



EstuDAV
Revista Estudios Avanzados

Estudios Avanzados
N° 40, 2024: 48-72
ISSN 0718-5014

Artículo
DOI <https://doi.org/10.35588/e64y3w05>



El canto como herramienta moralizadora en el inicio de la educación musical latinoamericana*

The Singing as Moralizing Tool at the Beginning of Latin American Music Education

O canto como ferramenta moralizadora no início da educação musical latinoamericana

Óscar Pino

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Santiago, Chile

ORCID <https://orcid.org/0009-0004-0656-5747>
oscar.pino@uacademia.cl

Recibido

2 de marzo de 2024

Aceptado

3 de abril de 2024

Publicado

15 de agosto de 2024

Artículo científico

*El artículo forma parte del proyecto de tesis doctoral Dos umbrales en la educación musical latinoamericana. Evolución y desafíos del concepto música en educación en los currículos escolares del continente, realizado entre 2020 y 2023, Beca ANID, en el Doctorado en Estudios Americanos, especialidad Pensamiento y Cultura. IDEA, Universidad de Santiago de Chile.

Cómo citar

Pino, O. (2024). El canto como herramienta moralizadora en el inicio de la educación musical latinoamericana. *Estudios Avanzados*, 40, 48-72, <https://doi.org/10.35588/e64y3w05>



Resumen

El siguiente artículo describe y analiza las principales características de las canciones escolares especialmente creadas y usadas en la educación pública de varios países latinoamericanos durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, época fundacional de la educación musical en el continente. El examen de dicho repertorio, principalmente centrado en el análisis de sus textos poéticos, permite constatar la existencia de una mirada funcional sobre la educación musical centrada en el aspecto moralizador y, dentro de esta concepción, la existencia de tres categorías temáticas con amplia presencia en el cancionero escolar: canciones civilizadoras, canciones patrióticas y canciones religiosas católicas. A modo de evidencia, se incluyen ejemplos de programas de estudio, documentación pedagógica y canciones escolares de la época, las cuales cubren cerca de una decena de países latinoamericanos.

Palabras clave: canto, educación musical, moralización.

Abstract

The following article describes and analyzes the main characteristics of school songs specially created and used in public education in several Latin American countries during the 19th century and the first decades of the 20th century, the foundational period of musical education in the continent. The examination of this repertoire mainly focused on the analysis of its poetic texts, allows us to confirm the existence of a functional view of musical education centered on the moralizing aspect and, within this conception, the existence of three thematic categories with a wide presence in the school songbook: civilizing songs, patriotic songs, and Catholic religious songs. As evidence, examples of curricula, pedagogical documentation, and school songs of the time are included, which cover about a dozen Latin American countries.

Keywords: singing, musical education, moralization.

Resumo

O seguinte artigo descreve e analisa as principais características das canções escolares especialmente criadas e usadas na educação pública de vários países latinoamericanos durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, época fundacional da educação musical no continente. O exame de dito repertório, principalmente centrado no análise de seus textos poéticos, permite constatar a existência de um olhar funcional sobre a educação musical centrada no aspecto moralizador e, dentro desta concepção, a existência de três categorias temáticas com ampla presença no cancionero escolar: canções civilizadoras, canções patrióticas e canções religiosas católicas. A modo de evidência, são incluídos exemplos de programas de estudo, documentação pedagógica e canções escolares da época, as quais cubrem cerca de uma dezena de países latinoamericanos.

Palabras clave: canto, educação musical, moralização.

Introducción

El inicio de la educación musical como asignatura obligatoria en la educación pública latinoamericana se produjo principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XIX y se extendió hasta la primera mitad del siglo XX. Dicho ingreso al currículo escolar en cada país fue producto de una decisión política y pedagógica en relación a los beneficios que la música podía aportar al desarrollo de los ciudadanos, especialmente de niños y adolescentes. Mientras hoy, en el siglo XXI la educación musical es una asignatura escolar consolidada que posee un cuerpo disciplinario complejo y que cubre una gran cantidad de contenidos y habilidades, en sus inicios la asignatura no poseía ni el nombre con el que se le conoce hoy, así como tampoco apuntaba a los objetivos y habilidades que hoy desarrolla.

Efectivamente, en su inicio, la asignatura de música en la mayoría, por no decir en todos los países del continente, se centró casi exclusivamente en el canto, lo cual puede corroborarse, por ejemplo, a partir del nombre de la naciente asignatura en los planes de estudio de la época: «Música» o «Música vocal» (Perú, Chile, Argentina), «Canto», «Cantos escolares» o «Nociones de música y ejercicios de canto» (Brasil, Costa Rica, Colombia, Bolivia, Venezuela, Cuba).

La elección del canto como centro de la educación musical de la época se explica por varias razones, algunas de ellas de tipo práctico, como la facilidad de implementación y economía de recursos que ofrecía el canto en la educación pública en comparación a las clases de instrumento, la cual fue la modalidad preferente de las clases de música ofrecidas en la educación privada. Otras razones que explican la preferencia por el canto parecieran menos evidentes y obedecen, más bien, a cuestiones ideológicas relacionadas a los proyectos de Estado de las diferentes naciones del continente. Es decir, que la decisión por la inclusión de la música como asignatura obligatoria de los currículos escolares latinoamericanos obedeció a un debate político que, finalmente, le asignó a la música (igual como a cada asignatura) cierta función específica dentro del sistema educativo y que, para el caso de la música y el canto, puede representarse en el concepto de «moralización», es decir, que una de las funciones, sino la más relevante por las cuales se incluyó la música como asignatura obligatoria en la educación pública latinoamericana durante el siglo XIX y XX, fue la de aportar a la educación moral de los estudiantes mediante el canto.

Entendemos la moralización es un proceso complejo de internalización de normas y valores sociales que refieren a un conjunto de principios y valores que guían el comportamiento

1 Por ejemplo Perú en 1850; Chile en 1883; Argentina en 1884; Costa Rica en 1890; Colombia en 1894, Bolivia en 1909, y México en 1934.

humano en términos de lo que se considera correcto o incorrecto, justo o injusto, bueno o malo. Estos principios y valores se transmiten a través de la educación, la socialización y la experiencia personal y son representativos de lo que las sociedades son en cada momento de su existencia, por lo cual, aquello que en un momento social y cultural determinado se considera correcto o incorrecto, puede modificarse con el devenir de los años y, por lo mismo, la moralización como proceso sistemático también cambia con el tiempo.

Es así como se puede comprender a la formación moral como un sistema complejo con diversas dimensiones de acción, en tanto los objetivos de este escrito son (i) describir el proceso de inclusión del canto en la educación pública, considerado como un recurso didáctico moralizador, y (ii) explicar, a través de la revisión de casos de diversos países latinoamericanos, las características ideológicas principales que el canto escolar de la época ayudó a desarrollar y que podríamos resumir

en la triada civilizatorio, patriótico y católico.

Para desarrollar los objetivos planteados, se recurrirá a fuentes históricas de dos tipos diferentes. Para describir el proceso de inserción del canto en la enseñanza pública se revisará el pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento, uno de los principales pensadores y gestores de los sistemas educativos latinoamericanos durante el siglo XIX, a través de sus propios escritos sobre pedagogía y educación. Para evidenciar las características específicas del canto escolar de la época, se revisarán diferentes cancioneros de varios países del continente, abarcando un periodo entre 1888 y 1944. Junto a ello, se incluirán algunas citas de programas de estudio, decretos ministeriales y otros documentos curriculares, todos los cuales servirán para explicar las características de este tipo de recurso didáctico musical y el uso que se le asignó en las asignaturas de música de Latinoamérica.

