, acerca del tipo de educación que debiera proporcionar la escuela al alumno: una educación integral. En repetidas ocasiones el colectivo de docentes afirmó que si de verdad se diera una educación integral en las escuelas, la enseñanza de la danza folklórica tendría cabida en el terreno curricular, la cual, según estos mentores, trataría de estimular y desarrollar las habilidades psicomotoras del alumno. Dichas habilidades le permitirían al alumno abordar los diversos aprendizajes de las demás asignaturas como el español o las matemáticas, de tal manera que los docentes tendrían alumnos más coordinados para las actividades físicas.

El calificativo de integral que se le ha asignado a la educación, aparece en los planes educativos desde la época cardenista; sin embargo, los libros para el maestro de primaria de 1978 promovían con mayor fuerza la formación integral del alumno:

La educación como todo proceso histórico, es abierta y dinámica; influye en los cambios sociales y, a la vez, es influida por ellos. A través de ella se descubren valores, conocimientos y la conciencia y capacidad de autodeterminación. Con la educación primaria se busca la formación integral del individuo que le permite tener conciencia social y lo convierte en agente de su propio desenvolvimiento y el de la sociedad a la que pertenece: de ahí el carácter formativo que posee la educación primaria y la necesidad de que el niño aprenda a aprender, de modo que durante toda su vida, en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice sus observaciones a través de la reflexión, y participe responsable y críticamente en la vida social (Libro para el maestro, 1978).

Este libro reconoce que las finalidades que persigue la educación, según el artículo Tercero de la Constitución y la Ley Federal de Educación, son: “claros y congruentes a este respecto, ya que señalan que la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, al mismo tiempo que fomente amor y respeto por México y la conciencia de solidaridad social e internacional, en la independencia y la justicia” (Libro para el maestro, 1978).

Al respecto, uno de los docentes del grupo de danza, manifestó la necesidad de valorar todas las asignaturas: “el valor que se le asigna a cada asignatura debe ser equitativo con cada una de las materias, así como, se valora matemáticas, se valora español, también deben tener el mismo valor las artísticas en la primaria y no únicamente de relleno puesto que están dentro del plan de estudios de educación primaria, y merecen el mismo trato tanto una materia como la otra, para que se logre lo que pide el Artículo Tercero de la Constitución, que la educación sea integral”.

Los libros para el maestro de 1978 reconocen como educación integral aquella que tiende a desarrollar tres aspectos en el alumno: el cognitivo, el socioafectivo y el psicomotor.

Tanto los docentes que pertenecen al grupo de danza como los dos que no pertenecen, coinciden en que la danza folklórica se encuentra relegada en el currículo escolar, pues su espacio en el plan de primaria es muy reducido en comparación con las demás asignaturas; y se encuentran preocupados porque a pesar de que no hay una clara consigna o concepción en el plan de estudios sobre lo que es la integralidad, sí tienen una referencia a esto que le llaman el valor; y que tiene que ver con el lugar que ocupa lo que se evalúa o no se evalúa en la escuela, en lo que significa o no significa un elemento para ascender al otro grado escolar, en lo que da prestigio o no en la escuela respecto a los temas intelectuales.

Respecto a la relegación de las artes en el currículo escolar, Flavia Terigi hace una crítica a la opción que generalmente caracteriza el debate sobre la enseñanza del arte en las escuelas; “de las artes se espera que sean el espacio reservado a la creatividad, pero también se las considera un lujo, un saber inútil; y aunque es difícil que las artes no estén presentes en el curriculum, no están en igualdad de condiciones con las disciplinas consideradas <principales>” (en Akoschky, 1998:13).

Terigi afirma que aunque varios autores han aseverado que el aprendizaje artístico tiene un particular significado en el desarrollo de la personalidad de los

alumnos, el arte no termina de encontrar su lugar en el currículum; y asegura que los padres de familia presentan dos visiones opuestas sobre la enseñanza de las artes en la escuela:

1 para algunos, las artes son –o deberían ser, en caso de que no se acuerde con la situación que presenta actualmente su enseñanza- el lugar del currículum reservado a la creatividad y la libre expresión:

2 otros, en cambio, constriñen el arte a un lugar devaluado en el currículum, puesto que lo consideran un lujo o, más duramente, un saber inútil, sostienen [...] que el arte “es un adorno” del espíritu, y por tanto un conocimiento superfluo, sobrante en los apretados y repletos currícula de los estudiantes, en los cuales se opta por primar sobre todo, conocimientos más “utilitarios” (Terigi en Akoschky, 1998:13).

Ambas posturas sostienen aspiraciones diferentes para el lugar de las artes en el currículum escolar; la primera reduce a las artes como un espacio que da paso a la creatividad, y reconoce el valor de ésta; por lo que es razonable no sólo que se solicite un lugar definido para las artes en el currículum, sino también una extensión en el horario de clases, de los recursos que se le asignan, etc.; la segunda, al considerar las artes como un saber inútil, mengua las exigencias que se vierten sobre la escuela en estas áreas y se las comienza a considerar de algún modo como “variables de ajuste”; si resta tiempo escolar, si faltan recursos, si se carece de personal docente o no han sido formados específicamente para el ejercicio de la tarea de enseñanza, ello es menos grave cuando ocurre con las disciplinas artísticas que si sucede con otras áreas del currículum. Si hay un proceso de reforma educativa en marcha son otras las disciplinas consideradas críticas para el mejoramiento de la calidad de la educación (Terigi, en Akoschky, 1998:21).

Respecto a la idea que considera a la educación artística como el espacio reservado a la creatividad, Terigi considera que encuentra sus primeras dificultades con el debate sobre la creatividad misma; ya que es un concepto que ha resultado uno de los más enmarañados para la reflexión en el ámbito educativo, pues a veces se le identifica con otros: con la propia expresión, con la capacidad de resolver problemas, con el talento e incluso con la genialidad. A la vez que el problema particularmente educativo ha sido no sólo definir el término creatividad, o a quién se

le puede considerar creativo, sino sobre todo si la creatividad es educable (Terigi, en Akoschky, 1998:21).

Aunque se considere que las capacidades creativas están repartidas en la población y pueden ser educables, Terigi afirma que la educabilidad de la creatividad no es un argumento suficiente para sostener la primacía de las artes como las disciplinas creativas del currículo porque cualquier otra asignatura como las matemáticas, historia o el español pueden propiciar en los alumnos pensamientos creativos.

