

EN POS DE LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LO NACIONAL. UNIVERSOS SONOROS Y DANCÍSTICOS EN LA ESCUELA MEXICANA (1920-1940)¹

*To the building of the national feeling.
Mexican school (1920-1940)*

María Esther AGUIRRE LORA²
Universidad Nacional Autónoma de México

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006
Bibliid. [0212-0267 (2006) 25; 205-224]

RESUMEN: Durante las décadas posteriores a la Revolución Mexicana, los círculos intelectuales y políticos comprometidos con la renovación social y cultural del país se volcaron de lleno en la construcción del sentido de pertenencia a la Nación a través del conocimiento y la divulgación de *lo mexicano*. La educación artística, entre amplios sectores de la población, particularmente la música y la danza, jugó un papel estelar al respecto propiciando el conocimiento de los diversos poblados mexicanos entre sí. La indagación de estas expresiones locales trascendió no sólo a los ámbitos urbanos; también fue retomada por los artistas eruditos que fundaron auténticas Escuelas Mexicanas de Música y de Danza.

PALABRAS CLAVE: Nación, cultura, música y danza, identidad, escuela rural, construcción.

ABSTRACT: Along the decades that followed the Mexican Revolution, the intellectual and political circles that were engaged with the social and cultural reform of the country, were deeply committed to the construction of a sense of belonging to the Nation, throughout the knowledge and divulgation of *The Mexican*. Artistical Education, in wide population spaces, particularly music and dance, had a conspicuous role in propitiating the intercommunication of Mexican towns between themselves.

¹ Este texto constituye una versión del capítulo AGUIRRE, M. E.: «Arquitectura musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)», que se encuentra en curso de edición en LESVIA ROSAS (coord.): *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 159-200.

² Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM (México).

The search of such local expressions had consequences not only in urban spaces, but also in the erudite artists who founded genuine Mexican Schools of Music and Dance.

KEY WORDS: Nation, culture, music and dance, identity, rural school, construction.

Al presentar varias danzas nacionales, sabemos de antemano que os dejarán un sabor extraño y que muchos os preguntarán: ¿en verdad estas danzas son nacionales? Y al formular la pregunta nos daréis la razón máxima: «No son, no pueden ser nacionales»... Bien sabemos que mientras no sean conocidas, mejor dicho, sentidas y vividas en todos los ámbitos del país, no serán nacionales. ... Es fuerza que todos participemos en la gestión de la conciencia, del alma nacional, para que en un futuro próximo podamos llamarnos orgullosamente ¡mexicanos!³.

UNA SOMERA REVISIÓN DE LOS BALANCES en el terreno de la investigación historiográfica en educación nos confronta con la educación artística como uno de los campos escasamente abordados. Si bien en el terreno de la historia de las artes, en general, podemos recurrir a una amplia biblio-hemerografía que atraviesa diversos siglos, no puede decirse lo mismo de la historia social y cultural de la educación artística, donde existen historias dispersas, fragmentadas, olvidadas, cuyas diversas expresiones presentan, en todo caso, un desarrollo desigual y azaroso, de acuerdo con el área de que se trate. Es posible que ello guarde estrecha relación con el modo en que nuestras sociedades han percibido el papel de las artes en la educación, que, a los ojos pragmáticos de los proyectos neoliberales, carecen de utilidad, no tienen aplicación inmediata.

Música, danza, teatro, dibujo, sin embargo, han sido fundamentales en el desarrollo del sentido de pertenencia a México como nación moderna; en la construcción de *lo mexicano*, como lugar compartido por todos, habitado por un *nosotros* colectivo e identitario; en la formación de la conciencia nacional. Esto revistió, por diversos motivos que habrían de leerse en una perspectiva de largo alcance, particular importancia en las décadas posteriores al movimiento revolucionario.

Mi propósito en este artículo es, precisamente, avanzar algunas explicaciones en relación con la función que, entre 1920-1940, tuvo la enseñanza de la música y la danza entre amplios sectores de la población. Es decir: ¿cuál fue el papel que jugaron los universos sonoros y dancísticos en la construcción de la subjetividad de los mexicanos?, ¿cuáles fueron los modos de lo musical y dancístico que incidieron, a través de la escuela de masas, en el aprender a reconocerse y a reconocer al otro, en constituir un nosotros en el que mediaran otras lealtades?

Imágenes sonoras y dancísticas, inscritas en los complejos desplazamientos del campo a la ciudad, de la ciudad al campo, resultan reveladoras del movimiento

³ Presentación al programa de mano de la clausura de cursos de la Misión Cultural Urbana realizada en Guanajuato el 28 de mayo de 1933, *apud* MARÍN, Noemí: *La importancia de la danza tradicional mexicana en el sistema educativo nacional (1921-1938): otra perspectiva de las misiones culturales*, México, CONACULTA-INBA, CENART, 2004, pp. 63-64.

parabólico de la nación moderna, inscrito en los versátiles e inéditos procesos de apropiación y devolución de los distintos grupos sociales⁴. La escuela rural mexicana de aquellas décadas resulta ser uno de los observatorios privilegiados para ello y habrá de reconocerse en la dialéctica de sus aportaciones a la construcción de la comunidad de cultura nacional y viceversa.

De la nación cívica a la nación cultural (albores del siglo XX)

Si bien el siglo XIX representa, en el terreno de la escuela popular, la larga apuesta de los liberales por la formación del ciudadano, capaz de dirimir las desigualdades en la categoría de nación civilizada, incluyente, a partir de la puesta en marcha de leyes e instituciones *ad hoc* que incidirían en normalización de la diferencia, conforme avanza el siglo, pareciera que la nación cívica, resultante de individuos industriosos, disciplinados, leales a un abstracto Estado, tenderá a desplazarse a un yo colectivo que daría lugar a una nación homogénea, unida y partícipe de una misma comunidad de cultura, que habría de compartir los universos simbólicos⁵.

Uno de los recursos privilegiados para ello, presente en las políticas educativas y culturales de las primeras décadas del siglo XX, fue, precisamente, al lado de los héroes y símbolos patrios, del estudio de la historia, la geografía y el civismo, integrar universos sonoros y dancísticos, piezas teatrales y dibujos genuinamente mexicanos, que hablaran de aquel México desconocido que se revelaba frente a los cánones occidentales dominantes. Hacer de México una nación homogénea, capaz de percibirse como una sola nación implicaba transitar de la particularidad del grupo étnico y local, al plano de una comunidad abstracta que se proyectaba al ámbito de lo nacional⁶; pero para ello se requería del conocimiento-reconocimiento de los orígenes, las historias y las raíces compartidas, que se proyectaran a la modernidad deseada; fue la tarea asumida por intelectuales, artistas, hombres de Estado y maestros de banquillo durante las primeras décadas del siglo XX, que urdirían una cultura nacional⁷, reconocida dentro del país y legitimada fuera de él. Políticas, instituciones, agentes se recrearon y reorientaron en ese sentido.

⁴ Para ello, las fuentes a las que recurro, son: 1. Algunos expedientes e inventarios del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública; 2. Los Boletines de Instrucción Pública publicados entre 1922 y 1931; 3. La revista *El maestro rural*, ejemplares publicados entre 1932 y 1939.

⁵ Para profundizar la diferencia entre nación cívica y nación homogénea, *vid.* QUIJADA, Mónica: «IX. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano?», en ANNINO, Antonio y GUERRA, François-Xavier: *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 287-346.

⁶ Como sabemos, la noción *comunidad imaginada*, de Benedict Anderson, referida a la nación como una construcción que se da en el contexto de la configuración de los Estados modernos, ha resultado ser una herramienta historiográfica fértil para abundar en el papel que al respecto ha jugado la escolarización.

⁷ *Vid.* HENRÍQUEZ, Ureña Pedro: [1925], «La influencia de la Revolución en la vida intelectual de México», en CASO, Antonio y otros: *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, prólogo, notas y recopilación de apéndices de Juan Hernández Luna, México, UNAM, Centro de Estudios Filosóficos, Nueva biblioteca mexicana n.º 5, 1962, pp. 150-157.