Canto escolar y moralización

Los estudios científicos sobre el desarrollo moral del niño y del ser humano comenzaron a realizarse recién en el siglo XX.² Durante el siglo XIX el

enfoque con el que se comprendía el desarrollo moral del ser humano más bien correspondía a lo que se conoce como la «teoría del aprendizaje social»,

2 Principalmente a partir de las propuestas de Jean Piaget, particularmente en su libro *El criterio moral en el niño* (1974), y el pensamiento pedagógico de John Dewey. Posteriormente, el trabajo de uno de los pensadores más relevantes en este campo, el psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg, desde fines de la década de los años cincuenta ha logrado instalar un aparato teórico cada vez más sólido que, en el caso del desarrollo moral, ha

definido enfoques, teorías y estadios desde la niñez a la adultez. La tendencia actual implica considerar el desarrollo moral desde un enfoque cognitivo-evolutivo que se centra principalmente en la dimensión del conocimiento, investigando cómo el individuo estructura un orden moral externo y cómo estas mismas estructuras cambian durante el desarrollo del individuo.

la cual, tal como Barra señala, «se centra en las dimensiones conductuales y enfatiza la acción del ambiente en el desarrollo de habilidades de autocontrol (imitación, refuerzos y castigos, prácticas educativas, procesos de aprendizaje en general)» (Barra, 1987: 8).

En la Latinoamérica del siglo XIX, mientras las repúblicas luchaban por afianzar su independencia, construir sus sistemas sociopolíticos y afirmar sus identidades nacionales, la herencia del poder colonial europeo se expresó aún con fuerza en las características de sus nascentes sistemas educativos, tanto en su organización como en las características ideológicas de sus currículos. Mientras la educación privada continuó siendo el espacio educativo para las élites, a la educación pública se le confió la misión de educar a los ciudadanos comunes de las jóvenes repúblicas en las materias y los valores que la sociedad requería. En estos últimos, la educación moral incluyó valores filosóficos que conjugaban tanto una ética de corte liberal, heredera de los valores de la Ilustración, junto con una ética más tradicional de tipo aristotélico-tomista principalmente vinculada a la Iglesia católica. En este escenario, la justificación de la inclusión de la música como vehículo moralizador en los currículos escolares está documentada en distintos países y, dentro de ella, el canto escolar se desarrolló como recurso didáctico en función del objetivo que le fue asignado.

Tómese como ejemplo representativo la alta consideración

que despertó el canto en la visión de la educación pública la experiencia de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), connotado hombre público, líder pedagógico latinoamericano y expresidente argentino, quien funda en Chile en 1842 la primera Escuela Normal de Preceptores de Hispanoamérica, establecimiento dedicado a la formación de profesores primarios. Al poco tiempo de iniciar sus funciones como director de dicho establecimiento, entre 1842 y 1845, comenzó a detectar el desafío que significaba la educación de los futuros pedagogos. En varias ocasiones, durante el año 1842, Sarmiento le informó al ministro de Instrucción Pública chileno de la época, Manuel Montt, de los problemas que él apreciaba para llevar adelante la educación de sus estudiantes. Durante el primer año de funcionamiento de la Escuela Normal, al evaluar la capacidad, aplicación y moralidad de los alumnos, sostiene que «no todos llenan las expectativas y propósitos del Gobierno» (Sarmiento, 1942: 36) y, pese a los avances, «los medios de influencia con que cuenta son tan vagos que teme que el ejercicio y el hábito les haga perder su eficacia» (Sarmiento, 1849: 39). Permanentes fueron sus problemáticas frente a las excesivas inasistencias de sus estudiantes, las cuales a veces duraban meses y sin justificación. Los informes individuales de varios de estos estudiantes daban cuenta de diversos desafíos que, en varias ocasiones, requirieron sanciones que llegaron hasta la expulsión: «carácter

de inmoralidad habitual» (Sarmiento, 1849: 75) o «un joven que muestra propensiones tan incorregibles» (Sarmiento, 1849: 86) fueron expresiones con las cuales Sarmiento dio cuenta de las dificultades en la formación moral, la cual cotidianamente era percibida de manera cambiante, a veces como un logro, a veces como un fracaso. En su informe del año 1843, sobre el «estado de moralidad de los alumnos», considerado por él como una «parte importantísima de la educación», Sarmiento reconoce que:

La Escuela Normal ha adolecido de vicios insanables porque no está al alcance de la previsión de la autoridad remediarlos, y de otros que una vez conocidos pueden en lo sucesivo desaparecer si se ponen los medios de extirparlos. (Ministerio de Educación Pública de Chile, 1942)

Con esta experiencia como director de la Escuela Normal, Sarmiento renuncia a su cargo en 1845 y fue comisionado por el gobierno chileno en 1846 para realizar un viaje de conocimiento del sistemas educativo europeo y norteamericano, a fin de detectar posibles mejoras al modelo nacional. De todas las experiencias musicales que Sarmiento observó, informó que:

Ninguna de ellas me ha dejado impresiones más duraderas que el canto llano de la misa de Versalles acompañado de un contrabajo y dos oficleides que tan bien imitan, agravándolo diez veces, el bajo de la voz humana.

[...] Últimamente, el canto llano es enseñado a los alumnos institutores

de las Escuelas Normales a fin de que se hallen en aptitud de cantar en la misa del domingo, pues que en las villas de Francia, como en las campañas y aldeas de Chile, no es fácil siempre hallar sin gastos excesivos cantores para las misas comunes. Se publica actualmente una colección de misas de canto llano, que sirven para la enseñanza de las Escuelas Normales y servicios de las parroquias.

Entro en todos estos detalles, porque no creo difícil que en la Escuela Normal de instrucción primaria en Chile, se añada este ramo de enseñanza, mucho más cuando el señor Ministro de la Instrucción pública se sirvió tiempo a pedirme mi parecer sobre la conveniencia y oportunidad de enseñar la música, lo que mostraba ya su inclinación a hacer dar este paso a la enseñanza. (Sarmiento, 1849: 206-208)

Se percibe en este testimonio un estado de imbricación en el cual, aunque la educación pública tendía hacia el laicismo y la secularización, aún era normal la inclusión de acciones afirmativas de la doctrina católica y una preferencia de esta sobre las demás religiones, por lo que no resultaba extraño que Sarmiento abogara por mejorar las condiciones del canto litúrgico y la formación moral de sus estudiantes futuros preceptores. Sobre la justificación moral de la inclusión del canto, obsérvense los siguientes juicios de Sarmiento acerca de la realidad de Francia y Alemania, y su contraste con América Latina:

Uno de los ramos de enseñanza que más atrae la solicitud del Gobierno en Francia es la música

vocal, como medio de mejora moral del pueblo. Los efectos observados en Alemania han sido un monitor de la influencia moral de este arte que forma parte de nuestra existencia, porque el hombre, cualquiera que sea su raza, su grado de civilización, es como todos saben un animal canoro por excelencia. Faltaba dirigir este instinto, educarlo, y aplicarlo a la expresión de sentimientos y de ideas morales.