Ahora bien, la idea que señala a las artes en el currículo como un lujo o un saber inútil, se origina de la separación que se hace entre unas disciplinas consideradas como centrales en la educación y otras como las que ocupan un lugar accesorio; al respecto Terigi señala que:

Tampoco es difícil explicar por qué esta jerarquía funciona en desmedro de las disciplinas artísticas. Debe tenerse en cuenta que, como consecuencia del fuerte peso de la escrituración en el desarrollo de la escuela moderna, la vida escolar otorga un lugar de privilegio al lenguaje verbal, y en especial al lenguaje escrito. Este peso de la escrituración lleva a infravalorar los documentos no escritos, como los objetos de la llamada cultura material, y entre ellos los productos artísticos. Las consecuencias para la educación artística parecen evidentes (en Akoschky, 1998:25).

Ante estas dos perspectivas, Terigi concluye que si el arte forma parte de una dimensión vital de la experiencia humana y, en una propuesta educativa a la que nada de lo humano le es ajeno, constituye un componente de las oportunidades formativas que habrá de ofrecer la escuela. En este sentido su postura es clara: la escuela debe proporcionar a los alumnos oportunidades para tomar contacto, comprender y producir arte a través de los diferentes lenguajes y productos artísticos, improvisando, jugando y comunicando a otros sus ideas y sentimientos a través de creaciones que se valgan de un conjunto importante de recursos expresivos (en Akoschky, 1998:25).

El colectivo de docentes del grupo de danza sostuvo que es importante enseñar danza folklórica, porque es uno de los elementos que el alumno debe desarrollar si se pretende que la educación abarque los aspectos cognitivo, social y psicomotor, de esta manera una de las docentes afirma que “si la educación es integral y abarca todos los aspectos, tanto afectivos, sociales, cognitivos del niño, entonces, a todos los aspectos que se desarrollan en la escuela se les tiene que dar importancia y el mismo valor”.

Acercas de la integración del currículo, Richard Pring refiere que cuando se habla de enfoques integrados, se ponen de manifiesto grandes diferencias de interpretación; sin embargo, “todos tienen en común desaprobar la fragmentación del currículum, que según se afirma caracteriza a la escuela tradicional; es decir, ven con malos ojos las barreras entre las materias y la departamentalización o encasillamiento del conocimiento, con su acompañante especialización, y la frecuencia de su no pertinencia en los problemas reales” (en Peters, 1977:226).

Pring, basado en la Teoría del conocimiento, busca diferentes significados que puedan atribuirse a la “integración del currículum” para reconocer que el uso de la palabra integración es ambiguo. De esta forma, refiere que:

Pedir la integración de experiencias parecería ser, como tal, equivalente a no pedir nada más que lo que está contenido en cualquier situación de aprendizaje en la cual se adquiere conocimiento. En cualquier conocimiento tiene que haber alguna integración; ver acontecimientos, aunque no relacionados entre sí como sucesos de determinada clase; tiene que haber alguna estructuración de nuestras experiencias mediante la formulación de conceptos. Y, por consiguiente, si es esto todo lo que se pretende, entonces las proposiciones de integración del currículum no piden más que ayudar a los educandos a comprender qué se les está enseñando, y ésta es una exigencia un tanto tímida (en Peters, 1977:230-231).

Los docentes entrevistados conciben la educación integral como una reunión de varias disciplinas para proporcionar un conocimiento “integral” que no se propicia con la fragmentación de las asignaturas, tal y como lo expresa una de las docentes perteneciente al grupo de danza: “la educación no es separada, sino que debe de ser

integral”; dicho argumento difiere con lo que Pring afirma acerca del término integración, el cual expresa aprobación; y por eso, cuando se llama integrado a un programa conlleva una aprobación y se cree que lo que se ha hecho es bueno, debido a que integración implica unidad y se prefiere la unidad a la diversidad, lo que nos puede llevar a caer en una valoración que no se puede sustentar: lo uno es bueno, lo múltiple malo (en Peters 1977:226).

En el libro para el maestro de primero y segundo año de 1978, el programa de Educación Artística señala que se busca la interdisciplinariedad entre las siete asignaturas que conforman el Plan de estudios; y establece que el aspecto interdisciplinario se efectúa al reconocer la relación entre la educación artística y las otras áreas de la educación: “Conviene abandonar la idea normativa que divide las artes en zonas perfectamente delimitadas, para asumir una idea moderna, según la cual se da una conexión no sólo entre las distintas artes, sino también entre ellas y otras actividades y disciplinas sociales” (Libro para el maestro, 1978:37).

En el nivel educativo de primarias, se han dado intentos por revalorar a la educación artística, ejemplo de ello ha sido la propuesta del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación (PACAEP)²⁰; en 1984 el Plan Nacional de Desarrollo, estableció como lineamientos generales de la política cultural, el buscar una mayor vinculación entre la política educativa y la acción cultural, así como un

²⁰ PACAEP es una propuesta teórico-metodológica que apoya la incorporación de la cultura en la práctica docente. Desde sus inicios, el plan ha concebido a la escuela como un espacio de participación colectiva en la recopilación, preservación, difusión y creación de la cultura regional y nacional. PACAEP parte de una noción amplia de cultura al considerar un proceso tanto individual como colectivo de creación y recreación, de maneras de organizar, percibir e interpretar el mundo, es decir, como un proceso de comunicación y de interrelación con el medio ambiente físico y social. Este Plan constituye una propuesta abierta al Magisterio de Educación Primaria para que la desarrollen y perfeccionen de acuerdo a su realidad específica, generando las observaciones, modificaciones y precisiones que resulten necesarias en función de la práctica y experiencia obtenida en el trabajo con los niños, es también una invitación a generar acciones que establezcan puentes entre la escuela y la comunidad y dar a la niñez, las alternativas de creación y recreación cultural. Se busca recuperar y sistematizar la experiencia que el magisterio ha desarrollado en el ámbito cultural tratando de resignificarla y devolverla a quien le es propia. El Plan incorpora maestros en servicio -que reciben el nombre de Maestros de Actividades Culturales (MAC)-, a un programa anual de capacitación en el que se proporcionan elementos teóricos, metodológicos y prácticos para abordar de manera integral los contenidos que se contemplan en el programa de primaria, desde una concepción amplia de cultura procurando la participación activa de niños, padres de familia, autoridades y comunidad en general; alentando el esfuerzo creativo de maestros, alumnos y, sobre esta base, apoyando el desarrollo de las actividades culturales, sin perder de vista nuestra realidad pluricultural. Lo anterior significa que el maestro es el animador del Plan, es quien se encarga de ejecutarlo en el espacio escolar y de propiciar el ambiente para que el niño participe tanto como receptor, como productor de la cultura (Documento Rector, 1990).

mejor aprovechamiento de las potencialidades del magisterio para promover la cultura.