Mirar lo propio

La década de los veinte, en la efervescencia de los ambientes posrevolucionarios, se transformaba en el escenario de los sueños y aspiraciones de renovación social y cultural a los que, por diversas vertientes, los círculos intelectuales y políticos del país darían curso. Si bien entre los primeros gobiernos posrevolucionarios existen diferencias fundamentales que se traducen en su concepción de la educación y la cultura, también es posible percibir ciertas líneas de continuidad y su marcado interés por la educación popular, la del campo y de la ciudad⁸. Se trata, quizá, del momento culminante en el proyecto de construcción de la Nación, donde lo mexicano propiamente dicho se privilegiaría por encima de otras opciones, de otros modelos que no eran los propios —sin negar, en una perspectiva de largo aliento, que su fortaleza y originalidad hacía tiempo que se buscaban en el pasado indio—⁹. La apuesta por México y por hacer de campesinos y obreros ciudadanos mexicanos, se transformará en el eje de la producción cultural y de la gestión del Estado.

José Vasconcelos¹⁰, rector de la Universidad y primer ministro de la flamante Secretaría de Educación Pública, rehabilitada por él mismo (1921)¹¹, dará la tónica a través de las políticas educativas y culturales¹² que inaugura: por una parte, había que hacer frente a las enormes necesidades de alfabetización que existían en el país —estamos hablando alrededor del 70% de la población—¹³ con pocas escuelas, mal equipadas y escasos maestros poco preparados o, directamente improvisados, para lo cual, además de mejorar el funcionamiento de las escuelas populares urbanas, instituyó un sistema de educación indígena y rural que delegaba en la

⁸ Obregón (1920-1924), Calles (1924-1928) y Portes Gil (1928-1930), fuertemente comprometidos con el programa de la educación popular, y Cárdenas (1934-1940), identificado por la orientación socialista de su gobierno.

⁹ Vid. AGUIRRE, G.: «Cap. 7. Dialettica dell'inclusione e dell'esclusione. L'educazione dei diversi nel Messico», en GRAMIGNA, Anita (coord.): *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Roma, Aracné, 82, 2005, pp. 143-166.

¹⁰ Vasconcelos (1881-1959), miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1909 inicia un movimiento de transformación cultural; éste se enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas. Participa en el proyecto político de Fco. I. Madero; en 1920, con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la República Vasconcelos es nombrado casi simultáneamente rector de la Universidad y ministro de Educación Pública (1921-1924) desde donde impulsa uno de los proyectos educativos y culturales de mayor envergadura en el México contemporáneo. En 1929 fue candidato, opositor al partido oficial, a la presidencia de la República. Vid. FELL, Claude: *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México Postrevolucionario*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 1989.

¹¹ Lo que hizo las veces de tal, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, fue desmantelado a partir de la promulgación de la Constitución política de 1917 y la ley que reestructuraba las secretarías de Estado y dependencias administrativas.

¹² Vasconcelos fundó el Departamento de Bellas Artes y lo estructuró en cuatro direcciones: Dibujo y trabajos manuales, Educación física, Cultura estética y Propaganda Cultural. Impulsó un amplio programa de bibliotecas escolares. Durante su gestión Diego Rivera, uno de los más reconocidos exponentes del muralismo mexicano, pintó los muros del edificio de la Secretaría de Educación Pública. En sus propuestas hay una importante influencia del ministro de Educación ruso Anatoli Lunacharsky (1875-1933). Vid. FELL, 1989; MENESES, 1983.

¹³ Cfr. MENESES MORALES, Ernesto: *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Editorial Porrúa, 1983, p. 180.

figura de los maestros misioneros y las misiones viajeras, o culturales¹⁴, el establecimiento de escuelas rurales y la preparación de los maestros en diversas áreas, lo que habría de incidir en el mejoramiento de la vida en los pequeños poblados.

Por otra parte, la emergencia de una sociedad de masas requería, por sí misma, una educación de masas, un arte de masas donde la consigna era abrir, a todos, los espacios de la expresión artística, la de hacer accesible el arte a todos más allá de las convencionales divisiones entre actor, autor y escucha. No más el arte recluso en un recinto cerrado, para círculos restringidos —el muralismo tendría su equivalente en la música, en la danza y en el teatro—; se requería, también, de una nueva concepción de los artistas, asumidos como trabajadores y volcados a recrear la realidad nacional y a compartir con el pueblo; de hecho, lo que había dominado los ambientes porfirianos era la música y la danza de salón, con fines recreativos y de convivencia, donde vales, polcas, mazurcas, schotis, ocupaban el espacio en tanto que las expresiones populares e indígenas se percibían con menosprecio.

Por esos años —década de los veinte— entraron por la puerta grande de la Secretaría de Educación Pública distintas manifestaciones de folclor nacional y motivos mexicanos, que iban desde las artesanías hasta los trajes típicos, pasando por dibujos, melodías, canciones, cuadros teatrales costumbristas; Vasconcelos había caído en la cuenta de algo decisivo:

Pensé que cada raza se ve favorecida en el aspecto físico cada vez que se adorna con aquellos artificios que van más de acuerdo con su tipo, su color y su ambiente, y que era por lo mismo una injusticia presentar a nuestras niñas con aquel ridículo disfraz de damas de Versalles¹⁵.

En el programa que ahora se planteaba, si bien, de entre las artes, la música ocupa un lugar preferencial¹⁶, por sus cualidades catárticas, por su poder para apaciguar los instintos, porque hace posible la comunión con los demás, puede decirse que las artes en general tenían un papel privilegiado en el proyecto civilizador, en lo que se consideraba la redención de la sociedad:

El arte que ha de triunfar [dice refiriéndose al proyecto de un estadio que pudiera albergar a cuarenta mil espectadores] es una expresión de belleza que está naciendo y que va a desarrollarse como una fusión de música y baile. Un gran ballet, orquesta y coros de millares de voces, ése es el único arte que puede expresar los ideales colectivos de la humanidad, que desea romper el egoísmo en todas sus manifestaciones y se empeña en conquistar formas universales de sentimiento. Un arte generoso, desbordante, capaz de derribar por su expansión todas las salas horribles

¹⁴ A la manera de los primeros evangelizadores, Vasconcelos propone la figura del maestro misionero, quien recorre los diversos poblados rurales apartados entre sí, alfabetizando y fundando escuelas elementales. Las Misiones Viajeras o Culturales, por su parte, integraban un grupo de maestros y especialistas en diferentes áreas, entre las que se encontraba la música, que visitaban distintas zonas y, permaneciendo en ellas algunas semanas, capacitaban y actualizaban a los maestros del lugar; también trabajaban con los habitantes del poblado impartiendo distintas enseñanzas de acuerdo con sus necesidades e intereses. *Vid. idem.*

¹⁵ VASCONCELOS, José: *Indología*, en *Obras completas*, volumen IV, México, Libreros Unidos Mexicanos, 1958, p. 1261.

¹⁶ Para él, la música vale por sí misma, por sus cualidades expresivas, y ésta es la posición que debate en relación con el positivismo que había prevalecido con el utilitarismo que comenzará a apoderarse de los ambientes.

de los teatros modernos. Un escenario vasto como un coso, en el cual se desarrollan dramas profundos, escenas de belleza deslumbradora, que primero ahoga y después estalla en ritmos de júbilo; todo esto se podrá lograr cuando nuestros bailes y cantos alcancen el desarrollo que ha de darles el progreso y el triunfo de nuestra raza¹⁷.

Así, decidido a que todos los mexicanos cantaran, a que todos los mexicanos bailaran, que todos actúen y declamen, ofrece, en el ámbito urbano, festivales al aire libre que congregan a doce mil espectadores en la tribuna monumental del bosque Chapultepec, primero; después, a cuarenta mil en el *Stadium*, que mandó construir *ex profeso*¹⁸.

