



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DEL POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

**DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA DE LA ENSEÑANZA SITUADA.
PROYECTOS COLABORATIVOS CON JÓVENES DE BACHILLERATO.**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA
NORMA ANGÉLICA AVILA MELÉNDEZ

TUTOR PRINCIPAL
DR. JESÚS FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ | FAD-UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. MARÍA PATRICIA VÁZQUEZ LANGLE | FAD-UNAM
DR. JOSÉ ANTONIO AMOZURRUTIA DE MARÍA Y CAMPOS | CEICH-UNAM
DR. GERARDO GARCÍA LUNA MARTÍNEZ | FAD-UNAM
DRA. MARÍA ELENA MARTÍNEZ DURÁN | FAD-UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE, 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DEL POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO
FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO

Dimensión socioafectiva de la enseñanza situada

Proyectos colaborativos con jóvenes de bachillerato

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN ARTES Y DISEÑO

PRESENTA
NORMA ANGÉLICA AVILA MELÉNDEZ

DIRECTOR
JESÚS FELIPE MEJÍA RODRÍGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO, 2020

**DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA DE LA ENSEÑANZA SITUADA.
PROYECTOS COLABORATIVOS CON JÓVENES DE BACHILLERATO.**

INDICE

<i>Agradecimientos</i>	.....	i
<i>Aclaraciones al lector</i>	.....	ii
<i>Lista de figuras</i>	.....	iii
<i>Lista de anexos</i>	.....	iv
<i>Siglas utilizadas</i>	.....	v
INTRODUCCIÓN	.....	1

PRIMERA PARTE DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	.....	7
1.1 Planteamiento del problema		8
1.2 Fases del diseño de la investigación		15
1.3 Técnicas de indagación para construir observables		22
1.4 Abordaje desde la autoetnografía		30
CAPÍTULO 2 CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO	.....	35
2.1 Dos componentes del problema: lo socioafectivo y lo cognoscitivo		36
2.2 Sociología de las emociones y el cuerpo vivido		45
2.3 Epistemología genética y construcción del conocimiento docente		50

SEGUNDA PARTE
DOCENCIA EN ARTES VISUALES CON JÓVENES DE BACHILLERATO

CAPÍTULO 3	IZTAPALAPA. UN MODO DE HABITAR LA CIUDAD	55
3.1	Modos de habitar: reconocer e inventar un orden	56
3.2	Información monográfica sobre Iztapalapa	61
3.3	Posibilidades de trabajo y estudio para los jóvenes	68
3.4	Descriptores visuales del entorno socioeducativo.	73
	Encarte fotográfico A	75
CAPÍTULO 4 .	AUTOCONSTRUCCIÓN.	
	UN MODELO EDUCATIVO PARA LA CIUDAD DE MÉXICO	91
4.1	Negociaciones iniciales para fundar la Preparatoria Iztapalapa 1	92
4.2	Autoconstrucción de un modelo educativo	97
4.3	Enfoque del Programa de Artes Plásticas en el IEMS	106
CAPÍTULO 5.	CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE ARTES PLÁSTICAS	111
5.1	Contenidos de los cursos básicos de Artes Plásticas	112
5.2	Contenidos del curso optativo de la asignatura	123
5.3	Planeación académica personal	130

TERCERA PARTE
DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA DE LA ENSEÑANZA

CAPÍTULO 6. EL PORTAFOLIO PROFESIONAL COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN	137
6.1 Textos reflexivos y tratamiento visual en el portafolio profesional docente	138
6.2 Resultados del portafolio profesional	145
6.3 Campo cognoscitivo y trayectoria del enseñante	152
CAPÍTULO 7. PROYECTO VISUAL COLECTIVO <i>THE SWEET LIFE</i>	161
7.1 Descripción general del proyecto <i>The Sweet Life</i>	162
7.2 Tratamiento y ponderación de los datos	170
7.3 Análisis de la Unidad de Observación. Encarte fotográfico B	174
7.4 Discusión de los resultados	181
CONCLUSIONES	185
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
GLOSARIO	203
ANEXOS	

Para Ángel Cuau

AGRADECIMIENTOS

A mi familia

Isabel, Paola, Graciela ... sin su apoyo continuo y comprensión nunca hubiera logrado esta meta.

A mis tutores. Cada uno de ellos me enseñó no solamente nuevas facetas de la investigación, sino modos de acompañar a los que aprendemos plenas de profesionalismo y calidez humana.

Al Dr. Jesús Mejía, por sus comentarios, orientaciones pedagógicas y guía constante.
A la Dra. Patricia Vázquez, por su lectura detallada y enseñarme a cuestionar lo que creía saber.
Al Dr. José Amozurrutia, por su capacidad para desplegar ideas y suscitar entusiasmo por el saber.
Al Dr. Gerardo García Luna Martínez y la Dra. María Elena Martínez Durán, por aceptar formar parte del sínodo, brindar nuevas perspectivas y realizar valiosas sugerencias.