PACAEP se concibió como una alternativa para resaltar la relación entre la educación y la cultura a través del fortalecimiento y sistematización del trabajo cultural vinculado estrechamente con la tarea educativa. El plan está conformado por cuatro áreas de interés: Área de Interés Social, Área de Interés Histórico, Área de Interés Artístico y Área de Interés Científico-Tecnológico. El plan contempla un conjunto de objetivos y actividades para cada una de las áreas de interés con el objetivo de que el niño no sólo conozca y reciba productos culturales creados por otros, sino que también llegue a entender cómo se produce, preserva y enriquece la cultura; asimismo que aprenda la interrelación que existe, entre las manifestaciones culturales y el contexto social económico, político e histórico dentro del cual dichas manifestaciones se generan. Este Plan tiene como objetivo impulsar la diversificación y la sistematización de las actividades culturales que se llevan a cabo en las escuelas, complementando y revitalizando los contenidos culturales de los programas de educación primaria, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Al respecto, una de las maestras que pertenece al grupo de danza considera que es importante trabajar los lenguajes artísticos con los alumnos no sólo durante un periodo previo a un festival, sino durante todo el curso escolar, tratando de vincularlos con las demás asignaturas del programa: “Va muy relacionado con eso, se retoma, se supone que todas las actividades de carácter cívico, social y cultural deben de reflejar el trabajo de la escuela. Y entonces yo creo en eso, que el día de las madres no voy a poner algo en lo que nunca he trabajado en meses, ni he trabajado con esos niños y que me voy a poner dos semanas o tres semanas a estar poniendo unos pasos y un ritmo y que oigan una música con la que no están familiarizados”.

PACAEP considera el apoyo que la danza folklórica puede brindar al desarrollo integral del niño; en general el Área de Interés Artístico es un apoyo para estimular el desarrollo cognoscitivo, social y psicomotriz del alumno:

El Área de Interés Artístico está dirigida a estimular la libre expresión, fortaleciendo el desarrollo cognoscitivo y psicomotriz del niño y a que aprenda a disfrutar y comprender las manifestaciones artísticas no como experiencias excepcionales, sino como parte de su vida cotidiana. Destaca como prioritario, favorecer el desarrollo de la capacidad creativa del niño, la comprensión adecuada del sentido y carácter social de las diferentes expresiones y manifestaciones del arte y la valoración social del trabajo artístico como producción colectiva y comunitaria (Documento Rector, 1990:25)

El Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria²¹, contempla en sus áreas de interés, un despliegue de actividades tendientes a que el niño descubra las conexiones entre fenómenos de diversa índole; además se orientan al aprendizaje basado en la acción y el juego, en la integración teórico práctica y en la vinculación de la escuela con la comunidad, por lo que sus cuatro áreas mantienen una interacción recíproca; es decir, que el plantear cuatro áreas de interés no implica que las manifestaciones culturales sean consideradas de una manera fragmentaria y parcial, ya que si bien cada área tiene sus objetivos y actividades particulares, éstos no están aislados de los propuestos para las áreas restantes; por tanto cada área de interés se enriquece en su relación con las otras, sus límites no son rígidos, sino que su flexibilidad permite que se complementen y apoyen mutuamente (Documento Rector, 1990:24).

Con respecto a este planteamiento, una maestra del grupo de danza, afirma que la enseñanza de la danza folklórica le sirve de apoyo para trabajar algunos contenidos de otras asignaturas: “nos ayuda a ver otros temas no nada más en la danza sino también como apoyo en otras materias como Historia y Geografía”. Y otra docente del grupo afirma que la danza folklórica puede ser enseñada más allá de la presentación para un evento social de la escuela, puede ser una herramienta para integrar diversas disciplinas, pues afirma que la danza folklórica no necesita un

²¹ Actualmente PACAEP ya no opera en las escuelas pertenecientes a las cinco Direcciones Operativas de Educación Primaria en el D. F.

pretexto, como es el caso del festival de 10 de mayo, para que los docentes la practiquen con sus alumnos; pues para ella la enseñanza de este género dancístico es una estrategia que puede vincular de manera natural con las demás asignaturas.

Al respecto, el PACAEP considera básico establecer una relación adecuada entre las áreas de aprendizaje de la escuela primaria -Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Educación para la Salud, Educación Artística- y las áreas que abarca dicho plan. Este plan trata de que el docente vincule los contenidos de cada una de las áreas de aprendizaje con los objetivos de cada una de las áreas de interés del Plan. De tal forma que si se pretende trabajar el contenido de la historia de la comunidad, el Plan propone como actividades: frecuentar fiestas populares, eventos culturales propios de la comunidad o de la región, entrevistar a artesanos, músicos y danzantes.

El Módulo de lenguajes artísticos que formó parte de la etapa de capacitación intensiva del PACAEP, tuvo como objetivo brindar a los Maestros de Actividades Culturales, algunos elementos conceptuales y metodológicos que le permitieran conocer y valorar el papel desempeñado por las diversas manifestaciones artísticas en el desarrollo integral del niño y sus implicaciones sociales y culturales; además pretendió generar elementos de apoyo para el abordaje de los contenidos programáticos de la educación primaria.

En este módulo de Lenguajes Artísticos, la cultura se concibe como un proceso individual y colectivo de creación y recreación, un modo de organizar, percibir e interpretar el mundo: un modo de comunicación e interrelación con el medio físico y social; un proceso del que forman parte una diversidad de manifestaciones dentro de las que podríamos ubicar: la sonora-musical, motriz-dancística, gestual-dramática, plástica y oral-literaria (Módulo de Lenguajes Artísticos, 2000:11).