Ahí verían sucederse ininterrumpidamente coros de dos mil a quince mil voces —«masas corales»—, ciento cincuenta orquestas típicas actuando simultáneamente, danzas regionales ejecutadas por mil niños —como el jarabe tapatío—¹⁹ con atuendos propios de los lugares de procedencia; ahí se congregarán niños y niñas, jovencitas y jovencitos, procedentes de escuelas públicas y particulares junto con obreros y soldados, con cantantes ya reconocidos internacionalmente —como Fanny Anitúa y Josefina Llaca— y trovadores veracruzanos y yucatecos traídos *ex profeso*, con compositores —como Manuel M. Ponce, que ponía las bases para una escuela mexicana de música y cuyos arreglos a las canciones populares constituían parte recurrente de los programas, o Julián Carrillo, como autor y director de las «masas corales y orquestales»— y con instrumentistas consagrados —como José Rocabrana—. Las imágenes de remotos rincones del país circularon al lado de obras de compositores occidentales consagrados —como Beethoven, Saint-Saëns, Wagner, entre otros—; se mezclaron con las imágenes de los himnos nacionales y las canciones de Chile, Argentina, Brasil y, por supuesto, España, sin dejar de incluirse la ejecución de uno que otro baile porfiriano —como la polka, la mazurka y el schotis—. El reclamo, con un dejo de romanticismo por recuperar lo nuestro, por fortalecer la expresión de lo nacional, no clausuraba la inclusión de la música universal.

Con el beneplácito de la maestra y poetisa chilena Gabriela Mistral, profundamente admirada por la dimensión, el nuevo sentido y la calidad de estas manifestaciones en México, por las imágenes del arte nacional que se quiere crear y dar a conocer, recorren América Latina:

Ésta es la raza que yo soñaba; el pueblo que canta [...]. La reforma de la educación hecha por el licenciado José Vasconcelos tomó en cuenta la música como elemento de nacionalización, como creadora y renovadora del alma patria [...]. La música no está en México aristocratizada en academias de canto, no se ha hecho de ella un lujo más de ricos, como los automóviles; es el arte popular por excelencia, pero un arte cultivado en el pueblo con intención de refinamiento, sin el descuido y la inferioridad en que suelen caer las artes populares [...]. No es artista una raza porque

¹⁷ *El Universal*, 17 febrero de 1922, citado en *Boletín de la SEP* [en adelante, *BSEP*] (1922), tomo 1, n.º 2, 1º septiembre, Talleres Gráficos de la Nación, p. 274.

¹⁸ Vasconcelos admiraba profundamente a Grecia y en los festivales al aire libre lo manifiesta.

¹⁹ En realidad las imágenes musicales y dancísticas del país, procedentes de los sectores populares y campesinos, ya circulaban en los medios urbanos desde el siglo XIX, y aun antes. La novedad no fue que se bailara el jarabe o algún otro son; lo estrictamente nuevo era que lo bailaran los niños en las escuelas y en espacios abiertos, como los previstos entonces.

tenga grandes compositores, si la música sólo enciende una pequeña multitud en el recinto de un teatro; lo es solamente cuando el canto penetra la vida nacional y está derramada en las fábricas y en los campos, cuando traspasa tan verdaderamente el alma de un pueblo, que cantan sus forjadores entre las chispas de las fraguas y cantan los gañanes derribando un roble, y cantan las mujeres al anochecer, sobre el rostro del hijo que hacen dormir²⁰.

La proyección de los festivales fue nacional: casi simultáneamente, en 1922, las delegaciones de la Dirección de Cultura Estética en los Estados empezaron a organizar los suyos y a intercambiar programas: Aguascalientes, Puebla, Tlaxcala, Tampico, Querétaro, Chihuahua. La prensa constantemente aplaudía la labor del director de Cultura Estética de la SEP, Joaquín Beristáin, que había sido capaz, además de implantar y uniformar la enseñanza del solfeo y canto coral en las escuelas primarias y superiores de la federación, de influir en el establecimiento de centros de difusión y recreación cultural. Para 1922 se habían realizado diecisiete festivales al aire libre, se habían organizado veinticuatro orquestas públicas y, por lo menos, dieciocho centros de orfeones populares con tendencia nacionalista, cada uno con su orquesta típica; se habían iniciado las clases de canto coral en los cuarteles²¹.

Vasconcelos, sin desconocer la música y la danza universal, había dado el viraje hacia lo nacional. Ante la mirada asombrada de los sectores medios urbanos desfilaban por primera vez imágenes sonoras y dancísticas de diversas regiones del país. Por vez primera los niños y las niñas bailaban con atuendos locales que despertaban la admiración y curiosidad de todos los espectadores; se estaba lejos de una perspectiva intercultural, pero algo se empezó a percibir del mosaico étnico y cultural —como se le llamaba— que existía en el país.

Pero, de todo este esplendor y magnificencia, de miles de voces y danzas que llenaron los espacios abiertos, de los aplausos y el júbilo que envolvió a algunos sectores de la ciudad de México, ¿qué fue lo que llegó a los pueblos y jacales dispersos por el país y alejados entre sí?

Enseñar música y danza en las escuelas rurales

Vasconcelos había hecho suya la preocupación de los pedagogos porfirianos por impulsar la educación popular y la necesaria reorientación de las acciones educativas dirigidas al campo a partir de las propias necesidades del medio²²; sostenía que sólo era necesario que las poblaciones indígenas se nivelaran con el conocimiento del castellano para que pudieran asistir a las escuelas comunes e integrarse a la cultura nacional.

²⁰ «Epístola de Gabriela Mistral sobre la enseñanza del canto en México (octubre 2 de 1922)», publicada en el *BSEP*, México, Departamento Editorial, tomo 1, n.º 3 (enero de 1923), pp. 361-362.

²¹ *Vid.* «Informe de los trabajos llevados a cabo por la Dirección de Cultura Estética en el período de junio a diciembre del año de 1922», *idem*.

²² Ya alrededor de 1910 Abraham Castellanos abogaba por que los maestros estudiaran la *etnología propia de los pueblos*, de modo que la labor de la escuela fuera más efectiva; asimismo que las escuelas rurales observaran un programa integral que hubiera sido elaborado conforme a las necesidades de cada lugar.

Pero desde que reinstalara la Secretaría de Educación Pública (1921), habría de hacerle frente al problema de la educación indígena y la educación rural —que poco a poco se irán integrando en el mismo discurso—, ampliamente debatido durante décadas por políticos y hombres de Estado, intelectuales y pedagogos. En principio, Vasconcelos redefinió las funciones y el radio de acción de los maestros ambulantes²³, uno de los recursos vinculados con las escuelas rudimentarias desde el Porfiriato, que asumían tres tareas: 1.º Formar un grupo de jóvenes, especie de monitores, que en tres meses se entrenarían para alfabetizar a los niños y niñas de sus lugares de origen, estableciendo escuelas fijas; 2.º Trabajar con otros dos grupos, uno que no sabía leer y escribir, para alfabetizarlos, y otro de alfabetizados, a los que les enseñaría aritmética, historia e instrucción cívica; 3.º Realizar otras gestiones directamente referidas a las necesidades de la comunidad, organizando, además, convivencias donde se *cantaran canciones populares y se tocara música regional*²⁴. Para 1922, se fijó un solo término para este tipo de maestros: misioneros, escasos y escasamente preparados para las tareas titánicas que tenían encomendadas a lo largo y ancho del país.

Puede decirse que de los primeros años de la década de los veinte datan tres de las instituciones más originales y ricas de la educación rural latinoamericana, que establecen las directrices de lo que sería este proyecto entre 1920 y 1940: las Casas del Pueblo (1922), las Escuelas Normales Rurales (1922) y las Misiones Culturales (1923); con ellas, a la vez que se recreaban las propuestas anteriores, como la figura del maestro ambulante y las experiencias volcadas durante el primer congreso de maestros misioneros (1922), se daba el giro de ciento ochenta grados que requería una educación particularmente dirigida a los problemas del campo; en los tres proyectos siempre estaría presente, por lo menos como intención, la perspectiva de una enseñanza más práctica que, echando mano de la escuela nueva o de la escuela de la acción, concede un lugar importante al papel de las artes en la vida humana, con la intención de ofrecer una *educación integral* —no sólo instrucción— que atendiera diversas áreas del comportamiento.

