

Teoría sobre una educación musical preescolar de calidad

Primera parte

LIC. ÁNGEL LORENZO RAMÍREZ RODRÍGUEZ

Pretendo mostrar en el presente trabajo un marco teórico basado en las ideas de diversos autores y referentes reconocidos en los ámbitos de la Educación, Educación en el Arte y la Educación Musical, articulados con mi propia experiencia como educador musical en el estado de Nuevo León. Esto con la finalidad de construir una teoría con respecto a lo que pudiera llegar a ser una Educación musical preescolar de calidad. Hablaré de dos tópicos englobados en las necesidades de los sujetos de la Educación que son la Comunidad emocional y la Selección del mundo, dejando para números posteriores lo referente al Ámbito de calidad en el que incluyo el Currículo, los Educadores y la Atmósfera en el aula. Quedará pendiente también el contenido referente a la Evaluación de la práctica educativa.

Perspectivas de autores y diversos referentes: Herbert Read, Ana Lucía Frega, Paulo Freire, Edgar Willems, R. Murray Schafer, Secretaría de Educación Pública, Howard Gardner, Aaron Copland, Xavier Chavarria Navarro, Elvira Borrell Closa, entre otros. Conceptos e ideas que parten de diversos campos abordados: artístico, musical y pedagógico crítico.

Una educación de calidad tiene como base la excelente comunicación, es decir, el diálogo que se da entre educador y educando. A través de este proceso es como se llega a una adecuada comprensión de las capacidades, limitaciones y necesidades reales y sustanciales del individuo, entendiendo por individuo tanto al educador como al educando (sujetos de la educación). De esta manera el educador -quien posee dominio del campo que trabaja- logra hacer la selección del mundo y el diseño de los contenidos que se requieren para el proceso educativo a desarrollar. Selección y diseño que atraviesan lo sensorial, emocional y cognitivo, tanto del educador como del educando quienes en comunión

mundo, a la vez insuperable y consustancial al mundo. Baudelaire reconoce en la música el arte por excelencia que expresa las contradicciones del alma, el dolor cósmico de las fuerzas inconciliables, la eterna lucha entre Dios y Satán. En su ensayo titulado "Richard Wagner y Tannhäuser", Baudelaire afirma que "Tannhäuser representa la lucha de los dos principios que han elegido el corazón humano como principal campo de batalla, es decir, de la carne con el espíritu, de Satán con Dios". La única vía que encuentra Baudelaire para salvar al deseo de la muerte es produciendo la muerte del objeto de deseo: "El amor conduce al crimen. O más exactamente, los placeres del amor conducen al crimen [...] Wagner pone en escena la ineluctable dualidad del amor, su balanceo constante entre un amor místico y redentor y un amor feroz y sacrificial".⁴¹ La música, la más sublime de las artes, para Schopenhauer y para Baudelaire, nos revela lo más profundo de la voluntad, la esencia del mundo en su aspecto más cruel y caótico, y al mismo tiempo, surca el orden más puro de las formas celestiales. La música, al mismo tiempo, redención y condenación de la voluntad, determinada a errar y a vagar eternamente hacia su propio paraíso.

Música y Tragedia. Schopenhauer y Baudelaire

Hemos partido de dos interpretaciones sobre Schopenhauer que a primera vista parecen inconciliables: por una parte, la tesis de Alexis Philonenko, en su obra *Schopenhauer, Una filosofía de la Tragedia*. Por otra parte, la tesis de Clément Rosset, en su obra *Schopenhauer, un Filósofo del Absurdo*. ¿En qué sentido es Schopenhauer considerado un filósofo de la tragedia? En primer lugar, el autor del *Mundo como Voluntad y Representación*, se desprende de cualquier asidero metafísico racional, de la ciencia y de la idea de un orden racional del mundo, de tal modo, que sin estos asideros el hombre como ser de voluntad, se enfrenta desnudo al dolor y al sin sentido del mundo. Tragedia, en este sentido, significa que el hombre no puede modificar el curso del mundo y está sujeto a unas fuerzas que no puede gobernar racionalmente; en otras palabras, el mundo se revela de manera trágica como un conflicto de fuerzas irreconciliables que no conduce a ninguna parte, y que pone de manifiesto el predominio de la voluntad ciega, sin razón o finalidad, atrapada en un eterno sin sentido que se repite indefinidamente a sí mismo. Alexis Philonenko define la Tragedia en la filosofía de Schopenhauer como una *escisión de la vida y de la conciencia*: "No se puede curar una enfermedad metafísica, se puede solamente administrar un calmante. Esta constatación definitiva constituye la columna vertebral de la *Filosofía de la Tragedia*. En cada momento del análisis de la fenomenología de la vida ética, ya trate de reconocer que la vida no tiene final, que la historia es un tejido de contrasentidos y de muerte, etc..., se anuncia la tragedia".⁴² Schopenhauer asume el fondo trágico de la vida, lo cual queda expresado en la siguiente sentencia que sintetiza el pensamiento pesimista de este gran filósofo alemán: "El sufrimiento constituye el fondo de la vida".⁴³ Según Philonenko, Schopenhauer también pudiera haber dicho: llorar es comenzar a pensar.⁴⁴ Baudelaire comparte esta visión pesimista

41. Bersani, Leo. 1981. *Baudelaire et Freud*. Seuil. Pág. 72.

42. Philonenko, Alexis. *Schopenhauer, una Filosofía de la Tragedia*, op. cit., págs. 285-286.

43. *Ibid.*, pág. 291.