Respecto a la disciplina de danza, el Módulo de Lenguajes Artísticos plantea algunas alternativas para que la danza folklórica sirva de apoyo a las demás asignaturas, de una manera específica, el módulo promueve la intervención directa del niño en las etapas de investigación y recopilación de materiales: entrevistas a danzantes de la comunidad, recopilación de coreografías, recopilación de vestuarios, máscaras antiguas, grabaciones y recopilación de música.

Una de las maestras del grupo de danza señala con ejemplos, como vincula la enseñanza de la danza folklórica con otras asignaturas de este Plan 1993:

Yo trato de vincular mediante lo que son mis contenidos con cualquier actividad artística, y cuando hablamos de México, entonces, digamos es el detonante para poder hablar de su comida, de sus raíces, y retomamos los intereses de los niños y los niños siempre tienen interés en cantar, en bailar, en reproducir ritmos, entonces pues, no queda fuera la danza folklórica. (...), como parte de las tradiciones, como parte de una identidad cultural, que no es netamente digamos prehispánica a veces, a mí eso un poco me cuesta trabajo, pero sí en esa cultura mestiza de lo que somos ahora, de lo hemos llegado a ser; y pues esa combinación de ritmos y de más, y afortunadamente, bueno pues nuestro folclor es muy colorido y muy rítmico y eso le llama la atención a los niños, entonces sirve para mucho, puede ser el mismo pretexto para abordar otros contenidos o puede ser la conclusión de una serie de actividades o un proceso en marcha, y ya cuando ya llegan cosas muy específicas como poner un bailable.

Al respecto, el PACAEP afirma que si los docentes lográramos involucrar al niño en todas las etapas del proceso de montaje de un bailable permitiéndole a su vez probar y experimentar lúdicamente cada una de las funciones del proceso: investigador, ingeniero de grabación, camarógrafo, fotógrafo, sastre, escenógrafo, ejecutante o bailarín, coreógrafo, técnico, músico, musicalizador, promotor, presentador, taquillero, edecán, periodista, etc., lograríamos aprovechar al máximo una de las actividades artístico-culturales que más arraigo y aceptación tienen en el medio escolar. De tal manera que los maestros se aseguraran de que en esta etapa el niño deje de ser, como suele suceder, un mero espectador o ayudante de la investigación, convirtiéndolo en el promotor y protagonista de la misma, permitiéndole que sea él mismo quien elabore los cuestionarios y realice las entrevistas, asimismo, el equipo técnico para la recopilación de grabaciones,

fotografías y/o videos debería estar integrado y ser operado por los propios alumnos (Módulo de Lenguajes Artísticos, 2000:151).

Dentro de las actividades del módulo de lenguajes artísticos, se sugiere que una vez que se han recopilado los materiales, sean los propios niños quienes los estudien y aprendan y a esta actividad la denomina etapa de tratamiento y elaboración de materiales. En ella, los niños podrán interpretar a su manera los elementos obtenidos, imitando y aprendiendo los pasos y secuencias de las coreografías registradas, elaborando ellos mismos la reproducción de máscaras y vestuario, dibujándolo en un principio, para luego elaborarlo o confeccionarlo. Asimismo, se propone que los niños seleccionen y preparen e incluso, en ocasiones, interpreten la música para los bailables (Módulo de Lenguajes Artísticos, 2000:152).

Otra respuesta constante durante las entrevistas con el colectivo de docentes del grupo de danza, fue la afirmación de que a través de la enseñanza de la danza folklórica se contribuye al desarrollo psicomotor del niño, es el caso de uno de los entrevistados quien asegura: “para mí la danza es un medio para lograr el desarrollo motor, desarrollo de capacidades de los niños, tanto físicas como coordinativas”.

Al respecto, Durivage plantea que “de acuerdo con los principios básicos de la psicomotricidad [Percepción Motricidad, Esquema Corporal, lateralidad, Espacio, Tiempo y Ritmo] el objetivo de la educación psicomotriz es favorecer la relación entre el niño y su medio, proponiendo actividades perceptivas, motrices, de elaboración del esquema corporal y del espacio-tiempo, considerando las necesidades e intereses espontáneos del niño, especialmente esa función vital que es el juego” (Durivage, 1984:31).

A la mayor parte de los docentes del grupo de danza les parece importante incluir en sus prácticas la enseñanza de la danza folklórica junto con aspectos del área de la psicomotricidad, ya que consideran que se apoyan mutuamente a la vez que se pueden vincular con los demás contenidos programáticos; de esta manera

una docente asevera que “la enseñanza de la danza no tiene que ser nada más porque se va a realizar un festival o un concurso, porque también puedo incluir la danza folklórica como apoyo a mi currícula”.

Y otra maestra del grupo, valora la enseñanza de este género de danza por su contribución al desarrollo psicomotor de los alumnos: “considero muy importante lo que es el valor con respecto a la danza folklórica, en cuanto a la enseñanza de educación primaria, ya que ésta va a permitir fortalecer al alumno en sus habilidades motoras tanto finas como gruesas, ello le va a permitir de esta forma construir desde el punto de vista enseñanza-aprendizaje que el alumno tenga un mejor acceso a los conocimientos” y otro de los docentes señala: “yo rescato de la danza muchos aspectos como la motricidad, la lateralidad, la educación espacial y el seguir instrucciones”.

Los docentes del grupo de danza insistieron en que la educación psicomotriz coadyuva en los aprendizajes de los niños; en cuanto a esto, Anton considera que en la práctica de la psicomotricidad, la metodología que más le ha convencido es aquella que valora en todo momento la creatividad individual y colectiva, los intereses del niño y los del grupo, y colabora a que los primeros aprendizajes escolares (lectura y escritura) sean motivados a partir del juego libre del niño (Anton, 2001:11).

Concerniente a la educación psicomotriz, el Centro de Estudios de Psicomotricidad de Buenos Aires ha abordado los aspectos educativos y reeducativos considerando a la Educación Psicomotora como una de las ramas más modernas de las Ciencias de la educación y enfocándola desde el punto de vista más cercano a la Psicopedagogía, para emitir la facilitación y encauzamiento de todo aprendizaje.

Este Centro de Estudios señala que la entidad psicomotriz está formada por el cuerpo y los medios de expresión que se convierten en el instrumento de relación del

ser. La acción y el lenguaje, aparecen así como las inmediatas evidencias que permiten revelar la compleja integridad del individuo.