Para los artífices del proyecto civilizador del mundo indígena-rural, la música y el baile, por diversas vertientes y para distintos propósitos, están incluidos, ocupa un lugar importante en el transcurrir de las comunidades rurales: «Maestro rural, que ni un solo día dejen de cantar los niños de tu escuela; que todas las noches canten los campesinos de la escuela nocturna. Forma orfeones para todas las fiestas de tu pueblo. El canto ilumina los espíritus»²⁵.

Desde sus inicios la Secretaría de Educación Pública recurrió, no sin oposiciones, a la colaboración de músicos, pintores, literatos y atletas para fortalecer la enseñanza de las artes y de la educación física en la escuela primaria —la enseñanza de la danza, de hecho, sería asumida por cualquiera de ellos—, convencida de la importancia de poner al niño en contacto con los que estuvieran dedicados

²³ Estos maestros, debido a la multiplicidad de sus funciones, se conocieron con diversos nombres: conferencistas, misioneros, inspectores.

²⁴ Véase «Reglamento a que se sujetarán los maestros ambulantes», *Boletín de la Universidad*, tomo III, n.º 7 (diciembre de 1921), pp. 45-48.

²⁵ AMADOR, Graciela: *El sembrador*, n.º 2 (5 de mayo 1929), p. 19.

directamente a estos menesteres²⁶; no obstante, el problema subsistía en general: a la escasez de maestros en general, se sumaba la de los especializados en música —incluso en las mejores primarias de la capital—. Entonces, ¿de qué medios valer-se para llevar al campo, en particular, los «dones de la música y la danza», los beneficios de las manifestaciones musicales?

No obstante la orientación de las nuevas políticas educativas y culturales, lo cierto es que, al inicio de la década de los veinte, durante las primeras misiones culturales, el escaso repertorio de música y danza era más próximo al género de salón porfiriano, situación que se fue transformando en la medida en que los maestros se internaban en las regiones y avanzaban en su conocimiento e indagación de materiales originales. Es posible que a algunos de nosotros hoy nos sorprenda saber que muchas de las imágenes de bailes y canciones —como Los Viejitos, la sandunga, los sones istmeños, El carretero, entre otros—, que forman parte de nuestra memoria colectiva, proceden de la indagación tesonera y entusiasta esos maestros rurales.

Aunada a los diversos *agentes de educación musical*²⁷ que se irían manifestando y reconociendo en cada población, la federación logró una importante presencia no sólo a través de las políticas e instituciones previstas para el mejoramiento profesional de los maestros en servicio, sino también a través de un programa orgánico de publicaciones entre las cuales, al lado de los libros de texto y otras lecturas que profundizaran la preparación del maestro, así como de coros y partituras —que en su mayoría preferentemente cubrían el espacio urbano—, se editaron revistas —con diferente periodicidad, tiraje y duración—, cuyo propósito era constituir un espacio de intercambio de experiencias y de informaciones diversas que pudieran ser de utilidad para el maestro rural.

Sin lugar a dudas, la revista de mayor circulación entre las comunidades rurales fue *El maestro rural* (1932-1939), constantemente solicitada por los maestros a las autoridades del Departamento de Escuelas Rurales, incluida en los inventarios escolares o como parte de las pequeñas bibliotecas de las escuelas; inclusive llegó a constituir un modelo en este género de publicaciones en algunos países latinoamericanos. El proyecto, ambicioso de origen, logró reunir a escritores locales, nacionales e internacionales para ofrecer a sus destinatarios diversas noticias, orientaciones prácticas y experiencias que pudieran generar una cultura compartida entre los maestros rurales, cuyo propósito de fondo era incorporar a la civilización a esa masa de indios marginales, retraídos, retardatarios, «adormilados», contrarios a las exigencias que planteaban la modernización y el progreso del país...

En relación con la educación musical, desde sus primeros números da a conocer danzas de diferentes regiones del país, señalando su origen, su significado, su coreografía, su indumentaria²⁸, con un propósito expreso:

²⁶ VASCONCELOS, José: «Observaciones al reglamento de la SEP», *BSEP*, tomo 1, n.º 2 (septiembre de 1922), pp. 29-30. La medida no estuvo exenta de críticas dirigidas al desconocimiento de la forma de enseñar, a lo que Vasconcelos argumentó que prefería que dominaran los contenidos.

²⁷ Ya desde su etimología, agente acota lo que puede significar en la explicación de las transformaciones de la sociedad: del latín *agens*, participio activo de *ago*, poner en movimiento, conducir, remite al que obra, al que pone en movimiento o tiene la condición para hacerlo. *Vid.* BLÁNQUEZ FRAILE, Agustín: *Diccionario latino-español*, tomo 1, Barcelona, Editorial Sopena, 1988.

²⁸ Por ejemplo, los Matlachines, los Inditos —en honor al señor de Chalma—, Los Viejitos, el Huapango.

...al dar a conocer estas danzas desea que los maestros rurales las utilicen en las fiestas que organizan en sus escuelas. Al mismo tiempo les llama la atención sobre estas expresiones tan bellas del alma popular indígena y les recomienda la representación y exaltación de las danzas locales, así como su estudio, suplicándoles las recopilen, recojan su música, indumentaria, coreografía, etc. y la envíen a esta Dirección de Misiones Culturales, la que, como en el presente caso, hará su difusión...²⁹.

Tanto maestros misioneros como maestros rurales también transmitieron su entusiasmo a los lectores, desde los primeros números de la revista, poniendo a su disposición los coros escolares y los corridos que componían, y otras canciones y bailes que descubrían.

Al año de haberse iniciado la publicación, se integró la «Sección de Música escolar», a cargo de Hugo Conzatti, cuya labor en las escuelas primarias de la ciudad de México había sido muy reconocida, y, seguramente, se pensó que sus orientaciones a los maestros rurales en el terreno de la música serían muy valiosas. El profesor Conzatti, poseedor de una vasta cultura, había realizado su formación musical en el Conservatorio Nacional; desde esa visión, daba indicaciones a los maestros rurales sobre la enseñanza de la música.

Y si explícitamente rechazaba «la enseñanza especializada del solfeo y de la teoría musical», incurría, en la práctica, en el análisis teórico de elementos del lenguaje musical, tales como sonido, tiempo y matiz³⁰; también introducía artículos donde dilucidaba sobre la belleza en la música. En otras ocasiones, sugería criterios para la realización de audiciones de música seleccionada, para las impresiones musicales de calidad, para hacer una colección de discos o bien para organizar conciertos o recitales en los que se favoreciera la corriente de simpatía entre el público y el artista³¹. Solía animar a los maestros rurales a superar la deficiencia de materiales musicales con la organización del *Álbum de Arte* de sus escuelas, hecho con recortes, con artículos de revistas, con tradiciones y noticias que recopilaran. Pareciera que Conzatti, sin negar que a veces sus opiniones eran acertadas, a menudo olvidaba a sus interlocutores y hacía una extrapolación de su experiencia de músico erudito, conocedor de las salas de concierto capitalinas, y de los proyectos dirigidos a las escuelas mejor equipadas del medio urbano, hacia el medio rural, que parecía desconocer y no reconocer... Pesaba, también, sobre sus intervenciones, la distancia que se vivía entre las poblaciones urbanas y rurales y el predominio de las primeras sobre las segundas³², y su propia procedencia elitista para señalar la música que convenía a cada espacio social, siempre ponderada en términos de «buen gusto»:

²⁹ *El maestro rural* [en adelante, *EMR*], tomo I, n.º 4 (1932), p. 6.

³⁰ *Vid.* CONZATTI, Hugo: «El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical», *EMR*, tomo IV, n.º 2 (enero 1934), p. 33.

³¹ *Vid.* CONZATTI, Hugo: «Música escolar», *op. cit.*, tomo V, n.º 6 (septiembre de 1934), p. 31.