44. *Ibidem*.

construyen el ámbito de calidad -o llámesele ambiente de aprendizaje- necesario para vivir la experiencia educativa.

I. Necesidades de los sujetos de la Educación

I.1. Comunión emocional

El crítico de arte Herbet Read en su libro *Educación por el arte* afirma que *la relación estética natural de maestro a alumno no debe considerarse excluyente de toda comunión emocional*.¹ La relación que se da con los niños preescolares en actividades donde se pretende el desarrollo del gusto musical o la apreciación de música de calidad involucra al componente afectivo. El *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar* señala dentro del campo formativo *Expresión y Apreciación Artísticas*, en el aspecto musical, como una de sus dos competencias: que el niño comunique las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.² Así, se le confiere significación a la esfera de las emociones. El mismo documento señala también que *desde los primeros meses de vida, las niñas y los niños juegan con su cuerpo, centran la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto, y se expresan mediante el llanto, la risa y la voz*.³ También se afirma que las actividades artísticas contribuyen al desarrollo integral de los preescolares porque mediante ellas *expresan sus sentimientos y emociones y aprenden a controlarlos a partir de una acción positiva*.⁴ En consecuencia tal como Jack P. Shonkoff, y A. Phillips Deborah sostienen: *los niños que aprenden a dominar sus emociones constructivamente enfrentan mejor sus decepciones, frustraciones y sentimientos dolorosos que son tan frecuentes cuando son pequeños, y puede suponerse que como resultado, no sólo son más felices, sino que también se relacionan mejor con otras personas, en el hogar, con sus cuidadoras, en el patio de juegos...*⁵ Es así como la comunión emocional maestro-alumno a la que alude Read puede manifestarse y presentarse durante el desarrollo de las clases de Educación Musical.

En 1980 el psicólogo e investigador estadounidense Howard Gardner ilustró en *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*, algunos de los modos en que los niños pequeños expresan sus emociones y sentimientos más dominantes a través de sus dibujos. Asimismo, en su libro *Educación artística y desarrollo humano* dice con respecto a las posibilidades que las artes ofrecen: *... las artes*

1. Read, Herbert. 2010. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 1ª. Edición, 1986. 8ª. Impresión. Pág. 282.
2. <http://www.reformapreescolar.sep.gov.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf> Pág. 82. Consultado en marzo 19, 2012
3. op. cit. Pág. 73
4. op. cit. Pág. 80
5. Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips. 2004. *El desarrollo de la regulación personal. (Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar V.1)*. SEP. México. Pág. 82.

contemplar al objeto en su esencia (la música nos desvela la voluntad en sí misma), y un placer subjetivo que consiste que saberse uno externo a la voluntad, en otras palabras, en poder contemplar desde afuera la propia voluntad, y en este sentido, liberarse de la voluntad, poder contemplar la voluntad (objetivamente a través del arte) sin sentirse afectado por ella. El arte implica una objetivación de la voluntad que conduce, por otra parte, al silencio de la voluntad, con lo cual, en la estética de Schopenhauer, el arte que nos conduce a la contemplación de la voluntad, también nos libera del dolor, del querer y del sufrir. La estética de Schopenhauer, como argumenta Clément Rosset, conecta con la "visión intuitiva" de Bergson y con la "memoria afectiva" de Marcel Proust, en la medida en que la contemplación estética en Schopenhauer se opone totalmente a cualquier forma de representación conceptual, en la medida en que hace referencia a una contemplación ideal, es decir, a la contemplación estética de las *Ideas*. La contemplación estética tiene como efecto el hacer de la voluntad un objeto de la representación. El arte tiene como función la objetivización y la liberación de la voluntad. El valor de cada arte se manifiesta para Schopenhauer por medio del grado de objetivación de la voluntad que logra expresar, situándose la arquitectura en el grado más bajo de la jerarquía de las bellas artes, por expresar el grado más general e indiferenciado de la voluntad, la pesantez y la resistencia. Sólo la música, para Schopenhauer, constituye una excepción en la medida en que no tiene relación alguna con la objetivización de la voluntad, y se sitúa consiguientemente fuera de cualquier jerarquía, y concretamente, de la jerarquía de las artes.