También la docente que no pertenece al grupo de danza, considera valioso el apoyo que la danza folklórica ofrece al desarrollo psicomotor de los alumnos: “La importancia de la enseñanza de la danza [...] es en el desarrollo de los niños, porque no nada más es en la identidad nacional, te ayuda y últimamente lo hemos visto en la coordinación del niño, en la maduración, o sea son muchos aspectos los que abarca la danza no solamente uno, y dependiendo de los aspectos que tú trabajes, coordinación, lateralidad, ubicación, esquema corporal”.

Con respecto a la psicomotricidad, Myrtha Hebe considera que definirla supone abordar un campo muy amplio, lugar de acercamiento y confrontación, reunión de diferentes ciencias, campo de encuentro interdisciplinario que se anudan alrededor de un protagonista: el cuerpo. Y para ella toda actividad humana es esencialmente psicomotriz:

En realidad toda actividad humana es esencialmente psicomotriz. Para la puesta en marcha de dicha actividad se articulan diferentes sistemas anatomofisiológicos, psicológicos y sociales de gran complejidad que interactúan determinando una particular manera de ser y estar en el mundo de relacionarse con la realidad, con las personas, con el espacio, con los objetos, para satisfacer las necesidades biológicas, afectivas, culturales y sociales del hombre (Hebe, 1988:15).

De igual forma el Centro de Estudios de Psicomotricidad de Buenos Aires, considera a todo individuo como una entidad psicomotora, que se expresa en la vida de relación con la integridad de todo el conjunto de sus procesos, bajo una forma personal unívoca que lo diferencia de los otros seres y le otorga sus caracteres individuales. En consecuencia, el desarrollo armonioso de la entidad psicomotriz se identifica con el desarrollo integrado del ser. En esta integración, los caracteres evolutivos de cada área se coordinan en estadios paralelos de crecimiento. Sólo así puede emerger la conducta bien estructurada, sin desfases en las articulaciones de sus componentes (Molina, 1984:17).

Para Hebe la psicomotricidad es “la disciplina que estudia al hombre desde esta articulación intersistémica decodificando el campo de significaciones generadas por el cuerpo y el movimiento en relación y que constituyen las señales de salud, de su desarrollo, de sus posibilidades de aprendizaje e inserción social activa; y también las señales de la enfermedad, de la discapacidad y de la marginación (Hebe, 1998:15).

La docente que no pertenece al grupo de danza, refiere que la enseñanza de la danza folklórica por la misma ejecución de movimientos que se realizan en un grupo de niños, propicia en ellos el trabajo en equipo: “[...] a parte trabajo en equipo, [...] trabajo en equipo, compañerismo, trabajo en equipo también, cuando a uno no le sale, se apoyan, cuando a uno no le salen también se nota, [...]”; por su parte Anton afirma que “el movimiento interviene en el desarrollo psíquico del niño, en los orígenes de su carácter, en las relaciones con los demás y en la base de la adquisición de los aprendizajes escolares” (Anton, 2001:7).

De igual manera esta autora está convencida de que si se considerara la importancia del desarrollo psicomotor del niño, sería necesario que en las escuelas se plantearan el modo de trabajar la educación psicomotriz, educación que parte de las vivencias corporales, del descubrimiento del mundo con el cuerpo y de la asimilación de las nociones fundamentales, arrancando de la motricidad para llegar a la expresión simbólica y gráfica y a la abstracción.

Para los docentes entrevistados, la enseñanza de la danza folklórica es un elemento que coadyuva al desarrollo psicomotor del niño en sus diversos aspectos, pues con su ejercitación se propone trabajar el esquema corporal, la lateralidad, la ubicación espacial, la relación con los demás, etc.

Ahora bien, para favorecer la educación vivenciada es necesario que el niño manifieste todo aquello que nunca ha expresado y, para lograrlo el educador ha de

proponerse como primer objetivo el fomentar la creatividad del niño, potenciando el que experimente con los objetos y las utilidades que crea pueden tener.

Según Anton, con la educación psicomotriz se intenta trabajar: “El descubrimiento del esquema corporal, a través de un diálogo tónico y del juego corporal global y segmentario, el descubrimiento de los objetos y del mundo exterior, a través de la organización del espacio amplio, manipulativo y gráfico, de la manipulación y de la estructuración del tiempo y el descubrimiento de los demás niños, a través del conocimiento y de la comunicación corporal con los demás” (Anton, 2001:8).

Dos aspectos que de la psicomotricidad interesan a los docentes entrevistados en cuanto al desarrollo de los niños son el esquema corporal y la lateralidad. Con respecto a la integración del esquema corporal en el niño, Anton identifica que de los cinco a los siete años tiene lugar la progresiva integración del cuerpo dirigida hacia la representación y consciencia del propio cuerpo con la posibilidad de transposición de sí mismo a los demás campos sensoriales, visual y táctil principalmente (Anton, 2001:22); de igual manera considera que en estas edades, el infante se perfila a la toma de conciencia de las distintas partes de su cuerpo; de tal forma que el niño es capaz de localizar todo desplazamiento segmentario con exactitud creciente. Esta posibilidad de localización fina permite el control de las distintas partes de su cuerpo.

Anton señala la importancia de respetar esta clasificación por gradiente en la educación psicomotriz, a fin de imprimir en el niño un orden lógico en el conocimiento de las diferentes partes del cuerpo congruente con el proceso normal de los esquemas de desarrollo. Sería inútil pretender, por ejemplo, que un niño que no tuviera integrado su eje corporal integrara su derecha y su izquierda y, con mayor motivo, la lateralidad de los objetos que le rodean. Todo ello es de suma importancia a la hora de trabajar el esquema corporal y su imagen, ya que hay que tener siempre en cuenta el nivel de adquisición conseguido para programar posteriores conocimientos (Anton, 2001:24).

En cuanto a adquisición de la lateralidad, aspecto importante durante el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura durante los primeros años de la primaria, Anton afirma que si bien todo aspecto espacial es lo suficientemente importante como para poner mucha atención en él, no hay duda de que el aspecto más complejo y con el que se hallan más dificultades dentro de la escuela es la lateralidad (Anton, 2001:64).