A los jóvenes estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa 1 del IEMS
Cada día con ellos es una aventura llena de aprendizajes.

A los artistas visuales Cristina Buendía Canales que colaboró en los proyectos de 2018,
a Mauricio Limón y Arnoldo Arroyo que acompañaron el proyecto *The Sweet Life*,
a Teresa Margolles con quien trabajamos en 2012 y a todos los artistas
que, en un momento u otro, dejaron su huella en la preparatoria.
A la Mtra. Marisa Miranda Tirado, interlocutora para revisar el proyecto.

ACLARACIONES AL LECTOR

1. En el texto se procuró cuidar los cambios a la ortografía emitidos en 2010 por la Real Academia de la Lengua Española. De ahí que, entre otros casos, se utilice la forma *solo* como adjetivo y como adverbio, en lugar de *solo* y *sólo*, respectivamente ya que son formas derogadas. No se utilizó este criterio en las citas textuales.
2. El nombre de disciplinas y campos de conocimiento se escriben con inicial mayúscula al ser nombres propios. En los nombres de instituciones y programas académicos se alterna el uso de mayúsculas y minúsculas.
3. Las citas textuales fueron indicadas con sangría a ambos lados y menor puntaje. Las citas de 40 palabras o menos están incorporada en el párrafo. Se utilizó el sistema autor-fecha del CMS para las citas y referencias.

LISTA DE FIGURAS

ENCARTE A Selección fotográfica sobre el contexto socioeducativo en Iztapalapa

ENCARTE B Selección fotográfica del proyecto *The Swett Life*, 2013

FIGURA 1 Fases del proceso de investigación

Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de R. García (2006).

FIGURA 2 Primera aproximación al referente empírico

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 3 Categorías del componente socio-afectivo

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 4 Categorías del componente cognoscitivo

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 5 Distinción entre funciones cognitivas y funciones afectivas

Fuente: Elaboración propia con base en Piaget (2005).

FIGURA 6 Indicadores de las categorías del componente afectivo

Fuente: Elaboración propia..

FIGURA 7 Indicadores para analizar las categorías del componente cognoscitivo

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 8 Unidad de Investigación. Aproximación a las condiciones de los límites del sistema

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 9 Esquema del modelo educativo del IEMS

Fuente: IEMS, *Fundamentación del proyecto educativo*, 2001.

FIGURA 10 Plan de estudios del IEMS

Fuente: IEMS, Proyecto educativo, 2002.

FIGURA 11 Competencias propuestas en 2007

Fuente: Archivo de la Academia de Artes Plásticas.

FIGURA 12 Relación de la asignatura con el resto del currículo

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 13 Esquema de la asignatura de Artes Plásticas

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 14 Contenidos de Artes Plásticas 1 (objetivos 1 y 2).

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 15 Mascarilla de evaluación. Curso de Artes Plásticas I

Fuente: Sistema General de Información Educativa, IEMS (registro docente personal).

FIGURA 16 Metodología de enseñanza (fragmento)

Fuente: GDF. *Programas de estudio 2005. Humanidades*

FIGURA 17 Mascarilla de evaluación. Curso optativo

Fuente: Sistema General de Información Educativa, IEMS (registro docente personal).

FIGURA 18 Competencias de Artes Plásticas

Fuente: Re-elaboración propia a partir de propuesta colegiada.

FIGURA 19 Evaluación compendiada del curso optativo.

Fuente: Sistema General de Información Educativa, IEMS (registro docente personal).

FIGURA 20 Tabla de planeaciones académicas seleccionadas

Fuentes: Elaboración propia.

FIGURA 21 Estructura y contenidos del portafolio profesional

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 22 Campo Cognoscitivo y zonas cognoscitivas

Fuente: Basado en Amozurrutia, 2016.

FIGURA 23 Trayectoria cognoscitiva. Primer día de clases, profesor novato.

Fuente: Elaboración propia a partir del Campo Cognoscitivo (Amozurrutia, 2016)

FIGURA 24 Trayectorias cognoscitivas posibles. Performance Clase de dibujo al aire libre, 2003.

Fuente: Elaboración propia a partir del Campo Cognoscitivo (Amozurrutia, 2016)

FIGURA 25 Actores involucrados en el proyecto *The Sweet Life* (2013)

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 26 Fases de trabajo del proyecto *The Sweet Life* (2013)

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 27 Interacciones durante la presentación pública *The Sweet Life*, 2013

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 28 Discursos de la entrevista colectiva (fragmento)

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 29 Componente socioafectivo. Síntesis de resultados

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 30 Componente cognoscitivo. Síntesis de resultados

Fuente: Elaboración propia.

SIGLAS

CENART	Centro Nacional de las Artes (INBAL)
FAD	Facultad de Artes Visuales (UNAM)
IEMS	Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (*)
INBAL	Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (**)
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
RIEB	Reforma Integral a la Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

(*) Aunque el nombre de nuestra entidad federativa cambió oficialmente en el año 2016, de Distrito Federal a Ciudad de México, a inicios del 2020 aún no se había realizado el cambio de nombre a este Instituto.