En la obra de Baudelaire puede percibirse una visión del arte como objetivización de la voluntad, y al mismo tiempo, como liberación de la voluntad. También en Baudelaire, al igual que en Schopenhauer, se quiebra la unidad entre la razón y la naturaleza. La naturaleza se manifiesta en Baudelaire como una fuerza sublime que destruye todas las esperanzas humanas de armonía y de reconciliación. El mito del pecado original destruye en Baudelaire cualquier forma de redención cristiana, e incluso la redención del hombre-artista a través del arte se revela como una ilusión que trae al mismo tiempo terribles consecuencias para la salud del alma. Lo sublime, en Schopenhauer, está íntimamente expresado a través de la tragedia, en la cual se manifiestan todas las fuerzas antagónicas de la naturaleza que desplazan a la voluntad, en otras palabras, el dolor del

39. *Ibid.*, pág. 31.
40. *Ibid.*, pág. 34.

propriadamente filosófica que no presupone la idea de causalidad o la de racionalidad causal. "El asombro schopenhaueriano puede resumirse enteramente como una angustia ante la ausencia de causalidad"³³.

Para Clément Rosset, lo esencial de las concepciones estéticas de Schopenhauer se resume en la idea de contemplación, la cual se opone punto por punto a la idea de representación de un mundo que asimismo se explica enteramente por el principio de razón. El privilegio del arte, para Schopenhauer, consiste en poder escapar a la repetición de la vida: mientras que la vida es *repetición*, el arte para Schopenhauer es *rememoración*.³⁴ No obstante, el idealismo de Schopenhauer no debe separarse de su visión pesimista de la vida como dolor, tedio, y muerte. El tema central del *Mundo como Voluntad y Representación*- su pensamiento único- como lo define el mismo Schopenhauer- "es el pensamiento de la subordinación de todas las funciones de representación a las funciones de la voluntad; dicho de otra manera, prefiguración de la idea genealógica del *condicionamiento de todo pensamiento consciente por unas motivaciones inconscientes* (Marx, Nietzsche, Freud)".³⁵ La estética de Schopenhauer ocupa el libro III de los cuatro libros del *Mundo como Voluntad y Representación*: "Libro III- primera etapa de la liberación respecto de la voluntad: *la etapa estética*. Esta primera etapa puede ser descrita, de manera muy general, como el paso del estado de actor al estado de espectador: el hombre que, bajo el imperio de la voluntad, mimaba unos gestos y unos deseos que creía suyos, se representa ahora su propia voluntad sin participar en ella. La contemplación sustituye a la representación, y la relación de subordinación se invierte: es la voluntad la que, en el arte, está al servicio (estético) de la representación".³⁶

El pensamiento de Schopenhauer, el cual se lanza tras lo oculto que se esconde en lo manifiesto, afirma la primacía de la voluntad sobre la representación, la primacía de la estética en relación a los demás sectores de la actividad humana, y por último, la primacía de la música en relación a las demás artes. Lo bello, para Schopenhauer, posee un carácter negativo: "es bello lo que permite al hombre decir no a la voluntad".³⁷ Por otra parte, el Arte es definido por Schopenhauer como "la contemplación de las cosas, independientemente de su principio de razón".³⁸ Dos placeres se derivan de la contemplación estética: un placer puramente objetivo que consiste en

33. *Ibid.*, págs. 6-7. "Esta intuición decisiva, de la cual surge la obra de Schopenhauer, tiene su origen en David Hume. En su *Tratado de la Naturaleza Humana* (1739), Hume había procedido a una célebre crítica a la idea de conexión causal en el orden físico, mostrando que era imposible fundamentar dicha conexión en una de estas relaciones de ideas que se fundan en la certidumbre matemática: existe una ruptura insuperable entre necesidad física y necesidad lógica".
34. Rosset, Clément, *L'Esthétique de Schopenhauer*, op. cit., pág. 7.
35. *Ibid.*, pág. 11.
36. *Ibid.*, pág. 15.
37. *Ibid.*, pág. 20.
38. *Ibid.*, pág. 23.

proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal. Ni los niños pequeños ni los artistas se sienten precisamente cómodos al expresar mediante símbolos discursivos sus sentimientos y conceptos más importantes [...] las artes pueden ofrecer el mejor marco -y, posiblemente, el único- para la expresión efectiva de lo que es importante en aquel momento. Recuerdo la frase de Isadora Duncan, célebre por la agudeza de su ingenio: Si pudiera decirlo, no lo tendría que bailar.⁶ En una frase que refuerza lo expresado por Isadora Duncan, el compositor estadounidense Aaron Copland, refiriéndose a la respuesta de algunos músicos con respecto al significado de la música en lo que ha denominado *plano expresivo*, dice: *no se pueden encontrar palabras apropiadas para expresar el significado de la música...*

Al respecto de los afectos, la imaginación, la producción simbólica y el sentimiento, el psicólogo ruso Lev Vigotsky en su *Psicología del arte* afirma que... *la respuesta estética básica consiste en afecto causado por el arte, [...] que halla su liberación en la actividad de la imaginación que una obra de arte provoca. [...] El arte se basa en la unión del sentimiento y la imaginación.*⁷ El pedagogo Edgar Willems también declaró en su libro *Las bases psicológicas de la educación musical*, que *sin sensibilidad, sin emotividad, sin sentimiento, no hay verdadero arte*. Para Willems el terreno de la afectividad es el más característico desde el punto de vista del arte...⁸ De lo anterior se deduce que no sería posible concebir a un educador musical ajeno a lo emocional ya que la parte afectiva inevitablemente es tocada a través de la actividad musical durante el ejercicio de su profesión.