³² «Tratándose particularmente de nuestras fiestas campesinas —dice Conzatti—, no podemos menos de recomendar que se tomen como medios para cultivar nuestra tradición vernácula, así como para depurar y ennoblecer dicha tradición: bailes y ceremonias tradicionales, canacuas, jarabes, huapangos, ofrendas, etc., serán siempre los mejores números de las fiestas en las escuelas del campo». Véase CONZATTI, Hugo: «Las fiestas escolares», *EMR*, tomo IV, n.º 9 (mayo de 1934), p. 37.

La ejecución de una obra musical de grandes proporciones, una sinfonía, un concierto, una rapsodia, por ejemplo, en una sencilla fiesta escolar, es seguramente de mal gusto, como de mal gusto será la ejecución de una mazurca o de una romancita en un concierto para profesionales; la representación de una opereta o de una zarzuela para niños en una modesta escuela rural, será también de pésimo gusto —sobre todo si contamos con que difícilmente podrá ser representada—, como de pésimo gusto sería la representación de una escena campesina, modestamente musicada, en la fiesta de premios de una escuela aristocrática de la capital³³.

No obstante, en la voz autorizada de la Sección de Música Escolar³⁴, a cargo del conservatoriano Conzatti, poco a poco empezarán a filtrarse las voces de los maestros de música de las localidades o bien de las Misiones Culturales, quienes, a la vuelta de unos años, habían capitalizado una importante experiencia en el conocimiento y manejo de las comunidades. Tal es el caso de Francisco Amézquita, quien en 1934 participó en la Misión Cultural n.º 2, ubicada en la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, autor de *El libro de Música del Maestro rural*, de quien Conzatti, al introducir su artículo sobre la enseñanza del canto en las escuelas rurales, en la sección que él dirige, aclara: «[...] hemos de advertir que no sustentamos en todos los casos el mismo criterio que el señor Amézquita, y que diferimos, principalmente, en lo que se refiere al nuevo concepto de educación musical...».

Sin embargo, si la aspiración años atrás, al inicio de la década de los veinte, se había expresado, desde el ámbito de los intelectuales urbanos, en torno a la necesidad de que la música fuera, en todas las escuelas y siempre, enseñada «seriamente»³⁵, era difícil darle curso en las primarias urbanas, mucho más se dificultaba en los pequeños poblados rurales; en éstos, los maestros de música de las Misiones Culturales, convencidos de que si bien mucha tinta se había gastado en hablar de la cultura musical que el país necesitaba haciendo abstractos planteamientos para las escuelas de las capitales y las poblaciones grandes que podían darse el lujo de maestros especialistas en música, lo cierto es que para atender a las pequeñas poblaciones del campo había que hacer acopio de toda su experiencia y creatividad para enseñar a los indígenas-campesinos a cantar, bailar y tocar algún instrumento. Sin ninguna sofisticación, de la manera más llana, proporcionaban a los maestros rurales sencillas orientaciones tocantes a la graduación de los materiales (canciones mexicanas, corridos, coros escolares, himnos), en relación con la población que atendían (alumnos de cada uno de los años escolares de la primaria y adultos que asistían a las clases nocturnas) y respecto a la forma de abordar la enseñanza del canto (cuidando desde la memorización del texto, la correcta pronunciación de las palabras, el control de la gesticulación, la actitud respecto a los desafinados...).

A veces las sugerencias, con tal de simplificar y vencer algunos temores que los normalistas y maestros en servicio experimentaban en relación con la enseñanza de la música, caían en la audacia de la improvisación, como el hecho de proponer al maestro que buscara quién le pudiera enseñar solfeo y algunos elementos de

³³ CONZATTI, Hugo: «El buen gusto en la música», *op. cit.*, tomo III, n.º 3 (julio de 1933), p. 31.

³⁴ A partir del primer número de la revista, de 1935, la Sección de Música Escolar se reemplazó con la Sección de Arte.

³⁵ *Vid.* CHAPUIS, Augusto: «El arte musical en la escuela», *El maestro*, tomo III, n.º 1 (1922), pp. 84-86.

teoría musical, para pasar, él mismo, a enseñar a otros estos rudimentos del lenguaje musical, a enseñar a tocar algún instrumento, a organizar conjuntos musicales pequeños hasta lograr una orquesta típica o una banda, y aun lo estimulaban a abrir una escuelita de música³⁶. Si bien el propósito explícito no era formar músicos profesionales, la tarea, para aquel normalista que no tuviera una mínima formación musical teórica, resultaba imposible.

El compromiso asumido con la enseñanza de la música en el ámbito rural también llevó a los maestros misioneros, como a Santiago Arias Navarro, de la Misión de San Marcos, Bimbaletes, Zacatecas, a pensar la manera en que podría hacerse frente a la necesidad de contar con maestros de música en las comunidades rurales. Se trataba de seleccionar en los pueblos a aquellos jóvenes que mostraran cualidades para el estudio de la música y, dedicándolos durante un año al aprendizaje del solfeo y al estudio de los instrumentos musicales propios de la región, después podrían hacerse cargo de la educación musical de su comunidad. Para ello, se requeriría hacer acopio de fuerzas y de recursos de diversas procedencias³⁷.

Otra de las carencias que era indispensable resolver, la constituyó la falta de repertorio para la enseñanza de música y bailables. En la medida en que las Misiones Culturales se fueron consolidando, en los Institutos Sociales que establecían en cada lugar, el maestro de música dotaba a los maestros rurales con canciones mexicanas, corridos y coros escolares, que eran resultado de una cuidadosa selección con base en el contenido apropiado a la población y que respondiera a la música de calidad, cualquiera que fuera su género.

Se tenía particular cuidado de favorecer la música nacional frente a otras manifestaciones extranjeras de música popular, como el jazz, el blues, el tango y otras³⁸, como una manera de fomentar lo propio: todo convergía en la necesidad de formar una cultura musical nacional, pero también la música popular mexicana se filtraba, muchas veces con criterios de orden moral. Tal fue el caso de las composiciones del músico veracruzano Agustín Lara, que en la década de los treinta comenzaron a difundirse ampliamente por la radio: se generalizó una corriente de opinión entre los maestros misioneros —también en los medios urbanos— quejándose del «larismo» que dominaba los ambientes o bien, de escuchar a los indios oaxaqueños cantar constantemente *Cabellera rubia*³⁹.

Para apoyar las ediciones musicales que se requerían, la labor del Departamento de Copistería, desde el tiempo de Vasconcelos, fue enorme. Se llegaron a reportar los siguientes datos:

³⁶ Vid. AMÉZQUITA, Francisco: «Formación de grupos musicales en las comunidades rurales», *EMR*, tomo VII, n.º 10 (noviembre de 1935), p. 27.

³⁷ Véase *idem*, tomo V, n.º 1 (julio de 1934) p. 30.

³⁸ Géneros introducidos en la década de los veinte en las tandas del Salón México de la capital.

³⁹ En la misión de un pequeño poblado de Oaxaca, el maestro de música reporta «Habiendo observado el incremento que ha tomado no sólo en las capitales, sino también desgraciadamente en las comunidades rurales la canción llamada “de moda”, que constituye el “larismo” y sus similares, y considerando el grave perjuicio no solamente artístico sino moral, que acarrea esta clase de pseudo-arte, desorientado y malo, hago intensa campaña por desterrar esta clase de canciones...» (cfr. *Las misiones culturales en 1927*, pp. 126-127; por su parte, el misionero Francisco Domínguez se quejaba de que en la misión de Chachoapan, Oaxaca, «la mala música ha invadido esa región oyéndose cantar en todas partes a los indios Cabellera rubia, de Lara, y composiciones de otros autores de mal gusto» (AHSEP, caja 1 006, 12-8-13, *apud* LOYO, Engracia: *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999, p. 310).

Para cubrir las necesidades del profesorado, en lo que se refiere al abastecimiento de coros para las escuelas y centros de orfeón, así como para proporcionar repertorio y formar un archivo de orquesta típica y banda, ha sido necesario desplegar gran actividad... en el segundo semestre ha entregado 760 reproducciones manuscritas de coros y canciones; 30 colecciones de particellas de instrumentaciones para banda y 30 sacadas de partituras para orquestas típicas... se empezó a hacer uso del mimeógrafo para la reproducción de coros y canciones, habiéndose hecho hasta la fecha, 3300 copias de obras musicales, que constan de dos a seis páginas cada una...⁴⁰.