[...] Creo que en todos los casos y para todos los pueblos la música, así aplicada a la enseñanza popular, está destinada a obrar la más feliz de las revoluciones en las costumbres. ¡Y entre nosotros en América donde la música popular, la canción no existe siquiera, y donde existe es tan monótona e ignorante de los efectos musicales la una, tan torpe e inmoral la otra! (Sarmiento, 1849: 206-208)

La influencia del pensamiento y acción de Sarmiento en el ámbito educativo latinoamericano es conocida. Fue el fundador de las escuelas normalistas, varias escuelas de primeras letras en Chile y Argentina, bibliotecas, periódicos y gran promotor de la educación pública en todo el continente. En 1943, el *Congreso Panamericano de Ministros de Instrucción Pública declaró en su honor al 11 de septiembre de cada año, aniversario de su fallecimiento, como el Día del Maestro de América.*

Como fuente relevante de su pensamiento pedagógico, la experiencia vivida durante su viaje exploratorio a Europa y Estados Unidos en 1846 fue muy esclarecedora para

recomendar la inclusión del canto llano en la formación de los profesores primarios como una importante estrategia formativa moralizadora. Es así como en el caso de Chile, en 1847, el canto llano pasó a formar parte del currículo de la Escuela Normal de Preceptores. El tránsito posterior desde el canto llano hacia los cantos escolares, himnos religiosos e himnos patrióticos incluidos en la asignatura que finalmente se llamó con frecuencia «música vocal» o «canto» respondió al enfoque progresista y liberal que la mayoría de los gobiernos latinoamericanos imprimieron a sus sistemas educativos, junto al complejo y ambivalente proceso de secularización de la influencia católica que vivió América Latina al interior de la educación pública a finales del siglo XIX.

Las características compartidas de estas sociedades latinoamericanas en relación a cómo estaban estableciendo sus modelos de sociedad fueron también las que perfilaron las dimensiones de la formación moral que les eran relevantes en el momento: (i) lo civilizatorio, es decir, las normas, valores y reglas de conducta que se esperaba de los ciudadanos y el respeto por las instituciones y la autoridad familiar, escolar y civil; (ii) el sentimiento patriótico, que incluía el amor incondicional por la patria, el respeto y admiración a los héroes de cada país, a las instituciones militares y a los símbolos patrios, y (iii) la religión católica, con especial preocupación por los valores y la virtud cristianos, así como las figuras de Dios Padre y

la Virgen María. Estos tres rasgos que conformaron el estilo de educación moral a través del canto y las canciones escolares durante las décadas de inicio de la educación musical

latinoamericana serán revisados a continuación, con mayor profundidad, a partir de casos de varios países del continente.

El canto escolar civilizatorio

Uno de los objetivos centrales de la experiencia educativa escolar corresponde a lo que Norbert Elias ha llamado «el proceso de la civilización», justamente, el título de uno de sus trabajos más reconocidos, del año 1987. En el pensamiento de este autor, es a través de la educación que las distintas generaciones logran transmitir la enseñanza de los comportamientos sociales e individuales que la civilización requiere. Uno de los principales aprendizajes al que la educación apunta es al autocontrol de las emociones y al control social, por lo cual, y en el caso de las canciones escolares, la influencia de una estética musical hegemónica europea más los textos de las canciones, especialmente creados o adaptados a la escuela, constituyeron el fundamento principal que justificó la inclusión de la música como asignatura escolar obligatoria.

La similitud en los proyectos de país centrados en la modernidad y la idea de progreso que era compartida por los gobiernos del continente se reflejó en las canciones escolares, las cuales, a lo largo de la mayoría de los países latinoamericanos, compartieron

características comunes, tanto musical como temáticamente.

Musicalmente

Gran parte del material corresponde a piezas adaptadas del repertorio europeo, es decir, eran melodías extraídas de obras originales de autores clásicos y románticos italianos, alemanes, austríacos, etcétera, con letras adaptadas a la escuela.

Cuando la música era original de autores latinoamericanos, la estética y estilo obedecía a las características del repertorio europeo ya señalado.

En general correspondían a canciones de 8 a 32 compases, compuestas dentro del sistema tonal y según la forma canción, principalmente binaria.

Los elementos constructivos melódicos, armónicos y rítmicos eran consecuentes generalmente con la estética clásico-romántica: predominio del eje tónica dominante, uso de dominantes secundarias y/o modulaciones a la región dominante, uso de intercambio modal, preferencia por las métricas binarias, armonizaciones a dos, tres o cuatro

voces, según las reglas de la armonía clásica, etcétera.

Las características señaladas corresponden a una opción estético musical dominante emparentada con lo que se conoce como el sistema o paradigma de las Bellas Artes (Shiner, 2005). Lo anterior básicamente significa que era la música europea de concierto aquella que poseía estos elementos constructivos y, por lo tanto, representaba el buen gusto y el ideal de educación estética del ser humano, en desmedro de las músicas locales, populares, folclóricas y, por cierto, las indígenas, las cuales no poseían las mismas lógicas ni en sus procesos de creación, ni de interpretación. La educación moral, a través de la música escolar, fue entonces producto de un cuidado sistema que se complementó tanto sonora como líricamente.

Temáticamente

Preferentemente, las canciones escolares desarrollaron temas tales como Dios, naturaleza, patria y héroes, colegio y deberes escolares, padre y/o madre, roles masculinos y femeninos, juegos y juguetes.

La observación de los textos de canciones escolares de diferentes países del continente durante el periodo de inicio de la asignatura, a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, a continuación, permite comprobar ejemplos en los cuales se constata el interés por educar el respeto a la autoridad y a las instituciones sociales de la modernidad (escuela, maestros, padres, etcétera), así como los valores

de comportamiento que los ciudadanos debían adquirir.

Ejemplo 1. «El deber», letra de Juan Fernández Ferraz y música de José Campabadal. Costa Rica, 1888.

Cuán gratas al oído resuenan las palabras
que el profesor inculca en nuestras tiernas almas.
Oh, qué bella es la senda de la dulce enseñanza,
sus consejos son oro y sus avisos plata.

Aquel que nos educa, como si nos criara,
da vida a nuestra vida y nueva alma al alma;
nos da de la existencia en sus lecciones sabias
la clave misteriosa que el porvenir nos abra.

Es el deber la llave que nuestras dichas guarda,
con ella llegaremos a una vejez honrada.
Sigamos del maestro la celestial palabra;
el deber, la esencia que constituye el alma. (Ferraz y Campabadal, 1888)

Ejemplo 2. «¡Nuestra escuela! ¡Nuestra casa! ¡Nuestra tierra!», letra de Manuel Fernández Juncos y música de Marcella Reilly. Puerto Rico, 1901.

¡Dios bendiga nuestra escuela,
donde vamos a aprender
lo que el estudiante anhela, las verdades del saber!

¡Dios bendiga nuestra casa, donde
en santa paz y unión,

amor y virtud sin tasa, nutren
nuestro corazón!