Para referirse a esa comunión emocional que se da entre maestro y alumno, Read emplea el concepto de *envolvimiento* (*Umfassung*) utilizado por el filósofo austriaco Martin Buber. Dice Read que *envolvimiento significa vivenciar el toma y daca de una relación mutua, tanto desde el propio extremo como desde el de la otra persona, al mismo tiempo*. Así plantea que el vínculo educativo entre maestro y alumno se da en una relación de confianza pero que no deja de llevarse a cabo de manera unilateral, pues el alumno no puede experimentar el acto educativo desde la perspectiva del maestro.⁹ Lo anterior se presenta a menudo al trabajar con niños de preescolar, quienes debido a su corta edad -situación que los aleja del mundo adulto- difícilmente llegan a percibir el proceso educativo desde el lugar del maestro. Aquí sería prudente reflexionar sobre: ¿cómo lo es posible experimentar al maestro el proceso educativo desde la perspectiva del niño? y con respecto al concepto de Buber: ¿cómo se da el *envolvimiento* en una clase de música?, ¿se tiene esa relación de confianza con los pequeños?

6. Gardner, Howard. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. Pág. 47.
7. Copland, Aaron. 1994. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 2ª Edición. Pág. 30.
8. Vigotsky, Lev. 2006. *Psicología del arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. Pág. 265.
9. Willems, Edgar. 2011. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Paidós Educador. Barcelona. 1ª Edición. Pág. 85.
10. Read, Herbert. 1998. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 8ª Impresión, 2010. Pág. 282.

En esa comunión emocional es donde el maestro selecciona del mundo lo necesario para influir sobre su alumno. Ahora cabe preguntarse: ¿cómo o de qué manera se hace esa selección del mundo para influir sobre los niños?, ¿de qué manera se llegan a conocer sus necesidades?, ¿cuál es la manera de diagnosticar, conocer o evaluar?, ¿qué resultados arroja este tipo de diagnósticos o evaluaciones? y ¿cómo lo debería hacer un educador musical?

Antes de abordar el tema de la selección del mundo es prudente advertir también que no toda la actividad educativa artística debe estar construida partiendo solamente de la esfera de las emociones. Gardner en su obra ya citada *Educación artística y desarrollo humano*, refiriéndose a la política educativa en los Estados Unidos con respecto a las clases de arte, describe cómo a los niños se les motiva a que hablen acerca de sus sentimientos, sensaciones e intenciones al crear una obra particular pero rara vez hay discusión acerca de cuestiones históricas o estéticas. Las clases de arte disminuyen a medida que el niño crece excepto para quienes tienen un interés especial o aptitudes para las mismas. Pero incluso en estos últimos casos la atención se centra en la producción artística, y es así como las cuestiones reflexivas, históricas o estéticas no llegan a tener un papel significativo en la educación preuniversitaria. Teniendo este tipo de referente es como se hace necesario que la práctica educativa vaya más allá de la esfera emocional, -que como se dijo anteriormente no debe quedar excluida- y que además haya una conciencia de incluir asimismo la esfera cognitiva (conceptual) y psicomotriz (física) del niño.

Gardner también describe el desarrollo de la educación artística en Estados Unidos como oportunidades para que los niños exploren su entorno, inventen sus propias formas y expresen sus ideas, sensaciones y sentimientos que consideren importantes. Después se les introduce en técnicas para hacer representaciones meticulosas de la realidad o incluso ellos mismos las descubren.¹¹

I.2. Selección del mundo

La pedagoga argentina Ana Lucía Frega en su libro *Didáctica de la Música*, refiriéndose al caso de la selección del mundo en el campo de la educación musical, se pregunta: ¿por qué no comenzar desde temprano con cancioneros infantiles bien seleccionados en materia de cultivo de la imaginación, de estimulación de la fantasía, de narrativas apasionantes, de interpretaciones con voces suaves, de riqueza tímbrica? ¿Por qué no presentar repertorio de diversas latitudes de nuestro país, de otros países y regiones, acompañados de la presentación e investigación acerca de trajes y costumbres, de paisajes y tradiciones, mitos y símbolos? ¿Por qué no abordar trabajos comparativos temáticos: el amor y su expresión en otras épocas y lugares, por ejemplo?¹²

11. Gardner, Howard. 1994. *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador. Barcelona. Pág. 13.
12. Frega, Ana Lucía. 2008. *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum. Buenos Aires. 3ª. Edición. Pág. 64