En 1928 se logró la publicación de *El folclor y la música mexicana. Investigación acerca de la cultura musical en México (1525-1925). Obra integrada con 100 sones, jarabes y canciones del folclor musical mexicano, cuyas melodías están intactas*, de Rubén M. Campos, adscrito al Departamento de Bellas Artes, ampliamente difundida en las escuelas federales urbanas y rurales. Se trataba de un trabajo integrado por dos partes: una, de historia de la música en México, y otra, de recopilación de música mexicana de todo el país⁴¹. Este texto llegó a formar parte del repertorio obligado de los maestros de música y era surtido por las autoridades de la SEP a las escuelas rurales de la federación⁴².

Simultáneamente, en torno a 1929, a lo largo y ancho del territorio nacional se realizaba una verdadera campaña para recabar música popular y folklórica mexicana, con fines de edición. El jefe de la Dirección Editorial de la Secretaría de Educación Pública, Rómulo Velasco, de acuerdo con el secretario de Educación Pública, Puig y Casauranc, enviaba una circular a todos los maestros rurales, inspectores y presidentes municipales solicitándoles su colaboración en esta empresa, pues:

...la Dirección Editorial de la Secretaría de Educación, se propone editar los corridos de todas las regiones del país en forma de hojas ilustradas por nuestros mejores dibujantes, a fin de que al ser distribuidas sirvan como medio de entendimiento sentimental entre todos los mexicanos sobre todo los de las clases populares y difundan ideas de unión, optimismo y alegría en los poblados campesinos.

Esas ediciones, que serán hechas previa una cuidadosa selección del material que se logre reunir, el que seguramente será muy profuso, serán en número considerable, pues se tiene el propósito no sólo de repartir las hojas entre el pueblo y los autores de los corridos y canciones, sino de enviarlos a todos los países del mundo, como testimonio de las relevantes dotes de nuestros cantores populares y para dar a conocer ese importante aspecto de nuestro arte vernáculo⁴³.

Pero todo esto no era suficiente; muchas veces se agotaba el material o, directamente, no llegaba a las escuelas rurales y las solicitudes de letra y música de

⁴⁰ BSEP, tomo I, n.º 3 (enero de 1923), p. 49.

⁴¹ Entre los cien aires nacionales se incluyen, entre otros, Jarabe tapatío, el nopal, el palomo, el durazno, el payo, Fin de fiesta, Villancicos, el Borrachito, la poblana, el curripiti (Veracruz), el abandonado (Chihuahua), el parreño (Coahuila), la palomita (Coahuila), las mañanitas, el aguanieve (Hidalgo), el cojito, la Coahuayana (Colima), Mamá Carlota, el pitayero (Jalisco), el Ahualulco (Jalisco), varios sones michoacanos y canciones jaliscienses.

⁴² A solicitud del director Enrique Corona, el subjefe del Depto. de Enseñanza Rural, Ismael Cabrera, reporta el envío de dos ejemplares del libro *Folclor*, de Rubén M. Campos, a la escuela rural federal de Ixtacomitán, Chiapas, mayo de 1933, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Serie escuelas rurales, c. 45, exp. 31, f. 64.

⁴³ *El Universal gráfico*, diario ilustrado de la tarde, 28 de octubre de 1929, p. 2.

himnos en general, coros infantiles, canciones, así como específicamente del Himno Nacional de México y de otros países americanos, los diez corridos editados por la Biblioteca Obrera Campesina, el Canto a la Revolución, entre otros, se repetían una y otra vez⁴⁴. Existía la disposición expresa de que sólo se empleara el material autorizado por la SEP —la medida se fue fortaleciendo conforme avanzaron los años y se proclamaba una educación socialista a la que debían responder todos los contenidos—⁴⁵, sólo que las carencias se trataron de resolver por diversas vías.

Espacios que ofrecieron publicaciones como *El maestro rural*, sobre todo en los primeros años de su edición, motivaron la creatividad de los maestros en dos sentidos:

Primero, en dar a conocer aquellos cantos y danzas que recopilaban en los Institutos y en su trabajo cotidiano como maestros rurales. Se decía:

[...] el poco material con el que se cuenta, es el que recopilan los maestros de música de las Misiones Culturales, únicos que van hasta el lugar donde se encuentra nuestro verdadero folclor, y ellos, en su ardua labor de dar a conocer nuestra música, son los únicos que en esta materia hacen una verdadera labor nacionalista⁴⁶.

Segundo, en inventar sus propias canciones. Así, vemos desfilar el corrido *El metate*, que se dirige a la mujer campesina para que, en vez del metate, recurra al molino de nixtamal, y emplee su tiempo de manera más gratificante; el Corrido al maestro Rural, a la Alfabetización, al Tamauilpeco, al Agrarista, al Petróleo, a Emiliano Zapata; el corrido *Vida mía, ¿qué me vas a dar?*, que alude a la colecta que se realizó el 12 de abril de 1938 en el Palacio de Bellas Artes para pagar la deuda contraída por la Nación debida a la expropiación del petróleo. También se escribieron himnos para diversas instituciones: Hidalgo, las Misiones Culturales, las Normales Rurales, entre otros; así como diversos coros escolares. A través de todo ello se transmitían contenidos relacionados con diversas maneras de razonar sobre el mundo, sobre el sentido de la vida.

No obstante las dificultades de diverso tipo los maestros misioneros y los maestros rurales encontraron en la música, además de sus posibilidades para apoyar el aprendizaje de diversos contenidos y de la propia castellanización-alfabetización, el antídoto contra los males de los pequeños poblados: la música cubría una importante función social, tal como estaba prevista por sus cualidades civilizadoras para las poblaciones indígenas-rurales: a la vez que constituyó un gran

⁴⁴ Cfr. Solicitudes de maestros rurales e inventarios de las escuelas rurales federales de Chiapas, Oaxaca, Querétaro, Durango procedentes del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas rurales.

⁴⁵ «El canto, como todas las artes, estuvo antiguamente al servicio de los intereses capitalistas y los mixtificadores lo ocuparon para imbuirnos conceptos falsos y conservadores o para entretener nuestro espíritu en cosas románticas y sentimentales que nos hicieran olvidar el verdadero sentido de la vida. Ahora debemos poner el canto al servicio de las ideas socialistas y enseñar canciones verdaderamente revolucionarias y, en último caso, producciones que enseñen algo útil y efectivo» (vid. *EMR*, tomo VIII, n.º 2 [1936], pp. 31-32).

⁴⁶ *Las misiones...*, op. cit., p. 36. En otro ámbito, el de la educación superior, el musicólogo e historiador Jesús C. Romero planteó como propuesta, aceptada por los participantes en el segundo Congreso Nacional de Música de 1928, la participación directa de los maestros rurales en la recopilación fonográfica de música vernácula, la misma que después se difundiría por diversos medios a través de la Secretaría de Educación.

recurso moralizador, en la medida en que ofrecía un espacio de convivencia y recreación favorable a la cohesión social, donde se favorecía un paulatino alejamiento de comportamientos nocivos a la imagen de la modernización del país que reclama otras formas de producción y socialización⁴⁷. Las convivencias sociales y los festivales escolares y cívicos constituyeron, poco a poco, un lugar de encuentro donde la música era el motivo central.

El asunto es que, a través de la música, a menudo vinculada con la danza, actuando a nivel de la sensibilidad y de la emoción, se lograrían nuevas formas de hermandad en torno a lo nacional, las imágenes en movimiento de la nación mexicana incidirán en dos planos, sobre niños y comunidades:

Primero, en el ámbito de lo cívico propiamente dicho, en el cual se fortalecía el sentimiento de la nación, y la conciencia de pertenecer a ella; se valoraban las luchas, la generosidad de los héroes, se aprehendía el carácter sagrado de la patria. La emoción de reconocerse en los símbolos patrios también apelaba a esa forma de comunidad democrática y liberal que requería, para su grandeza, ciudadanos obedientes, productivos y aliñados.