¡Dios bendiga nuestra tierra, centro
de fecundidad,
y le libren de la guerra, Amor,
Ciencia y Libertad! (Fernández y
Dueño, 1901)

A la casa vienen
Amigos y amigas
Y se imponen todos
De aquella mentira.
Juan está muy triste;
Lora, y en seguida
Dice: —¡Nunca, nunca
Diré una mentira! (Parraguez, 1912)

Ejemplo 3. «La limosna» (canción), letra
de Manuel Fernández Juncos y música
de Himmel. *Canciones escolares, Serie
II. Puerto Rico, 1904.*

No hay una cosa en el mundo
Que me dé tanta alegría,
Como dar una limosna
Antes de que me la pidan.
(Fernández y Dueño, 1904)

Ejemplo 4. «La mentira» (canción),
letra de Ismael Parraguez, música de
melodía alemana y canto número 55,
en *Segundo Libro de Canto. Para la
Preparatoria Superior. Aprobado por
el Honorable Consejo de Instrucción
Pública. Chile, 1912.*

Juan, un lindo niño,
Bello como el día,
Está triste porque
Dijo una mentira.
La mamá solloza,
—¡Qué desgracia mía
Que uno de mis hijos
Diga una mentira!

Todos sus hermanos
Y sus hermanitas,
Lo miran y exclaman:
—Dijo una mentira.
El papá dice:
—Hoy, en todo el día,
No me hables palabra
Por esa mentira.

Los textos anteriores enfatizan lo
formativo civilizatorio a través del
inculcar el respeto a la autoridad,
principalmente radicada en los padres
y luego transferida a la figura del
docente, quien educa a sus estudiantes
como si fueran sus propios hijos,
«como si nos criara» («El deber»). Es
el docente en quien recae la tarea
de develar con su «celestial palabra»
(«El deber») las claves del futuro y su
felicidad. Asimismo, tal como ocurre
con la figura paterna y la autoridad
pedagógica, los lugares y su rol se
constituyen en motivo de orgullo y
agradecimiento; entonces, es la escuela
el lugar de la sabiduría, el hogar es el
lugar del amor y la patria el lugar de la
paz y el progreso («¡Nuestra escuela!
¡Nuestra casa! ¡Nuestra tierra!»). Por
otro lado, los valores de convivencia
social también se expresan como
centralidad en estos repertorios, aquí
ejemplificados con los casos de la
compasión y la benevolencia en «La
limosna» y el apego a la verdad y el
arrepentimiento en «La mentira». Toda
la construcción formativa anterior se
podría resumir en el concepto del
deber, es decir, lo civilizatorio a través
de la música intentó enseñar aquello
que era considerado como los deberes
necesarios que el individuo debía
cumplir de manera autónoma para

convivir y aportar a la sociedad: deber agradecer, deber obedecer, deber ayudar, etcétera. Tal como una de las canciones señala: «el deber, la esencia que constituye el alma».

Reforzando históricamente, cabe señalar que uno de los eventos pedagógicos relevantes de la época, el Primer Congreso Pedagógico Centroamericano y Primera Exposición Escolar Nacional, realizado en Guatemala en 1893, reunió a cinco países que, a la sazón, compartían el ideario progresista de finales del siglo XX. Pedagogos, ministros y diferentes delegados de Guatemala, Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua, expusieron y debatieron entre el 1° y 25 de diciembre de ese año durante diversas temáticas educativas de preocupación común, siendo una de ellas el ideal civilizatorio de la institución escolar, especialmente enfocados en la población indígena de los países (República de Guatemala, 1894). Aunque cada uno de ellos vivía una realidad diferente en términos de cantidad de población originaria, era un deseo común integrar al indígena a la cultura ciudadana y potencial un mestizaje cultural que fuera acorde al proyecto de desarrollo social y económico dominante. Tal como señala Amalia Nivón Bolán, la intelectualidad americana veía en los postulados de J.J. Rousseau y Adam Smith la vía para lograr la integración social, geográfica y política y el manejo de los pueblos del continente. Dentro de esta mirada:

La escuela se distinguía por ser una fuerza social y política para institucionalizar el «control

civilizatorio» que se requería en América, por lo que no era difícil suponer que los educadores buscaron alianzas con sus pares centroamericanos, para dar impulso a la reforma educativa tan necesaria en cada país. (Nivón Bolán, 2015: 180)

Ya consensuada la idea de la importancia de la institución escolar para el objetivo civilizatorio, la música aparece como una herramienta favorable para tal objetivo. Por ello, durante dicho Congreso fueron numerosas las menciones a los beneficios de practicar el canto escolar y de incluir la música en los distintos niveles de escolaridad de la instrucción primaria. Junto con varias propuestas de organización curricular y un programa de estudio que contemplaba la asignatura de música vocal entre primer y sexto año de Instrucción Primaria como parte de las Conclusiones del Congreso, destacan las palabras de Francisco Gamboa, delegado de El Salvador e inspector de Instrucción Primaria de ese país quien, al desarrollar el tema «¿Cuál será el medio más eficaz de civilizar a la raza indígena, en el sentido de inculcarle ideas de progreso y hábitos de pueblos cultos?», respondió de la siguiente manera:

La música y el canto, que dominan a las fieras y hacen que lo inerte se estremezca, son elemento educativo de gran valor, y más aún, en el caso especial de civilizar al indio. Este, en contacto directo con la espléndida naturaleza americana, tiene vivo, palpitante y ávido el sentido estético; tócale a la escuela

aprovechar estas condiciones, y alcanzar del indio, por el corazón, lo que quizá por otros medios le fuera inasequible.

Debe procurarse que los cantos escolares, en idioma indígena, versen sobre temas que halaguen los sentimientos de la raza que se quiere civilizar, conforme a sus tradiciones, y que le hagan amable nuestra civilización. Esos cantos pueden aprovecharse también para conseguir en ellos ciertos conocimientos elementales sobre historia del país y sobre artes y ciencias. (Gamboa en República de Guatemala, 1894: 372)

Tal como se aprecia, el ímpetu civilizatorio a través de la música, y especialmente el canto, fue un objetivo

ambicioso que pretendía influir en un gran espectro de la sociedad, tanto en los ciudadanos nacionales no indígenas, mestizos o no, de cada país, como en aquellos pertenecientes a los pueblos indígenas, cuando estos tuvieron acceso a la educación. A través de la letra de las canciones se entregó un mensaje explícito referido a valores moralizadores y ciudadanos, y mediante la música se entregó un mensaje implícito: aquel del paradigma artístico europeo, sus idiomas, sus formas musicales y sus elementos constructivos, percibidos como un lenguaje cuyo valor estético le situaba en una posición dominante y hegemónica frente a las manifestaciones musicales locales.

El canto escolar patriótico

En una Latinoamérica joven en la construcción de sus naciones independientes, y cuando aún el siglo XIX e inicios del XX se manifestaba bélicamente en conflictos internos e internacionales, el interés por la promoción de las instituciones militares y todo el imaginario de valores que las rodea, como parte constitutiva e imprescindible para la defensa y cohesión de la «patria», fue una constante que se manifestó con fuerza en los currículos escolares del continente.