sentido oculto que no se manifiesta en la vida cotidiana. La filosofía de Schopenhauer no es únicamente una filosofía del absurdo como afirma Clément Rosset, sino también una anticipación de la genealogía de Nietzsche, en otras palabras, de la filosofía de la sospecha de Nietzsche, Freud y Marx: "Se tratará de mostrar que Schopenhauer es el primer filósofo en haber ordenado su pensamiento en torno a la idea genealógica, la cual debía inspirar más tarde a las filosofías nietzscheanas, marxistas, freudianas, y así del mismo modo, en una buena medida, a toda la filosofía moderna; sin pretender que Schopenhauer sea la fuente en la cual se han basado Nietzsche, Marx y Freud para construir su filosofía".³⁰ La genealogía de la cual nos habla Clément Rosset es la que desarrolla una ruptura con el racionalismo de tipo idealista y al mismo tiempo, emprende una búsqueda de lo oculto bajo lo manifiesto.³¹ 1819 es el año en que Rosset estima que se produce esta ruptura filosófica que será tan decisiva en la posteridad, la cual presupone la crítica a la idea de causalidad llevada a cabo por David Hume y más adelante, por Schopenhauer, y que finalmente presupone una nueva concepción de la filosofía como capacidad de asombro ante el mundo como totalidad, de tal modo que nada en el mundo, ni siquiera los hechos de la naturaleza mejor corroborados por la ciencia, pueden escapar al misterio y al asombro filosófico: "El punto de partida de la filosofía de Schopenhauer es una reflexión sobre la idea de causalidad que se presenta, en primer lugar, como objeto de asombro. Tener un espíritu filosófico-dice Schopenhauer- es ser capaz de asombrarse de los acontecimientos habituales y de las cosas de todos los días, de plantearse como objeto de estudio lo que hay de más general y de más ordinario".³²

La experiencia estética, en Schopenhauer, está íntimamente relacionada con el asombro que surge de la contemplación desinteresada ante un mundo que carece de una racionalidad de tipo causal, y por tanto, que aparece ante el sujeto de la experiencia estética como aquello que produce el asombro filosófico ante lo imprevisto, lo nuevo, lo desconocido, y que nos revela la esencia de la voluntad a través de la naturaleza y del arte; la voluntad se nos revela como lo oculto que permanece detrás de las apariencias y de los fenómenos, y al mismo tiempo, como aquello que desencadena el asombro de carácter filosófico, y a la par, estético. Ver el mundo cada día como si fuera un nuevo mundo que se nos ofrece a la contemplación estética, es la actitud

30. Rosset, Clément. 1994. *Schopenhauer, Philosophie de l'absurde*, PUF. Pág. 2.
31. *Ibid.*, pág. 3.
32. *Ibid.*, pág. 5.

Lo sublime en Kant comunica al hombre la insignificancia de la vida humana, la nulidad del hombre ante el espectáculo de un universo infinito; pero por otra parte, lo sublime en Kant remite a la superioridad de la razón sobre la naturaleza, a la capacidad de la razón de elevarse por encima de la experiencia sensible para acceder al mundo de las ideas inteligibles. Schopenhauer toma de Kant estos dos polos contrapuestos de lo sublime, el negativo (dolor, muerte) y el positivo (liberación del dolor), que si por una parte nos confronta con el sinsentido de la vida humana, la cual se mueve por una voluntad ciega que sólo quiere vivir; y por otra parte, a través de la contemplación estética de lo bello y de lo sublime, Schopenhauer no niega que se pueda llegar a una liberación de la voluntad y del mal de vivir.

Kant percibe algunos puntos en común entre lo bello y lo sublime: "Lo bello tiene de común con lo sublime que ambos placen por sí mismos".²⁹ Lo cual implica que tanto lo bello como lo sublime constituyen un placer desinteresado, no son medios para un fin externo o ulterior, sino que remiten a la forma en la que el sujeto siente o contempla estéticamente el mundo, es decir, de manera desinteresada, sin pretender ningún fin de carácter utilitario o racional; en otras palabras, la belleza y lo sublime, son fines en sí mismos, que no están subordinadas ni al imperativo categórico de la moral ni a los conceptos del entendimiento en el orden del conocimiento. La autonomía de la estética frente al bien y a la verdad queda establecida por Kant, de manera sistemática, en su obra *La Crítica del Juicio*. Como veremos, Schopenhauer retoma de Kant la idea de la estética como una actitud desinteresada, aunque la experiencia estética para Schopenhauer, a diferencia de Kant, no aparece desconectada del bien: la liberación de la voluntad y del querer vivir, ni por otra parte, de la verdad: la contemplación de la voluntad.

La voluntad, como veremos a continuación, está íntimamente relacionada, en la filosofía trágica de Schopenhauer, con lo sublime y con la música, la cual se identifica propiamente con la voluntad misma antes de que hubiera un mundo en el cual encarnarse u objetivarse. La música constituye el arte romántico por excelencia, el triunfo del espíritu sobre la materia, la cual nos devuelve a un estado anterior a la creación del mundo llevada a cabo por el Dios judeo-cristiano, y por tanto, nos retrotrae a la naturaleza divina-cósmica- de los griegos cuyas fuerzas impregnaban un sentido oculto y al mismo tiempo, misterioso sobre todas las cosas. La contemplación estética, para Schopenhauer, no sólo nos desvela el espectáculo de una naturaleza cruel y terrible que se repite a sí misma sin finalidad alguna, sino también un