Segundo, en el ámbito de lo étnico-cultural, la nación-país se revelaba a través de la diversidad de imágenes sonoras, de los colores, de las indumentarias, que producen la emoción de estar vinculados con esa lejana comunidad nacional, debidamente castellanizada y mexicanizada, en pos de la unidad que le conferiría el mestizaje⁴⁸. Se trata de la unidad aprehendida en la amalgama de la diferencia, en la uniformidad de lo diverso.

Paulatinamente se articularía un sentido del nosotros depositado en un consenso sociocultural básico, mediado por los universos sonoros y dancísticos, en relación con los diversos significados que hacían posible construir la tradición de la nación moderna que se quería.

De las comunidades rurales a la comunidad nacional

La disposición de detectar, recopilar, describir y contextualizar canciones, melodías, bailes e instrumentos musicales regionales, finalmente constituyó parte del *ethos* de misioneros y maestros rurales abocados a la música⁴⁹, pero la tarea encomendada rebasaba el nivel de la mera descripción y consignación en el informe respectivo que debía entregarse al Departamento de Bellas Artes después; el compromiso implicaba, además, darlos a conocer —circularlos— entre los alumnos, los maestros y las comunidades próximas, y después en otras más lejanas, en cuanta ocasión fuera propicia para ello. Los propios maestros, una vez concluidas sus tareas, cuando se reunían en la ciudad de México, procedentes de distintas regiones,

⁴⁷ «...las masas campesinas necesitan imperiosamente de las bellas artes, porque he visto cómo, después de sus rudos trabajos, cansados de su triste vida, no encuentran otro recurso que dedicarse a la pendencia, en todos sus aspectos; ya sea a la marihuana, al juego de azar, al pleito, al alcohol o al fanatismo», *EMR*, tomo IV, n.º 11 (junio de 1934), pp. 30-31.

⁴⁸ Para entonces, y durante muchos años más, el mestizaje se entendió como una mezcla étnica o racial.

⁴⁹ Este nuevo oficio lo compartieron maestros misioneros y maestros rurales: inspectores y funcionarios; músicos de profesión, antropólogos y compositores.

intercambiaban experiencias y repertorios, de modo que se enriquecía el acervo de cada uno de ellos para la siguiente empresa que acometiera, e incluso los programas que habían causado gran revuelo en los ambientes locales llegaban a representarse en espacios públicos en la ciudad de México.

No olvidemos que entre las actividades previstas para el maestro de música y de educación física por las Misiones Culturales, estaba precisamente la enseñanza de cantos populares y bailes regionales procedentes de diversos lugares del país, tarea en la que, a la manera de réplica de lo que sucedía en otros ámbitos del país, cada quien colaboraba con la tarea que tenía encomendada:

Los maestros de artes plásticas enseñaban teatro; confección y manipulación de títeres; decoración de salones de clase; realización de teatros al aire libre; elaboración de murales colectivos, y, lo más importante para la danza, diseño de vestuario. Dicho vestuario se elaboraba en las clases de costura impartidas por la trabajadora social. Por su parte, los estudiantes de primaria y los alumnos-maestros confeccionaban máscaras, tocados y utilería para los festivales⁵⁰.

De modo que festivales escolares, cívicos, convivencias sociales y recreativas, concursos de danzas y cantos, se llenaron con los colores y los universos sonoros de distintas procedencias de lo que se percibía como México, la Patria, la Nación.

Niños, jóvenes y adultos indígenas-campesinos aprendieron a disfrutar, a bailar, e incluso a tocar, el huapango de Veracruz, el jarabe de Jalisco, la sandunga de Tehuantepec⁵¹, los Viejitos de Michoacán, el Tunkul y la mesticita de la península de Yucatán, la chilena de la costa chica; tan nacionales eran unos como otros e igualmente les pertenecían y podían intercambiar mundos sonoros y atuendos; los identificaban con ese balbuceante «nosotros» del que comenzaban a tener noticia. Aprendieron a reconocerse en sus propios sonos y bailables, reflejados en sus propios atuendos, y a observar la admiración y el entusiasmo que causaban en los que no eran de ahí. El folclor actuaba, y esto se sabía en diversas esferas, como el integrador social por excelencia, a través del cual mestizos e indígenas se cohesionaban y lograban relacionarse a partir de intereses y sensibilidades compartidas.

A menudo, la realidad rebasó lo previsto y normado por las políticas, por las instituciones y programas oficiales, descubriendo la riqueza de cada lugar, las historias sedimentadas que se traducían en prácticas cotidianas. Hubo quien, azorado frente a la disciplina y dominio de la expresión musical de los indios, informó que el maestro misionero de Colotlán, Jalisco, «organizó un orfeón, formado por cincuenta indios de la tribu huichol, que entonan su propia música y ejecutan bailes que son impecables por el ritmo»⁵². Por lo demás, los maestros misioneros frecuentemente se sorprendían por las «verdaderas joyas» musicales que encontraban e hicieron de la recopilación y difusión de la música regional, una actividad placentera, motivo de encuentro con las comunidades: «Todas las tardes —nos dice un maestro de música desde la Misión Cultural de un pequeño pueblo oaxaqueño—,

⁵⁰ Cfr. MARÍN, Noemí: *op. cit.*, p. 108.

⁵¹ El misionero Rafael M. Saavedra, refiriéndose al huapango, dice: «Es uno de los bailes regionales de México, que por ser la representación genuina del sentimiento artístico de una gran masa de habitantes de nuestro país, debe considerarse, y de hecho lo es, tan nacional como el jarabe tapatío y la sandunga tehuana [...]. Se pueden contar millones de bailarores y cantadores...» (*vid. EMR*, tomo V, n.º 6 [15 de sept. de 1934], p. 6).

⁵² *BSEP*, tomo I, n.º 1 (mayo de 1922), p. 595.

aprovechamos la luna y las admirables condiciones de temperatura: he estado rodeado de campesinos haciéndolos cantar sus bellas canciones y enseñándoles las de otras regiones que aprenden con entusiasmo»⁵³. Tampoco faltó el misionero que aprendiera a cantar canciones en mixteco y después las enseñara a otros, en otras Misiones.

En ocasiones no todo fluyó como se deseaba y los maestros tenían que hacer esfuerzos titánicos para convocar a la región a concursos de danzas y cantos, como sucedió con el primer concurso de danzas en el Estado de Durango, organizado por la Misión Cultural de la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, «Dado el poco interés que tienen estos pueblos para fomentar costumbres regionales y en general la poca cultura que existe...»⁵⁴.

Pero las imágenes musicales y dancísticas de la nación mexicana, para lograr el resultado deseado, la integración cultural por encima de las diferencias étnico-culturales, habrían de completar la parábola del movimiento y procesar sucesivos desplazamientos que, a su vez, dieran a conocer la cultura rural en el medio urbano, en un esfuerzo por acortar la distancia entre el campo y la ciudad, y viceversa. Los espectáculos se trajeron a la capital y se mostraron, intencionalmente, en espacios consagrados como la estación radiofónica XEW, que transmitió cantos otomíes, o el Palacio de Bellas Artes, escenario de las pirecuas michoacanas; muchos de los programas mejor resueltos circularon entre las diversas escuelas de la capital e, incluso, fueron montados por sus propios profesores y alumnos.

Las zonas de contacto cultural, propicias al mestizaje anhelado, se multiplicarían al infinito, sin que por ello se obviara la dialéctica de la inclusión y la exclusión, exigencia para que los poblados rurales pertenecieran a la comunidad nacional y dejaran de sentirse identificados con sus comunidades étnicas.