La educación musical latinoamericana se justificó como asignatura obligatoria en la educación pública, en gran medida, pues se le asignó de manera explícita la

promoción de los valores ligados al patriotismo y la exaltación de la cultura militar, lo cual se expresó en diferentes tipos de documentación oficial referida a la asignatura, tales como decretos de planes de estudio o programas de la asignatura para diferentes niveles escolares. El recurso más evidente en el cual se expresó la función formativa patriótica a través de la música fue el espacio del repertorio escolar. Es así como existe gran cantidad de material didáctico de la época, de la mayoría de países del continente, consistente en cancioneros originales o compilaciones, en los que encontramos cantos patrióticos. Los textos de estas canciones remiten a la figura y atributos del militar, utilizando recursos literarios

tales como la «personificación», es decir, el niño asume el rol del soldado que actúa en favor de la defensa de la patria sin temer hasta dar la vida por el país, mientras la patria asume el rol de la madre, cuyos hijos-soldados otorgan su protección; así como también el recurso de la analogía entre la vida militar y la escolar, en las que generalmente la idea fuerza es: «el estudiante es a la escuela, así como el soldado es al campo de batalla».

Ejemplo 1. «El batallón en marcha» (canción), letra de Arturo Montoya y música de Pablo Chávez Aguilar. Perú, 1935.

Marchemos al frente, el campo de honor
La patria adorada no sufra baldón
El polvo, del suelo, la marcha alzaré,
la marcha triunfante: ¡ta-ri ta-ra-rá!

Veamos glorioso el sacro pendón
Moverse a los vientos, con lumbre de sol
Sin miedo avancemos del bronce al clangor;
Que no nos infunda espanto el cañón.

No hay nada más bello que altivo caer
En fiero combate, luciendo un laurel.
De gloria perenne corramos en pos;
La patria nos mira, bendícenos Dios. (Ministerio de Educación Pública de Perú, 1935)

Ejemplo 2. «Soy conscripto» (marcha), letra y música de Humberto Álvarez

Albores, en *Coros escolares para escuelas primarias*. México, 1944.

Si la Patria de mi necesita,
Estoy presto a luchar con valor
Porque sé que eres Patria bendita
Y que debo velar por tu honor.

Patria mía, tú sabes qué anhelo
Recordar lo que ya se escribió:
“Piensa, ¡oh! Patria querida que el cielo
Un soldado en cada hijo te dio”.

Soy conscripto que viene contento,
Porque quiero a la Patria servir
Por si llega el sublime momento
Que por ella se deba morir.
Si la Patria de mí necesita

Estoy presto a luchar con valor
Porque sé que eres Patria bendita
Y que debo velar por tu honor.
(Álvarez, 1944)

Ejemplo 3. «Soldaditos» (canción). Anónimo, en *Cancionero escolar*. Biblioteca Aldeana de Colombia. Colombia, 1935.

Somos todos soldaditos de
pequeña infantería,
Dirigimos nuestros pasos a la
escuela cada día,
Cuando la campana toca se me
ensancha el corazón
Y a la fila me encamino sin menor
vacilación.

Luego a mi salón yo subo, mi tarea
ya comienza,
Y al tocar las once y media todos
los trabajos cesan.
A almorzar voy a mi casa y de
nuevo a comenzar,
Viva, viva nuestra escuela, que nos
hace trabajar. (Anónimo, 1935)

Dentro de esta construcción patriótica a través del canto escolar, tanto los símbolos patrios como los héroes de cada país tuvieron un lugar de gran importancia como temática recurrente. En la primera categoría es la bandera la que con mayor frecuencia recibió la atención de los compositores latinoamericanos, quienes crearon una gran cantidad de material escolar que generalmente recibió apoyo gubernamental para su difusión y aprendizaje. En cuanto a los cantos referidos a los héroes patrióticos, se puede comprender esta categoría como un tipo de canto de carácter más épico y adulto y no necesariamente creado pensando en el mundo escolar, por lo cual, fue frecuente que estos cantos fueran concebidos como «himnos», de una posible mayor complejidad o extensión, pero igualmente incorporados al repertorio escolar.

Ejemplo 4. «Saludo a la bandera argentina» (canto nacional), letra y música de Leopoldo Corretjer, editor Carlos S. Lottemoser. Argentina, 1942.

Salve Argentina, bandera azul y
blanca
Jirón del cielo en donde impera el
sol;
Tú, la más noble, la más gloriosa y
santa,
El firmamento su color te dio.

Yo, te saludo, bandera de mi patria;
Sublime enseña de libertad y
honor,
Jurando amarte, como así
defenderte,
Mientras palpita mi corazón.
(Corretjer, 1942)

Ejemplo 5. «Himno a Grau» (héroe militar peruano), letra de Arturo Montoya y música de Pablo Chávez Aguilar. Perú, 1935.

¡Gloria a Grau quien triunfante
pasea,
por los mares el patrio pendón,
que, cual llama sagrada flamea
entre el humo y tronar del cañón!

Es altar cada pecho peruano,
donde se alza su imagen bendita;
nuestras mentes conservan escrita
su memoria, con limpio fulgor;
que, al vibrar los beligeros bronce,
en la lucha feral, se agiganta,
de la patria la enseña levanta
y la cubre de lauros y honor.
(Ministerio de Educación Pública
de Perú, 1935)

La práctica de este tipo de cantos se reguló tanto por la vía de los programas de estudio, los cuales solían incluir recomendaciones de canciones de estas características, o bien por otro tipo de resoluciones oficiales que reglamentaban la obligatoriedad de este tipo de música, alguna de ellas muy detallistas en cuanto a nombres de canciones y autores.

Ejemplo 7. Recomendaciones de repertorio escolar aparecidas en el *Programa de Canto para la Instrucción Primaria de Bolivia* (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de Bolivia, 1909: 78-80).

Primer año: diez cantos religiosos, patrióticos y profanos a una voz.

Segundo año: quince cantos religiosos, patrióticos y profanos a una voz.

Tercer año: quince cantos religiosos, patrióticos y profanos a una voz.

Cuarto año: quince cantos religiosos, patrióticos y profanos a una y dos voces.

Quinto año: veinte cantos religiosos, patrióticos y profanos a una y dos voces.

Sexto año: veinte cantos religiosos, patrióticos y profanos a una, dos y tres voces.

Junto a este programa oficial boliviano, se acompañaba reglamentación adicional entre la cual se establecía que «la Canción Nacional se estudia desde la II Clase en adelante, perfeccionando su ejecución cada año» (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de Bolivia, 1909: 80-81).

Ejemplo 8. Fragmento de la Resolución Suprema n° 141 de 1935. Consideraciones para el aprendizaje de canciones patrióticas.

Por resolución suprema n° 57 del 30 de enero de 1932, se dispuso que en las Escuelas y Colegios Nacionales y Particulares, se cantase, al comienzo de las labores, el Himno Nacional.

[...] Debe complementarse la educación cívica de la juventud con la práctica de canciones patrióticas, que fomenten, en la conciencia estudiantil, los sentimientos nacionalistas.

[...] La enseñanza de dichas canciones no debe limitarse a las de simple esparcimiento, sino que, de preferencia, deben seleccionarse las alusivas a las efemérides y glorias nacionales, con el fin de robustecer

el acervo cívico de los estudiantes. (Ministerio de Educación Pública de Perú, 1935: 1)

Consecuentemente, algunas de las resoluciones de esta Resolución Suprema peruana de 1935 son bastante claras en la obligatoriedad para el cumplimiento de las indicaciones de repertorio, por lo cual «los maestros del servicio oficial que no cumplan, estrictamente, esta disposición, serán suspendidos y, en caso de reincidencia, sufrirán la pena de destitución. Los directores de los planteles particulares serán, igualmente, responsables, cancelándose la licencia en caso de incumplimiento» (Ministerio de Educación Pública de Perú, 1935: 1).