29. Kant, Immanuel, *Crítica del Juicio*, op. cit., pág. 145.

Además, Frega considera un gran reto para el educador musical dar a conocer diferentes manifestaciones artísticas de calidad a los niños, en un contexto donde lo popular parte de lo que es distribuido por los medios masivos de información.¹³ Ciertamente los referentes de manifestaciones artísticas para los niños parten de lo que transmite la televisión o la radio. Ellos cantan las canciones que se presentan en los diferentes programas radiofónicos o televisivos. Sus frases o expresiones corresponden a lo que reciben a través de los medios en sus hogares. Por eso cuando se les presenta lo desconocido como la escucha de alguna composición musical clásica no tan popularizada o nueva -comúnmente llamada contemporánea-, en muchas ocasiones hay un rechazo a apreciar este tipo de manifestación. A veces ese mismo rechazo viene también por parte de las propias educadoras frente al grupo, en ocasiones producto de una falta de interés por lo diferente y una formación docente eventualmente cerrada y no crítica que nos afecta a todos.

El propio Gardner -basándose en los resultados obtenidos por otros investigadores- sostiene en su *Educación artística y desarrollo humano que en general la sociedad adulta, incluyendo los educadores de la escuela elemental en su país o en el extranjero, prefiere las obras realistas y figurativas*.¹⁴ Aquellas obras que en el campo de la música podrían compararse con la preferencia hacia producciones que ya se han popularizado a través de los medios y que pueden incluso llegar a ser composiciones en estilo clásico o contemporáneo. Es mediante este tipo de preferencias por parte de los educadores que los niños absorben los valores estéticos de su cultura...¹⁵ Este tipo de prácticas que muestran desinterés por la aproximación a lo nuevo, diferente o desconocido -y que redundarían en una mejora educativa- son posibles de erradicar si el docente desde el inicio del ciclo escolar, y a lo largo de éste, -como lo sugiere el *Programa de Educación 2011*- destina momentos para la práctica reflexiva. Pero no sólo esto sino que además el docente está comprometido a trascender de la reflexión a la transformación de la práctica docente...¹⁶ Y como sugiere Aaron Copland en su libro *Cómo escuchar la música: cuanto más nos alejamos de la norma ordinaria, más voluntad y esfuerzo consciente son necesarios para asimilar lo que es nuevo y poco común*.¹⁷

13. op. cit Pág. 63

14. Day, M. 1994. Effects of instruction on high school students art preferences and art judgments. *Studies in Art Education* (1977) 18 (1): 25-39; Gardner, H. Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education* (1989) 30 (2): 71-83; May, W. Understanding and critical thinking in elementary art and music. *Center of Learning and Teaching of Elementary Subjects*. East Lansing: Michigan State University, 1989; Rosario, J., y Collazo, E. Aesthetic codes in context: An exploration in two preschool classrooms. *Journal of Aesthetic Education* (1981) 15 (1): 71-82; y Zumwalt, M. Teachers preferences in children's drawings. *Studies in Art Education* (1977) 19 (1): 52-65. Citados por Gardner en *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador, Barcelona. Pág. 46.

15. Wilson, B. y Wilson, M. 1994. Figure, structure, figure action and framing in drawings by American and Egyptian children. *Studies in Art Education* (1979) 21 (1): 36-43. Citado por Gardner en *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador, Barcelona. Pág. 48.

16. <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf>

Pág. 141. Consultado en abril 14, 2012.

17. Copland, Aaron. 1994. *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica, México. D. F. 2ª. Edición. Pág. 68.

Frega utiliza el término *diferentes manifestaciones artísticas* para referirse al abordaje de otras *formas de expresión*, otras *calidades de material*, otros niveles o categorías de desarrollo de las ideas fundamentales, otros requerimientos perceptivos, otras actitudes de atención que deben ser estimuladas por la propia escuela.¹⁸

El *Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora* contempla el abordaje de diferentes *formas de expresión* al dividir el campo formativo *Expresión y Apreciación Artísticas* en cuatro aspectos: *Expresión y Apreciación Musical; Expresión Corporal y Apreciación de la Danza; Expresión y Apreciación Visual; y Expresión Dramática y Apreciación Teatral*.

Con respecto a la *calidad de los materiales* utilizados en la clase de música como los instrumentos musicales, reproductores de discos, amplificadores de sonido, grabaciones, entre otros objetos, mucho depende de la visión de quienes conforman el plantel: directoras, educadoras, educador musical y padres de familia, para la obtención de los mismos. En ocasiones cuando no se cuenta con los recursos económicos para la adquisición de algunos materiales -como instrumentos de percusión- siempre será posible construirlos entre todos sin menoscabar la calidad que se requiere de éstos.