Esta autora considera que el sentido primordial, a partir del cual se desarrolla la diferenciación entre los dos lados del cuerpo es el equilibrio: para mantener el equilibrio el niño se ve obligado a realizar una serie de movimientos compensatorios que tienen lugar en ambos lados del cuerpo; aconseja que el infante ha de aprender a tensionar un lado y relajar el otro alrededor de su eje de equilibrio. Para ello es necesario que intuya su propio centro de gravedad, origen éste del progresivo desarrollo. De esta manera experimentando con ambos lados de su cuerpo llegará a establecer sus diferencias y relaciones.

Anton considera que el proceso de distinción lateral culmina hacia los seis-siete años, edad en la que el niño adquiere las nociones de su derecha y su izquierda. El hecho de utilizar el adjetivo posesivo <su> obedece a que los conocimientos referidos se dan tan sólo a nivel absoluto y egocéntrico, con relación al propio yo y no comprendidos fuera del propio cuerpo. De los cinco a los ocho años la derecha y la izquierda son consideradas solamente desde el punto de vista del propio sujeto. De los ocho a los once años son consideradas desde el punto de vista de los demás y del interlocutor. De los once a los doce años la derecha y la izquierda ya empiezan a ser consideradas desde el punto de vista intrínseco de las cosas en sí mismas (Anton, 2001:64).

Los discursos de todos los maestros entrevistados aluden a la impartición de una educación integral, donde tenga cabida la educación artística; donde a la danza folklórica no se le relegue, sino también se le tome en cuenta como a las demás asignaturas y se le valore tanto en sí misma como en la colaboración que puede

tener en los demás aprendizajes escolares para enriquecer y beneficiar los aspectos cognitivo, social y psicomotor del niño.

En los distintos programas educativos y según el contexto histórico-social de cada época, ha estado presente la preocupación por crear, fomentar, avivar y acrecentar el sentimiento patriótico como factor fundamental para la unidad nacional, primeramente se pensaba en <hacer nación> con la enseñanza de la historia y del civismo; pero a finales del siglo XIX y principios del XX, las actividades artísticas fueron integradas a los planes escolares con el fin de resaltar el sentimiento nacional, es decir, con el objetivo de expresar en obras lo que nos identifica como mexicanos; más tarde, los planes educativos con influencia de las nuevas teorías pedagógicas, impulsaron la llamada educación integral; y con el fin de desarrollar en el niño la sensibilidad, apreciación y expresión artística se incluyeron las asignaturas de música, teatro, danza y artes pláticas; de tal forma que los festivales escolares serían el medio para la exposición de estas actividades artísticas.

Ahora bien, durante el gobierno de Cárdenas, el nacionalismo cultural de los años de Vasconcelos tomó otro matiz, pues se abrieron algunos espacios en los congresos regionales indígenas donde se replantearon los proyectos del Estado, al menos parcialmente; y con los esfuerzos de la educación indígena comenzó a construirse un nacionalismo pluricultural, movilizándose así esta significación imaginaria social.

Por esta época la danza mexicana tuvo un auge indiscutible; y más adelante, en la década de los sesentas se insertó la danza folklórica como asignatura en los programas de educación artística de primaria con el fin de avivar el sentimiento nacionalista.

Actualmente con el libro de educación artística para el maestro de primaria, se propone que el docente estimule en el niño la afición y la capacidad de apreciación para ampliar su horizonte de experiencias a través de la danza y demás

manifestaciones del arte, de tal manera que para este programa la asignatura de educación artística está incluida como una disciplina que le brindará al alumno, junto con las demás una educación integral.

Este programa señala que la educación artística tiene como característica principal la de poner mayor énfasis en la vida emotiva de los educandos que muchas veces es menospreciada, pero que es fundamental tanto para el desarrollo del individuo como para la propia construcción del conocimiento; se trata de valorar la aportación singular a la sensibilidad y a la inteligencia de los niños a través de la prácticas artísticas.

CONCLUSIONES

Primeramente deseo exponer algunas ideas acerca de la experiencia que produjo en mí la elaboración de este trabajo.

Para llegar a la consolidación de lo expuesto en esta investigación, debo reconocer que el camino andado tuvo trayectos claros y firmes por los que fue estimulante transitar; sin embargo, también los hubo vacilantes, a los que tuve que hacerles frente planteándome ciertas interrogantes para continuar o virar el trayecto. Fue el caso, cuando tuve que dejar en el camino otros intereses para construir el objeto de estudio.

En contraste, una de las vías más placenteras en el proceso, fue el contacto con los docentes entrevistados, el hecho de escucharlos, de que aceptaran compartir un fragmento de su vida conmigo y que fueran construyendo las entrevistas a través de sus propios cuestionamientos y reflexiones, fue para mí muy gratificante. Por lo que debo decir que uno de los elementos que me pareció más valioso de la investigación cualitativa es la escucha del otro.

Durante el trabajo de campo me costó distanciarme de los discursos de los maestros, sus relatos me remitían inmediatamente a mí misma y a mis experiencias relacionadas con esta disciplina, ya que algunas de las preguntas que expuse a los maestros, me las hice en algún momento, de tal manera que hubo coincidencias en más de una de sus respuestas y argumentos, pues finalmente no puedo negar mi pertenencia al gremio.

Aun con mi implicación como profesora y ex-integrante de algunos grupos de danza folklórica, traté de reconocer y analizar los aspectos en los cuales se estaban jugando mis propias experiencias, sin embargo la apropiación de una perspectiva teórica que permitió identificar las categorías durante el proceso investigativo, fue la que me facilitó guardar cierta distancia del objeto de estudio.

Después de este acercamiento a mi experiencia durante el proceso de investigación y mi intervención en el mismo, pasaré a plantear las conclusiones finales de todo el proceso.

En la Nueva España hubo un desarrollo de la noción de patria y se manifestó un sentimiento patriótico exaltado, aunque reducido a la identidad con el suelo donde se había nacido, asentado en un conjunto de valores religiosos compartidos como lo fue la unidad en torno de la fe católica y a la virgen de Guadalupe, apoyado por una recuperación progresiva de la historia antigua de los pobladores originales y dirigido por las reivindicaciones ideológicas del grupo criollo. Era un concepto de patria limitado, no compartido por los demás grupos y, que no salvaba las profundísimas divisiones étnicas, sociales, económicas y culturales que fragmentaban y oponían a la población.

Esta situación sufrió un cambio radical cuando se modificó la relación política con España en 1808. La aparición de un pensamiento político centrado en las ideas de soberanía y la formación de una nueva realidad política, producida por el movimiento insurgente, crearon las condiciones para que se desplegara con fuerza la idea de nación.