Ejemplo 9. Fragmento del documento «Lista de cantos escolares. Aprobados por el H. Consejo el 14 de noviembre de 1934», del Consejo Nacional de Educación de Argentina.

2°. Disponer que los directores de las escuelas cuidarán de que los profesores especiales de música se atengan a dicha lista. Todo canto no incluido en ella, deberá ser autorizado, previamente, por la Inspección de Música.

3°. Cada grado deberá aprender en cada curso, no menos de diez cantos además del Himno Nacional y de los cantos obligatorios que, para los grados elementales y superiores son: «Saludo a la Bandera» (Corretjer), «San Lorenzo» (Silva), «La Bandera» (Imbroisi), «Mi Bandera» (Romano), «Himno a Sarmiento» (Corretjer), «Himno al Árbol» (Serpentini). (Consejo Nacional de Educación, 1935: 3)

Junto a todas las características temáticas y líricas comunes de este tipo de canto patriótico, es necesario afirmar el hecho de que también este repertorio compartía entre sí rasgos musicales estilísticos fuertemente determinados por la música militar o de bandas, especialmente las marchas militares, por lo cual la mayoría de estas canciones o himnos contienen los elementos constructivos relacionados a ellas, esto es: métricas binarias, carácter enérgico, ritmos repetitivos

(Latham, 2008: 914), además de una tendencia a las tonalidades mayores y uso de ciertas combinaciones rítmicas frecuentes a modo de fanfarrias, tales como saltillos, tresillos de un tiempo y galopas.

Ejemplo 10. Fragmento de «El batallón en marcha», Perú, 1935 (Figura 1). La canción utiliza saltillos como combinación rítmica predominante, junto a tresillos de un tiempo y un pulso y carácter señalado como «tiempo de marcha».

Figura 1. Fragmento de «El batallón en marcha». Perú, 1935
Figure 1. Fragment of «El batallón en marcha». Perú, 1935



Fuente/source: Ministerio de Educación Pública de Perú (1935).

Por último, cabe destacar que en esta mirada patriótica común en toda Latinoamérica y no obstante la relevancia de la idea de «patria», cultivada a través de la figura de héroes y símbolos propios; también ocupa un

lugar de importancia la valoración de la herencia española, concebida como la cuna fundamental de la cultura de los países hispanohablantes y mayoritaria en América Latina. Es así como surge el concepto de Madre Patria para referirse

a dicha relación de dependencia y, en este imaginario, la música también se encarga de educar sobre esta relación filial «madre-hijos».

Ejemplo 11. «Madre España» (canción escolar), letra de Samuel Lillo y música de Julio Guerra. Chile, 1928.

Desde Tacna al Estrecho sentimos,
Madre España, tu nombre latir
Madre España, te aclaman tus
hijos,
Madre España, responde el clarín.

Justiciera la historia hoy presenta
Como un monte sin nubes al sol
limpia de odios, prejuicios y errores
la silueta del Héroe Español.

Bienvenidos hidalgos hispanos
que nos distes después de la lid
el idioma de Lope y Cervantes
y la sangre briosa del Cid.

Nuestras glorias ¡Oh España!
juntemos
en un solo y heroico blasón
donde libres de viejos rencores
hoy se abrazan el cóndor y el león.

Madre España ¡te aclaman tus
hijos!
¡Madre España! Responde el clarín.
(Guerra y Lillo, 1928)

Ejemplo 12. «España de mis ensueños» (canción escolar), letra de J.J. Salas Pérez y música de Julio Mata. Costa Rica, 1933.

España de mis ensueños,
España de mis mayores,
para tu frente quisiera
regia corona de flores.

Oh, tierra de Don Quijote,
de Isabel y del Mío Cid,
tierra de dulces naranjas
del olivo y de la vid.

Oh, cuna de nuestro idioma,
sencillo, bello y humano,
para cantarle a mi tierra
siempre lo hago en castellano.

Jardín de bellas mujeres
que rezan a Jesucristo,
otra tierra más hermosa
jamás nadie, nunca ha visto.
(Secretaría de Educación, 1933)

Se aprecia en estos ejemplos un imaginario referido a España que atraviesa a gran parte de la educación musical latinoamericana. Los textos de ambas canciones (una creada en Centroamérica y la otra en Sudamérica) son muy parecidos en cuanto al sentimiento de admiración al país europeo y su cultura, reflejada en el aprecio al idioma español, el «idioma de Lope y Cervantes» («Madre España») y la lengua castellana, la cual «siempre» debe usarse «para cantarle a mi tierra» («España de mis ensueños»); la valoración de la literatura hispánica en las figuras del Quijote y el Mío Cid; la condición de «hijos» de la Madre Patria («Madre España») y el catolicismo como rasgo distintivo de sus «bellas mujeres». Caso aparte representa la visión sobre la colonización española, la cual, desde estas canciones escolares, aparece indulgente frente a un colonizador catalogado como «héroe» e «hidalgo hispano», cuya forma de actuar aquí es concebida «como limpia de odios, prejuicios y errores» («Madre España»). Esta subordinación cultural e histórica también afecta a la belleza de sus habitantes y su geografía. España es, dicho por los propios compositores latinoamericanos, la «tierra más hermosa» que «jamás nadie, nunca ha visto» («España de mis ensueños»).

El canto escolar católico

La importancia de la educación para el objetivo de la evangelización católica en América Latina ha sido estudiada por numerosos investigadores a lo largo de los años, por ejemplo, Enrique Dussel en *Historia de la Iglesia Colonial Latinoamericana, 1492-1819* (2014); Pablo Deiros en *Historia del Cristianismo en América Latina* (1992); Adolfo Briseño en *La Iglesia y la educación en México* (1987); José de Acosta en *De Procuranda Indorum Salute. Educación y evangelización* (1987), y otros. Este proyecto evangelizador contempló una participación especial de la música, por lo cual, desde las primeras escuelas parroquiales en el siglo XVI, hasta los colegios católicos del siglo XIX, la unión entre música, educación y religión fue continua. Dentro de esta forma de comprender la educación católica, el canto llano ocupó un lugar destacado en los diferentes planes de estudio a lo largo del continente. Por mencionar un par de ejemplos de países latinoamericanos en distintos momentos entre los siglos XVII, XVIII y XIX, encontramos el Colegio Seminario San Bartolomé, en Colombia, en 1605, que estableció para sus estudiantes clases de canto llano y órgano (Hernández de Alba citado en Barriga, 2006: 18); el Seminario San Basilio el Magno, en Cuba, 1722, en el cual se enseñaba «gramática, teología y canto llano» (Sánchez, 2012: 70); el Seminario Pontificio Mayor de Santiago de Chile, en el cual se enseñó canto llano desde 1845 (Vera y Contreras, 2013: 73).