Frega hace una crítica al tipo de docente que argumenta que *la escuela no debe dar la espalda a lo cotidiano, la escuela no debe estar lejos de la vida real* y que de esta manera justifica el empleo de lo popular y comercial presentado en los medios. Para Frega es labor del docente dar a las nuevas generaciones la oportunidad de conocer diferentes manifestaciones que no se encuentren en su entorno inmediato.¹⁹

Pero también con respecto a lo popular y comercial que se les presenta a los niños como material sonoro es prudente hacer cierta consideración, por ejemplo: ¿qué características tiene la música popular o comercial que consumen los niños? Porque puede presentarse el caso de que sean buenas producciones y no por el hecho de venir del medio masivo se debieran relegar. En ocasiones es común escuchar a algunos educadores musicales afirmar que la música de antes era y es la mejor, que la música infantil anteriormente utilizada es la única a considerar. Es necesario tomar en cuenta que en la actualidad también se están produciendo canciones de mucha calidad musical, que involucren el juego psicomotriz y la riqueza de un vocabulario adecuado y diverso para el niño de preescolar. Es probable que lo que falte sea una mejor difusión y distribución de este tipo de

18. Frega, Ana Lucía 2008. *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum: Buenos Aires. 3ª Edición. Pág. 63.
19. *Ibidem*

Tres aspectos de lo sublime son resaltados por Félix de Azúa: en primer lugar, su carácter elevado y ascendente que lo hace superior a lo bello; en segundo lugar, el poder sobrecogedor de lo sublime que nos hace tomar conciencia de la insignificancia de la vida humana frente a la infinitud del universo y sus convulsiones; y en tercer lugar, la negatividad de lo sublime que remite a esas realidades molestas o negativas: el dolor, la muerte, el horror, el abismo.²⁵ Lo sublime, en su aspecto negativo, nos hace tomar conciencia a través de la existencia dolorosa del presente de un placer estético que nos mantiene al borde del abismo, el dolor consciente de nuestra finitud y de nuestra condición de mortales, y por otra parte, de la grandeza incommensurable de lo negativo.²⁶ Lo sublime es un juego con la muerte, tal como Baudelaire lo representa a través de un héroe llamado Fancioulle, que raya lo cómico, el cual de manera sublime se mantiene al borde del abismo.

En el poema en prosa titulado "Una muerte heroica", Baudelaire afirma que "l'ivresse de l'Art est plus apte que toute autre à voler les terreurs du gouffre..."²⁷ El arte permite a un bufón, llamado Fancioulle, representar una comedia al borde de la muerte ante la mirada indiferente de un príncipe despiadado. En contraposición al suicidio heroico de *Fancioulle*, Baudelaire desarrolla el personaje del *viejo saltimbanqui* que sobrevive a su propia tristeza en su momento de mayor casticidad y soledad. El viejo saltimbanqui es la imagen "du vieil homme de lettres qui a survécu à la génération dont il fut le brillant amuseur; du vieux poète sans amis, sans famille, sans enfants, dégradé par sa misère et par l'ingratitude publique, et dans la baraque de qui le monde oublieux ne veut plus entrer!"²⁸ En este poema en prosa titulado "El viejo saltimbanqui", Baudelaire retrata con una gran emotividad la soledad del poeta cuyo nombre cae en el olvido. Los demás, sin saberlo, festejan la muerte del poeta. La muerte constituye uno de los aspectos esenciales de lo sublime y por otra parte hace referencia al heroísmo del artista moderno inmerso en el mundo cruel del capitalismo creciente y de la vida acelerada de las grandes ciudades.

25. Azúa, Félix, op. cit., pág. 265: "No es difícil de imaginar que un prado, un arroyuelo y una vaca son, para Kant, cosas bellas. Pero una tormenta de montaña que sin su avance avanza prados, arroyuelos y vacas es sublime. Añadamos (ya que Kant no utiliza este ejemplo) que un cuerpo joven, sano y proporcionado es bello, pero ese mismo cuerpo clavado en un madero y cubierto de cicatrices es sublime".
26. *Ibid.*, pág. 265: "Basándose en la *Crítica del Juicio*, Richard Klein escribe: 'Solo mediante su pertenencia a lo sublime puede entenderse la afición de la gente hacia los cigarrillos y por qué les gusta tanto algo que sabe a rayos y mierda'. Para Klein, el fumador es como aquel personaje de Byron que se sienta audazmente al borde del abismo para contemplar, con un voluptuoso estremecimiento, lo efímero y fugaz de nuestra existencia, y la grandeza incommensurable de lo negativo". Véase Klein, R., *Cigarrillos are sublimed*, Duke University Press, 1994.
27. Baudelaire, Charles, *Œuvres Complètes*, op. cit., pág. 321: "La embriaguez del arte es más apta que cualquier otra para ocultar los terrores del abismo".
28. *Ibid.*, pág. 291: "Del anciano hombre de letras que ha sobrevivido a su generación de la fue el brillante animador; del viejo poeta sin amigos, sin familia, degradado por su miseria y por la ingratitude pública, y en una baraca en la que el mundo desmemoriado ya no quiere entrar".

temor [...] El que teme no puede en modo alguno juzgar sobre lo sublime de la naturaleza, así como el que es presa de la inclinación y del apetito no puede juzgar sobre lo bello [...] Rocas audazmente colgadas y, por decirlo así, amenazadoras, nubes de tormenta que se amontonan en el cielo y se adelantan con rayos y truenos, volcanes en todo su poder devastador, huracanes que van dejando tras sí la desolación, el océano sin límites rugiendo de ira, una cascada profunda en un río poderoso, etc..., reducen nuestra facultad de resistir a una insignificante pequeñez, comparada con su fuerza. Pero su aspecto es tanto más atractivo cuanto más temible, con tal de que nos encontremos nosotros en lugar seguro, y llamamos gustosos sublimes esos objetos porque elevan las facultades del alma por encima de su término medio ordinario...".²³