Por primera vez en la historia de México, los sentimientos patrióticos tradicionales (la identidad en torno a un territorio, una religión, un pasado y una lengua compartidos), se integraron al proyecto político moderno de constituir un país independiente, autónomo y dedicado a la persecución del bien común de sus pobladores.

Posteriormente con el régimen de Díaz, se buscó la unidad nacional a través de un nacionalismo histórico; y durante esos años se le imprimió con más fuerza a la educación primaria el carácter de nacional, es decir, se trataba de que todos los educandos desarrollaran el amor a la patria y a sus instituciones, a través de la enseñanza de la Historia y del Civismo.

A la llegada de Vasconcelos a la SEP, la significación imaginaria del nacionalismo histórico quedó atrás dando paso a otra con el matiz de cultural y que acogió a las diversas artes, cuyas manifestaciones servirían para fomentar el ideal del mexicano surgido de la Revolución; durante este tiempo y con los aportes de los maestros misioneros, la danza folklórica contribuyó en gran medida a este nacionalismo; a las misiones culturales se les debe la riqueza del folklore que llegó a las escuelas urbanas.

A través del dispositivo grupal empleado, fue posible rescatar y analizar el discurso de los docentes entrevistados, quienes en un primer momento reconocieron que en su práctica docente la enseñanza de la danza folklórica a sus alumnos, es utilizada como un recurso con el que fomentan en los alumnos la identidad nacional; ya que para este colectivo la aplicación de esta disciplina artística sirve de escudo ante los ataques que puedan contaminar o contribuir a la pérdida de las tradiciones y costumbres mexicanas.

En el planteamiento de este colectivo de maestros se puede identificar una significación imaginaria social instituida, ya que éstos aceptan y legitiman el discurso del Estado establecido en los planes y programas de estudio, acerca de avivar en el niño la identidad nacional, con la nota particular de cumplir con dicha tarea a través de la enseñanza de la danza folklórica; ya que uno de los docentes entrevistados que no pertenece al grupo de danza, recurre a la enseñanza de la Historia y del Civismo para alcanzar el mismo objetivo.

Ante estos argumentos, considero que sería oportuno preguntarse si actualmente ¿es pertinente que en estos tiempos de globalización, el docente fomente en los alumnos el nacionalismo a través de ciertas prácticas como la enseñanza de la danza folklórica? ¿el currículo de la primaria debería integrar la enseñanza de este género de danza, con el fin de promover la identidad nacional?.

Durante el proceso de análisis de las entrevistas, se pudo identificar que para el colectivo de maestros existe un rasgo importante que caracteriza la identidad docente -a parte de considerar que el maestro es el forjador de las futuras generaciones, el apóstol de la educación, el portador del saber, procedente de una estirpe heroica etc.-: aprender y enseñar danza folklórica, pues siendo el único género de danza que les enseñaron durante su formación normalista, consideran que cuentan con las bases para impartirla en la primaria.

Esta es una significación imaginaria instituida de estos maestros: considerar que todo docente egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, cuenta con las herramientas necesarias para enseñar danza folklórica a sus alumnos para cualquier evento cívico o social de los planteles y principalmente para cumplir con el discurso de los planes y programas que promueven el fortalecimiento del sentimiento nacionalista.

Sin embargo, los dos maestros entrevistados que no pertenecen al grupo de danza folklórica reconocen que en su formación como normalistas, no obtuvieron los elementos suficientes para enseñar este género dancístico a sus alumnos, por lo que a diferencia del colectivo de docentes, para ellos no representa una característica importante que se le deba atribuir a todo docente egresado de la BENM; si no que la enseñanza de esta disciplina se debe más al gusto e interés personal del maestro por aprenderla y enseñarla.

El grupo de docentes valora la enseñanza de la danza folklórica, al integrarla a sus prácticas cotidianas, transformando su valor curricular al brindarle una igualdad de condiciones frente a las otras asignaturas, con lo que pretenden promover una mejor educación psicomotriz y en general una educación integral, una panacea que alivie los males de la educación; además de serles útil para el abordaje de otras asignaturas y ya no sólo como un escudo para fomentar la identidad nacional y como

característica de la de la identidad docente, por lo que aquí se halla una significación imaginaria instituida.

Un reclamo constante en los docentes entrevistados, fue la relegación de la danza folklórica en el currículo escolar, al respecto considero que la presencia e importancia de este lenguaje artístico en los planes y programas de primaria, no debiera ponerse en duda; sin embargo, como se comentó en la investigación, esto aún no se ha logrado reconocer completamente. Si bien la danza tiene su espacio en el actual currículo de primaria, no comparte las mismas condiciones que las demás asignaturas. A esto hay que agregarle que la danza que promueve el programa de educación artística del actual Plan y programas 1993 no está especificada como folklórica; sin embargo, se puede inferir su inclusión a partir de la revisión de algunos contenidos que se proponen únicamente para los ciclos superiores. Es así que el programa de danza y expresión corporal, tiene como objetivo primordial que el alumno explore las cualidades del movimiento a través de algunas actividades, las cuales -aunque el programa no lo mencione- están basadas en el trabajo del investigador de las formas del movimiento Rudolf Laban, dato que estos docentes no obtuvieron durante su formación y que no reconocen, por lo que es posible que no lo trabajen con sus alumnos, además de no considerar el valor de la danza por sí misma: el disfrute o el gozo del movimiento; ya que la enseñan porque les sirve de apoyo a las demás asignaturas, para desarrollar la psicomotricidad del alumno y como una actividad que promueve la identidad nacional.

Consideraciones metodológicas

Al estimar el tipo de material reunido a partir de las entrevistas y su aporte a la comprensión de la enseñanza de la danza folklórica en la primaria, se justifica el haber privilegiado el discurso de los maestros y, por tanto, el de haber implementado una estrategia de corte cualitativo que posibilitó el acceso a la experiencia de los

docentes y a las significaciones que ellos tienen en torno a la noción del nacionalismo y su vínculo con la enseñanza de la danza folklórica.

De la misma manera, se confirmó la pertinencia en la aplicación de dos técnicas de investigación: la entrevista individual y la entrevista grupal, para rescatar el discurso producido en uno y otro dispositivo y lograr identificar los matices que asume la noción de nacionalismo y su vínculo con la enseñanza de la danza folklórica entre maestros que pertenecen a grupo de danza de este género y docentes que no pertenecen.