Tal como se observa, el canto llano formó parte del programa de estudio de los establecimientos educacionales religiosos de todo el continente. El proceso de traspaso de esta asignatura, desde los colegios de iglesia hacia los establecimientos laicos conocidos como «escuelas normales», y posteriormente a toda la educación pública primaria y secundaria, fue producto de la valoración que en la clase política de los diferentes países tenía ese tipo de canción, principalmente por el valor moralizador de sus textos y las características estéticas de su construcción musical. No existía, hasta el momento, otro tipo de experiencia educativa artística que pudiese condensar o reemplazar lo que este tipo de canto religioso ofrecía y, por ello, este repertorio continuó presente en los currículos escolares como uno de los pilares de la formación moral de los ciudadanos.

Centrándonos en sus características musicales, los cambios principales en este tránsito desde el canto llano tradicional de las escuelas normales hacia el repertorio religioso de los currículos escolares públicos fueron principalmente el que los cantos religiosos escolares dejaron de ser obras únicamente para el culto eclesiástico y trasplantados desde Europa, para convertirse aquí en piezas musicales pensadas para la escuela, compuestas frecuentemente según la forma canción, en idioma español o portugués, según sea el caso, para ser

cantados tanto dentro como fuera de la iglesia y manteniendo principalmente, en su temática y poesía, el apego a la doctrina católica y el interés por la formación moral del individuo, según dicha doctrina. Estas canciones religiosas escolares ya no eran mayormente exportadas desde Europa, sino creadas en nuestro continente y, en menor medida, adaptaciones libres y traducciones de himnos religiosos europeos.

Ejemplo 1. «Plegaria», letra de James Edmeston y música de Charles Gounod, en *Canciones Escolares*. Puerto Rico, 1901.

Danos, tu consejo y guía,
Padre nuestro celestial;
danos protección y aliento
en nuestra debilidad,
y en los mares de la vida
no nos dejes naufragar.

Haz que nuestros corazones
baje tu gracia sin par;
siembra en ellos la alegría,
estimula su bondad,
y para siempre haznos dignos
de tu gloria celestial. (Fernández y Dueño, 1901)

Ejemplo 2. «La Religión», letra y música de Woldemar Franke, en *Canciones Populares. Primera serie. Chile, 1890*.

La religión verdadera
es la de Dios Salvador,
que murió porque no muera
el rebelde pecador,
el rebelde pecador.

Esta religión divina
por Jesús fue establecida,
cuando reparó la ruina

de nuestra fatal caída,
de nuestra fatal caída.

Religión tan excelente
consiste en la santidad
y en un celo muy ardiente
por Jesús y la verdad,
por Jesús y la verdad.

Religión tan admirable
que nos dio un Dios Redentor,
ha sido siempre invariable,
con su bondad y amor,
con su bondad y amor.

El que la cree y profesa
con corazón sincero,
Jesús le pondrá a su mesa
en el gran día a postrero,
en el gran día a postrero.
(Sepúlveda y Franke, 1980)

Dependiendo del nivel escolar al cual cada canción iba dirigida, correspondía un nivel de complejidad adecuado del texto y de profundidad en el mensaje religioso. La presencia de la visión cristiana católica sobre el ser humano, la naturaleza o el universo podía considerarse una verdad expandida y naturalizada que no fue cuestionada dentro de los sistemas educativos del continente y presente en los cantos escolares para todas las edades, con diferentes matices y profundidades.

Ejemplo 3. «El arco iris. Cantos para grados primarios», letra de A.B. Solar y música de L. Corretjer, en *Cantos escolares. Argentina, 19-?*

Los colores del arco iris
de los cielos siete son,
como siete en la semana
son los días que hizo Dios;
como siete son las notas

de la pauta del cantor.
Los colores del arco iris
de los cielos siete son.

De un topacio es su amarillo
y su rojo es un rubí,
su violeta es de amatista
y su azul es de zafir;
y su verde es la esperanza
de un alado querubín...
Los colores del arco iris
el buen Dios los hizo así. (Corretjer,
19-?)

El acercamiento al catolicismo y a la religión es variado en este tipo de repertorio, desde las canciones que prácticamente son oraciones cantadas, es decir, diálogos directos con Dios en los cuales se le glorifica y se solicita algún tipo de intercesión, como el caso de «Plegaria», canción puertorriqueña de principios del siglo pasado, hasta otros cantos de tipo más didáctico o formativo, en los que se transmite algún tipo de contenido doctrinal, como por ejemplo «Religión tan excelente consiste en la santidad y en un celo muy ardiente por Jesús y la verdad» («La Religión», canción chilena de 1890), o canciones de temática más infantil y letras adecuadas para la iniciación católica, como «Los colores del arco iris el buen Dios los hizo así» («El arco iris. Cantos para grados primarios», canción argentina de principios del siglo XX).

Y al igual que en el caso de los cantos patrióticos, la reglamentación curricular que orientó los programas de estudio en diversos países hizo mención explícita también a este tipo de repertorio religioso como parte de

los cantos obligatorios que debían ser enseñados cada año a los escolares, tal como ya ilustró el Ejemplo 7 de este mismo trabajo, consistente en un fragmento del Programa de Canto para la Instrucción Primaria de Bolivia, del año 1909, en el que se recomiendan tres tipos de canciones desde primer a sexto año, siendo estos «cantos religiosos, patrióticos y profanos» (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de Bolivia, 1909: 78-80).

Estas definiciones curriculares sobre los tipos de cantos que formaban parte del repertorio escolar eran compartidas por los diferentes países del continente y, por lo tanto, se repetían como categorías específicas, tal como se menciona, por ejemplo, en el cancionero chileno de 1890, *Canciones Populares. Primera serie*, de Woldemar Franke, quien organiza el repertorio escolar en «himnos religiosos, canciones patrióticas y cantos del hogar» (Sepúlveda y Franke, 1890: 4). Se puede deducir en ambos casos, chileno y boliviano, que las categorías surgen principalmente a partir de las características temáticas de las canciones y no necesariamente de sus elementos constructivos musicales, los cuales tendían a ser más uniformes, homogéneos y transversales.

Conclusiones

El inicio de la educación musical en Latinoamérica, ocurrido desde mediados del siglo XIX e inicios del XX, tuvo como característica principal el hecho que la asignatura, en todos los países que la incluyeron, se perfiló alrededor de una habilidad única: cantar, y alrededor de un material didáctico transversal y dominante: las canciones escolares.

El canto y las canciones escolares fueron percibidos por los educadores y políticos latinoamericanos como poderosas herramientas formativas, a tal punto efectivas que tal convencimiento contribuyó decididamente a que la música, por medio del canto, pasara a formar parte de los currículos escolares obligatorios de la educación pública del continente.

Pero no fue dejado al libre albedrío el tipo de canciones que se enseñaron en las escuelas y liceos, sino que existió todo un sistema artístico, pedagógico y legislativo que actuó sistemáticamente para dotar a los diversos sistemas educativos de un repertorio especialmente creado, adaptado y recopilado para cumplir con el principal fin formativo que se le asignó a la práctica musical escolar: la educación moral de los estudiantes, entendiendo a este objetivo como aquel que consiste en el aprendizaje de normas y valores que deben guiar al comportamiento del ser humano dentro de su contexto social. Por lo anterior, las canciones escolares debían cumplir con el requisito de transmitir dichos

valores y normas de conducta a través de sus dos lenguajes constructivos: la letra y la música.