Aunada a otros ámbitos de difusión de las músicas locales, una comisión integrada por autoridades del Conservatorio Nacional de Música, de la Escuela Popular de Música y del Departamento de Bellas Artes —en su Sección de Música y Bailes Nacionales y con la presencia del recopilador de música— se planteaba la necesidad de coordinar sus trabajos para incidir en la educación musical de las escuelas populares y profesionales del país, con el propósito de favorecer la investigación y conservación de la música mexicana y aprovechar sus posibilidades para lograr la integración nacional⁵⁵. De la recopilación del material, de su sistematización, canciones, danzas, corridos, sones e himnos procedentes de los ambientes rurales —también urbanos—, se hicieron ediciones para que pudieran disponer de este patrimonio —desindianizado y nacionalizado, al alcance de todos—, en los mismos poblados rurales de origen y en los centros urbanos; constituirían, además de los materiales de estudio musical autorizados por la Secretaría de Educación Pública, una fuente de inspiración para los músicos eruditos que inscribían sus composiciones en la corriente del nacionalismo musical mexicano⁵⁶. De tal

⁵³ *Las misiones...*, *op. cit.*, p. 127.

⁵⁴ «Primer concurso de danzas en el estado de Durango, por la Misión Cultural núm. 2», *EMR*, tomo IV, n.º 2 (enero de 1934), p. 31.

⁵⁵ *Vid.* «Informe del Departamento de Bellas Artes, 16 de diciembre de 1930 a 28 de febrero de 1931», *BSEP*, tomo X, n.º 5 (marzo de 1931), p. 100.

⁵⁶ «El nacionalismo que surgió en México durante los años veinte replanteaba dentro de un nuevo contexto una síntesis artística que ya se había intentado en épocas anteriores y que podría definirse

modo, el trabajo de recopilación de los maestros rurales también sería una aportación para los músicos eruditos:

El empeño por dar a conocer nuestras producciones musicales características que, derivadas de las manifestaciones espontáneas del pueblo, puedan permitir que sea sentida y estimada por el mismo pueblo después de haber pasado por el tamiz de la técnica que depura y mejora, empeño que ha cristalizado en el propósito firme de crear nuestro arte musical nacionalista, nos lleva ahora a tratar de convencer a los maestros rurales de que son ellos [...] los que están en mejores condiciones, y por tanto, más obligados moralmente para colaborar con entusiasmo en esta empresa [...] tanto porque viven en contacto directo con las circunstancias que los producen, como porque se hallan libres de influencias y sugerencias extrañas...⁵⁷.

De modo que no es una casualidad que, a la vuelta de unos años, la contraportada de *El maestro rural* incluyera la leyenda: «La música popular debe considerarse como la fuente de que saldrá la futura música mexicana»⁵⁸. Puede decirse, no obstante, que la recopilación de cantos, música y danzas, no tendría para todos el mismo significado: para algunos, lo vernáculo representó simplemente una actitud romántica; para otros, el conocimiento de sí mismo era vital, como afirmación de la propia identidad nacional.

Las carreteras habían abierto la brecha a la modernidad; habían hecho posible establecer redes de comunicación, más o menos fluidas, entre algunos de los poblados y de las ciudades y sentaban las bases para operar la alquimia cultural que el Estado requería, depurando las músicas rurales de su signo local, para transitar de la imagen de una nación-mosaico, a la de una nación unificada por sobre su diversidad.

Pero el reclamo por la búsqueda de lo genuino, lo no distorsionado, seguiría empujando a los recopiladores de música a incursionar en los poblados que se encontraban lejos de las carreteras; tal fue el caso del nombramiento que el Departamento de Bellas Artes le daba «a la señora Concepción Michel para que recoja música vernácula en la República, y procure tomar las melodías en aquellos lugares que estén completamente retirados del ferrocarril y de las diligencias, pues se desea que los sones nacionales sean legítimos y no estén adulterados con los foxes y melodías que propagan los fonógrafos y las pianolas»⁵⁹; el resultado de este trabajo se entregaría a la Dirección Técnica de Solfeo y Orfeones para apoyar la enseñanza de coros en el país.

como la incorporación decidida y la interacción en la obra musical de elementos de origen dispar y a veces opuesto. Básicamente se proponía la reunión e integración del material sonoro de origen popular o los remanentes indígenas dentro de formas de composición o de ejecución culta o artística». Cfr. MORENO RIVAS, Yolanda: *Rostros del Nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989, p. 12.

⁵⁷ CONZATTI, Hugo: «Los maestros rurales son los más indicados para recoger nuestro folclor musical», *El maestro rural*, tomo III, n.º 5 (agosto de 1933), p. 23.

⁵⁸ *Idem*, tomo VIII, n.º 7 (abril de 1936).

⁵⁹ *BSEP*, tomo III, n.º 8 (mayo de 1925), p. 69.

La modernización prevista para los poblados rurales también tendría pérdidas... Poco a poco contribuía a decantar la superficie de las culturas diversas en pos de una cultura nacional, urgente, para todos los mexicanos. La inclusión de los indios-campesinos en esa gran comunidad homogénea, mestiza, hacía que se pasara por encima de las propias diferencias identitarias, construidas en una perspectiva de largo aliento y ahora negadas con miras a la nueva identidad colectiva que requería la comunidad de cultura nacional.

A modo de conclusión

El problema de la educación artística nos coloca en el centro de los movimientos culturales de la sociedad. Las expresiones musicales y dancísticas nos remiten al entramado social que les es propio, donde adquieren su sentido; de él se abstrajeron para amalgamarse como una sola cultura nacional oficial. Para llevar adelante la empresa de construir una cultura nacional, común a todos los mexicanos, se echó mano de todos los recursos, tanto los de la educación formal, como los que procedían de los propios poblados y que ya existían desde muchos años atrás; muchos de ellos se recrearon en la perspectiva del programa educativo y cultural revolucionario. Por vez primera algunos supieron de la existencia de los otros; se comenzó a generar un acercamiento en la distancia hacia las culturas y grupos más representativos y explorados de entre los muchos que existían a lo largo y ancho del país, aunque, a menudo, se incurrió en la inevitable folclorización de las expresiones musicales indígenas y populares, aunque también se emplearon como base del legado que sustentaría a las Escuelas Mexicanas de Arte —música y danza— con las que México adquiriría presencia internacional.

En la educación musical y dancística propiamente dicha, como en otros ámbitos, se reveló, una vez más, la escisión entre el espacio urbano y el espacio rural; cada uno de ellos quedó, por momentos, librado a sus propios recursos: se perciben las fracturas entre la manera en que se pensaba su enseñanza en la ciudad, donde predominaban los cánones de los maestros de música formados en el conservatorio o en escuelas superiores de música, poseedores de una tradición erudita, y lo que sucedía en los pequeños poblados, donde los maestros de música y danza no necesariamente poseían ese bagaje cultural y ensayaban otras vías para formarse como tales⁶⁰.

A pesar de todo, puede decirse que la educación musical, en el sentido más amplio de la expresión, en ambos espacios, el urbano y el rural, nunca estuvo ausente... Dependió de los ambientes familiares y de la comunidad inmediata; de las atmósferas musicales, de las prácticas de la época y de las circunstancias del lugar, de los grupos musicales instituidos; fue motivo de las expresiones de convivencia y recreación cotidianas, de la religiosidad propia de cada poblado, donde la

⁶⁰ La exclusión generalizada de los indígenas de las tradiciones musicales «cultas» o eruditas se dio desde muy temprano, en el siglo XVI, cuando Felipe II controló su participación en la composición y realización de música sacra; con ello perdió la posibilidad de desarrollarse en las instituciones novohispanas de alta cultura musical, recluyéndose en los pueblos y en las rancherías; hubo, por supuesto, casos de excepción (*vid.* MORENO, Yolanda: 1889, pp. 53 y ss.).

participación de la población en fiestas sociales y cívicas así como en las ceremonias religiosas siempre fue muy importante.

Los agentes de la educación musical, no necesariamente maestros de música, contribuyeron a crear el sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional, al exponer a las poblaciones rurales —y urbanas— a los universos sonoros que apelaban a la emoción y a la conciencia de la mexicanidad, a un incipiente y abstracto sentido del «nosotros», percibido a flor de piel a través de colores, sonidos, movimientos, gestualidades. Esto sucedió independientemente de que la enseñanza de la música en las escuelas públicas adquiriera el rango de obligatoriedad, cosa que no sucedió, por primera vez en el siglo XX, sino hasta 1937, cuando Cárdenas expidió el decreto respectivo.