Por su parte, la entrevista individual favoreció de forma más destacada la emergencia de relatos particulares y detallados; y la entrevista grupal propició de manera notoria la emergencia de las significaciones comunes que remiten al imaginario colectivo y a la re-creación de las mismas.

Para interpretar los emergentes requerí de metáforas, porque como recurso del pensamiento que tiene un peso en el ámbito cultural, me permitió reunir las experiencias y significaciones que los docentes entrevistados tuvieron acerca del nacionalismo y su vínculo con la enseñanza de la danza folklórica y la identidad del docente de primaria, de tal manera que quien las enuncie pueda evocar la idea principal de cada categoría analítica.

Finalmente con este trabajo de investigación, me percaté de que la enseñanza de la danza folklórica que los docentes enseñan, ya sea en los festivales o las ceremonias cívicas responde principalmente a una tradición más que a un planteamiento curricular; y que si bien existen esfuerzos por llevar la danza folklórica a la primaria, como fue el caso del plan y programas de la década de los sesentas y el proyecto PACAEP, sigue siendo una asignatura pendiente en este nivel educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Eduardo y coautores, (2001). *La formación del profesorado*, Barcelona, Graó.
- Alanís, Antonio, (2001). *El saber hacer en la profesión docente*, México, Trillas.
- Anton, Montserrat, (2001). *La psicomotricidad en el parvulario*, México, Fontamara.
- Anzaldúa, Raúl, (2004). *La Docencia frente al espejo*, México, UAM-X.
- _____, (2007). "Reflexiones en torno a la construcción imaginaria de la identidad", en Jiménez García, Marco A., *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*, México, UACD, pp. 255-277.
- Baz, Margarita, (1996). *Intervención grupal e investigación*, México, UAM-X.
- _____, (1996). *Metáforas del cuerpo*, México, PUEG.
- Bonfil, Guillermo, (1989). *México profundo*, México, Grijalbo.
- Castoriadis, Cornelius, (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, Tomos I y II, Barcelona, Tusquets.
- _____, (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa.
- _____, (2001). *Figuras de lo pensable*, México, FCE.
- Dallal, Alberto, (1990). *El aura del cuerpo*, México, UNAM.
- Eagleton, Terry, (1997). *Ideología, una introducción*, Barcelona, Paidós.
- Florescano, Enrique, (2002). *Etnia, estado y nación*, México, Taurus.
- _____, (1987), *Memoria mexicana*, México, FCE.
- Gamio, Manuel, (1992). *Forjando patria*, México, Porrúa.
- Guerra, Francois-Xavier, (1985). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, Tomo I y II, México, FCE.
- Hebe, Myrtha, (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*, Argentina, Cinco.
- Hobsbawm, Eric, (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica.
- Jiménez, Concepción, (1979). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros. Vol. I 1887-1940*, México, Talleres gráficos de la nación.
- Jiménez, Marco, A. (2005). "Educación e identidad Imaginaria. Un acercamiento a las significaciones sociales imaginarias y a las identidades en educación", Sta. Cruz Acatlán, México, artículo inédito.

- Lakoff George y Mark Johnson, (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*, Colección Teorema, Madrid, Cátedra.
- Latapí, Pablo, (Coordinador), (1998). *Un siglo de educación en México*. Tomos I y II, México, Conaculta y FCE.
- Lavalle, Josefina, (2002). *En busca de la danza moderna mexicana, Dos ensayos*, México, INBA.
- Lenguajes Artísticos (PACAEP), (2000), México, SEP-CONACULTA, Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil.
- Libro para el Maestro, (1978). México, SEP.
- Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, (1998). México. Comisión Nacional SEP-SNTE de carrera magisterial.
- Mass, Magdalena, (Coordinadora), (2004). *Interdisciplina, Escuela y Arte*, México, Conaculta.
- Marín, Noemí, (2004). *La importancia de la danza Tradicional Mexicana en el Sistema Educativo Nacional (1921-1938)*, México, CONACULTA, INBA, CENIDI-Danza.
- Meneses, Ernesto, (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México (1911-1934)* México, Universidad Iberoamericana.
- _____, (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México (1934-1964)* México, Universidad Iberoamericana.
- _____, (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México (1964-1976)* México, Universidad Iberoamericana.
- Molina, Dalila, (1984). *La Entidad psicomotriz*, Buenos Aires, Losada.
- Monsiváis, Carlos, (2000). "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en *Historia General de México*, México, Colegio de México.
- Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), (1990), Documento Rector y Antología de Textos Capacitación Inicial. México, SEP-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Promoción Cultural.
- Parga, Pablo, (2004). *Cuerpo vestido de nación*, México, CONACULTA-FONCA.
- Plan y Programas de Educación Primaria 1993, México, SEP.

Popkewitz, Thomas, (1998). *La conquista del alma infantil*, Política de escolarización y construcción del nuevo docente, Barcelona, Pomares.

_____, (2003). *Historia, Cultural y Educación*, Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona, Pomares.

Pring, Richard, (1977). *La integración del curriculum*, en Filosofía de la educación, Peters R., México, FCE.

Programa de Educación Primaria aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, (1964). México, SEP.

Prontuario de Carrera Magisterial, Primaria, (1994). México SEP-SNTE.

Ruiz, Mercedes, (Coordinadora), (2002). *Lo Educativo: teorías, discursos y sujetos*, Plaza y Valdéz, México.

Sevilla, Amparo, (1985). *Danzas y bailes tradicionales del estado de Tlaxcala*, México, Premia.

_____, (1990). *Danza, cultura y clases sociales*, México, INBA.

Silva, Ludovico, (1971). *Teoría y Práctica de la Ideología*, México, Nuestro Tiempo.

Terigi, Flavia, (1998). "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar", en *Artes y escuela*, Akoschky, Judith, Buenos Aires, Paidós.

Tortajada, Margarita, (1995). *Danza y Poder*, México, INBA.

_____, (2001). *Frutos de mujer*, México, INBA.

Vázquez, Josefina, (1970). *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

_____, (1999). *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México.

_____, (1992). *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México.

Villoro, Luis, (1985). *El concepto de ideología y otros ensayos*, México, FCE.

_____, (1987). *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, FCE.