Por un lado, las características musicales de estas canciones remiten preferentemente a la estética clásico romántica del siglo XIX, con una invisibilización frecuente de los sistemas musicales locales y regionales, salvo honrosas excepciones y por lo cual el sustrato eurocéntrico del repertorio escolar resulta evidente. Por otro lado, los textos de las canciones desarrollaron los temas valóricos y contenidos que dieron forma concreta al objetivo moralizador el cual, en este escrito, hemos presentado en función a tres categorías específicas: el canto escolar civilizatorio, el patriótico y el católico.

Las canciones de tipo civilizatorio fueron aquellas que apuntaban al comportamiento social del individuo, centrados principalmente en los valores de disciplina y agradecimiento; las canciones patrióticas tenían como finalidad el refuerzo de la identidad nacionalista, por medio de la exaltación de la figura del héroe, la patria y sus símbolos representativos; finalmente, las canciones religiosas, principalmente católicas, cumplían el objetivo de transmitir la doctrina y la fe, así como una manera de comprender el mundo, la sociedad y sus valores.

La revisión de repertorio, documentos curriculares y escritos de época de varios países latinoamericanos ha permitido

confirmar la existencia de estas tres categorías y ejemplificar el enfoque pedagógico funcional que se le dio al canto de manera extendida en los países de la región.

Resulta también un ejercicio de rigor necesario constatar que, dentro de las miles de canciones escolares que se crearon y difundieron en Latinoamérica durante la época que cubre este texto, también existieron muchas canciones fuera de la caracterización que se ha presentado aquí. Generalmente, estas canciones corresponden a piezas que, manteniendo las características musicales ya señaladas, las cuales continúan siendo transversales, en sus textos aluden a la infancia, la naturaleza, los juegos, etcétera. Tales canciones, junto a aquellas que aquí se han presentado, conforman el extenso y rico material sobre el cual se cimentó la existencia de la educación musical en nuestro continente.

El análisis de las características de este enfoque utilitario de la música escolar durante sus décadas de inicio en Latinoamérica no pretende develar un juicio acerca de la conveniencia o no del uso ideológico de la música en la escuela. El avance de la teoría y la discusión curricular durante todo el siglo XX ha permitido comprender que en realidad el currículo, entendido como una selección cultural de contenidos y objetivos, siempre cumple una función política e ideológica en la sociedad. Específicamente para la educación artística, fue Elliot Eisner en *Educación la visión artística*, uno de los primeros en establecer la existencia, a modo general, de dos tradiciones curriculares

distintas sobre el rol del arte en la educación: la visión «esencialista», en la cual se enfatiza al arte como campo de estudio independiente, y la visión «contextualista», en la cual el arte es un medio para abordar problemas sociales concretos (Eisner, 1995). De allí que la reflexión que un trabajo como este puede aportar, apunta más bien a la comprensión crítica del pasado, para analizar el presente o para proyectar un futuro posible. El interés principal de este artículo, como ya se señaló al inicio, ha sido presentar una categorización del repertorio musical especialmente creado y usado en las escuelas y liceos latinoamericanos, en los tiempos fundacionales de la educación musical continental, a fin de comprender que las características constructivas específicas de estas canciones, entendidas estas como material didáctico, no fueron fruto de un trabajo creativo azaroso de individualidades sin conexiones o comunión de pensamiento entre sí, sino que obedeció a un consenso de época sobre un tipo de visión estética hegemónica y sobre una concepción sistémica de la sociedad, compartida por la mayoría de los países involucrados, sobre el fin que debía cumplir la música y la educación en general en la formación de los ciudadanos de una joven Latinoamérica, o dicho de otra manera, la forma que tuvo nuestro continente, a finales del siglo XIX e inicios del XX, de entender la modernidad, la sociedad y sus valores, expresados pedagógicamente en una veintena de compases musicales.

Bibliografía

- Álvarez, H. (1944). *Coros escolares para escuelas primarias*. Sin editorial.
- Anónimo (1935). *Cancionero escolar*. Biblioteca Aldeana de Colombia.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.
- Barriga, M. (2006) La educación musical durante la Colonia en los virreinos de Nueva Granada, Nueva España y Río de la Plata. *El Artista*, 3, 6-23.
- Consejo Nacional de Educación (1935). *Lista de Cantos Escolares. Aprobados por el H. Consejo el 14 de noviembre de 1934*. Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- Corretjer, L. (19-?). *El arco iris. Canto para grados primarios*. Breyer Hermanos.
- _____. (1942). *Saludo a la bandera Argentina. Canto nacional*. Editor Carlos S. Lottermoser.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós Ibérica.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, M. y Dueño, B. (1901). *Canciones escolares*. Silver, Burdett y Compañía.
- _____. (1904). *Canciones escolares. Serie II*. Silver, Burdett y Compañía.
- Ferraz, J. y Campabadal, J. (1888). *Cantos Escolares. Libro del Maestro N° 1*. Sin editorial.

Guerra, J. y Lillo, S. (1928). *Madre España, canción escolar. Homenaje a España, 12 de octubre de 1492-1928*. Casa Amarilla.

Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Pública de Chile (1942). *Sarmiento Director de la Escuela Normal. 1842-1845*. Imprenta Universitaria, Santiago.

Ministerio de Educación Pública de Perú (1935). *Canciones escolares*. Talleres Gráficos del Servicio Geográfico del Ejército.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de Bolivia (1909). *Programas de Instrucción Primaria. Dictados conforme al nuevo Plan de Estudios de 28 de diciembre de 1908*. Imprenta Artística.

Nivón Bolán, A. (2015). Distintas miradas en dos congresos pedagógicos: Cuba (1884) y Centroamérica (1893). *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*, 16(1), 165-189. <https://doi.org/10.15517/dre.v16i1.14461>

Parraguez, I. (1912). *Segundo Libro de Canto. Para la Preparatoria Superior. Aprobado por el Honorable Consejo de Instrucción Pública*. Imprenta Universitaria.

República de Guatemala (1894). *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano y Primera Exposición Escolar Nacional, instalados en la ciudad de Guatemala en diciembre de 1893 bajo la protección del señor general Don José María Reyna Barros*. Tipografía y Encuadernación Nacional. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/primer-congreso-pedagogico-centroamericano-y-primer-exposicion-escolar-nacional--instalados-en-la-ciudad-de-guatemala-en-diciembre-de-1893-bajo-la-proteccion-del-senor-general-don-jose-maria-reyna-barros/>

Sánchez, P. (2012). *Educación musical en Cuba. Teoría y práctica educativa*. Pueblo y Educación.

Sarmiento, D. (1849). *De la educación popular*. Imprenta de Julio Belin y Cía.

_____. (1942). *Sarmiento. Director de la Escuela Normal*. Imprenta Universitaria.

Secretaría de Educación (1933). *Canciones escolares. Para el uso de las escuelas oficiales de la República de Costa Rica*. Imprenta Nacional.

Sepúlveda, J. y Franke, W. (1890). *Cantos Populares. Primera serie*. Chillán.

Shiner, L. (2005). *La invención del Arte. Una historia cultural*. Paidós.

Vera, F. y Contreras, J. (2013). *Educación y praxis musical en el Seminario Pontificio Mayor de Santiago (1845-1940): Un reflejo de la sociedad de su época*. Tesis de licenciatura. Universidad de Chile.