Lo sublime para Kant, como resalta Eugenio Trias, comunica al hombre su insignificancia física (o natural) y por otra parte su superioridad moral (sobre el mundo natural): "En primer lugar el sujeto aprehende algo grandioso (muy superior a él en extensión material) que le produce la sensación de lo informe, desordenado y caótico. La reacción inmediata al espectáculo es dolorosa: siente el sujeto hallarse en estado de suspensión ante ese objeto que le excede y le sobrepasa. Lo siente como amenaza que se cierne sobre su integridad. A ello sigue una primera reflexión sobre la propia insignificancia e impotencia del sujeto ante el objeto de magnitud no mensurable. Pero esa angustia y ese vértigo, dolorosos, del sujeto son combatidos y vencidos por una reflexión segunda, supuesta y confundida con la primera, en la que el sujeto se alza de la conciencia de su insignificancia física a la reflexión sobre su propia superioridad moral. Ello es posible en razón de que el objeto incommensurable remueve física, sensiblemente en el sujeto una Idea de la Razón. Idea que es, por definición que la distingue del concepto del entendimiento, concepción de lo infinito (en nuestra alma, en la naturaleza, en Dios). El objeto físico infinito sensibiliza, por tanto, la idea racional-moral de infinitud. Con lo que el sujeto alcanza así la conciencia de su propia superioridad moral respecto a la naturaleza, que, sin embargo, evoca y remueve en él, al presentarse caótica, desordenada y desolada, la idea de infinito, dada así sensiblemente como presencia y espectáculo. Lo infinito se mete así en nosotros, en nuestra naturaleza anfibia de espíritus carnales".²⁴

23. *Ibid.*, págs. 162-163.

24. Trias, Eugenio, *Lo Bello y lo Sublime*, op. cit., págs. 33-34.

materiales. A consecuencia de esta falta de difusión y distribución es posible que el repertorio de algunos educadores musicales sea austero.

Frega también advierte que la función clara e indiscutible del docente de música es hacerle conocer a sus alumnos diversas canciones populares tradicionales, folklóricas, del propio país, de otros entornos de la región, de otras zonas del mundo y además introducirlos en la música académica. Señala que al abordar un repertorio de material sonoro variado no significa enjuiciar lo que ya les gusta, sino permitir una flexibilización del gusto, una valoración de lo diferente, una ampliación del ámbito perceptivo y apreciativo.²⁰

Con respecto a la variedad que sugiere Ana Lucía Frega que debe ser presentada a los alumnos vale la pena preguntarnos: ¿qué tanto los educadores musicales lo hacen?, ¿cómo conforma el repertorio de canciones infantiles un educador musical?, ¿cuáles son sus referentes, sus influencias? Ante esto resultaría excelente contar con un espacio para compartir o consultar material: partituras, libros, grabaciones. Además de desarrollar espacios para la creación de materiales nuevos y pertinentes.

Cuando Frega sugiere al educador una ampliación de los referentes presentados a sus alumnos, fomenta el descubrimiento de nuevas posibilidades, de una gran diversidad que existe en el mundo; redundando en un respeto por el otro, por lo diferente o lo no conocido aún.

Retomando ideas que parten del pensamiento de Read, el maestro aprende cuando identifica el tipo de necesidades -comentadas anteriormente- que requiere su alumno. Llega a comprender lo que un individuo necesita para llegar a ser humano. También aprende el maestro cuáles son sus capacidades al educar. Se da de esta manera una educación por medio del hombre y para el hombre.²¹ Dicho de otra manera, el educador brasileño Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía* escribió: *Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender*.²² De esta manera es como puede estimarse que si no se toman las necesidades reales del niño ni del educador, no se dará una educación que sea significativa. Y así ambos sujetos no se educarán a sí mismos ni educarán al otro. Si sólo se parte de contenidos que se presuponen como necesarios para el individuo, incurriendo en un desconocimiento total de la persona, difícilmente se puede decir que se llegue a dar una educación de calidad. J. D. Wilson en su obra *Appraising Teaching Quality* define calidad en la enseñanza como: *Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden*.²³ Esta definición nos lleva a reflexionar más acerca de la necesidad de conocer a cada individuo que forma a su vez parte de una colectividad.

20. Frega, Ana Lucía. 2008. *Didáctica de la música. Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum. Buenos Aires. 3ª. Edición. Págs. 64 y 65.

21. Read, Herbert. 2010. *Educación por el arte*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona. 1ª. Edición. 1986. 8ª. Impresión. Pág. 283

22. Freire, Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI editores. México D. F. Undécima reimpresión. 2005. Pág. 25

23. Wilson, J. D. 1998. *Appraising Teaching Quality*. Hoiler & Stoughton. Citado en Chavarría Navarro, Xavier y Borrell Clossa Elvira. *Calidad en educación*. Edebé. Barcelona. 2ª. Edición. 2002. Pág. 57.