(**) En julio de 2019 se discutía un cambio de nombre para este instituto. La iniciativa de modificación hablaba de un “Instituto Nacional para la Revalorización del Magisterio”.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 Instrumentos para documentar registros sonoros, fotográficos y audiovisuales

ANEXO 2 Metodologías para investigar en arte y educación en el Programa de Posgrado de la FAD

ANEXO 3 Operaciones cognoscitivas de Piaget y relación con las categorías de análisis

ANEXO 4 Planes nacionales de educación en México entre 1994 y 2018

ANEXO 5 Proyecto y modelo educativo del IEMS

ANEXO 6 Programa de la asignatura de Artes Plástica en el IEMS

ANEXO 7 Planeaciones académicas de artes plásticas (2002-2018)

ANEXO 8 Memoria Colectiva. *The Sweet Life* (2013)

INTRODUCCIÓN

El motivo inicial de esta investigación fue la creación de proyectos colectivos de artes visuales desde una preparatoria pública en la zona oriente de la Ciudad de México. Conforme avanzó el trabajo, los proyectos colectivos se convirtieron en el referente empírico de un objeto de conocimiento que considero relevante para el campo de la docencia en artes visuales y diseño: la dimensión socioafectiva de la enseñanza en las artes visuales, esto es, el modo en que el afecto y la interacción con los educandos posibilitan al docente transitar a un nivel de conocimiento mayor, a un aprendizaje más profundo acerca de cómo y por qué se ejerce la docencia de cierta manera y no de otra.

La importancia de este tópico reside en la posible aportación para que el enseñante de artes visuales, a partir del reconocimiento de que afecto y cognición son indisolubles en la construcción del conocimiento, esté en condiciones de construir reflexiones de segundo orden, esto es, generar relaciones que permiten un nuevo nivel de reflexión sobre niveles de reflexión previos.

Así que el propósito de la investigación está centrado en la comprensión de las condiciones en que se desenvuelven los profesores de artes visuales y el papel que la dimensión socioafectiva juega en el tránsito de un nivel de conocimiento docente a otro nivel mayor en un escenario de enseñanza de las artes visuales con jóvenes de bachillerato. Dos premisas permanecieron constantes durante la investigación. La primera fue de orden conceptual y consistió en la apuesta por la enseñanza situada como una opción pertinente para el nivel medio superior; la segunda premisa, de orden metodológico, fue el interés por construir el objeto de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que también animó la búsqueda de técnicas de investigación para incorporar fuentes visuales.

La enseñanza situada, una de las tendencias más representativas del enfoque sociocultural, promueve el reconocimiento del carácter situado de la cognición y se opone a la noción de escolarización como mera transmisión de información a sujetos indiferenciados. Una explicación de dicho carácter fue propuesta por Sagástegui en estos términos:

“...la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. Estos constitutivos no son factores de influencia sino el resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad”.
(SAGÁSTEGUI 2004, 31. En itálicas en el original)

Las cita anterior puede releerse pensando en los docentes como profesionales que *aprenden a enseñar* y podríamos señalar los múltiples elementos que entran en juego en su aprendizaje que, desde el punto de vista de la enseñanza situada, sería resultado de los vínculos que cada docente va construyendo con su entorno socioeducativo. La dimensión socioafectiva de la enseñanza emerge entonces como un sustrato dinámico de elementos que resulta de las relaciones que los docentes van tejiendo con su entorno y, en primer término, con sus educandos: discursos explícitos y palabras no dichas, control de los cuerpos y acciones de resistencia, roles, jerarquía y anomia, gestualidades y empatías, forma de habitar los espacios, entre muchos otros elementos.

El supuesto hipotético de esta investigación es el siguiente: lo *situado* de los procesos cognoscitivos del docente radica, en buena medida, en el tipo de relaciones afectivas que se configuran en el acto pedagógico. Si aceptamos que en la construcción del conocimiento intervienen elementos de naturaleza heterogénea, es necesario recurrir a una metodología que permita diferenciar y, posteriormente integrar, el componente cognoscitivo y el componente afectivo en la enseñanza de las artes visuales.

Esta exigencia teórica y metodológica de diferenciar afecto y cognición como componentes de la enseñanza y, posteriormente, reconocerlos en su integración, puede abordarse desde la Epistemología genética. La noción de afecto se retoma de Jean Piaget quien examina las funciones afectivas como el aspecto cognitivo de las relaciones entre las personas y rechaza una dicotomía tajante entre cognición y afecto. Piaget considera más operativo referirse a comportamientos orientados a objetos y comportamientos orientados a las personas, en cada uno de los comportamientos reconoce un componente estructural y un componente energético que permiten distinguir entre *funciones cognitivas* y *funciones afectivas* cuya naturaleza es distinta pero indisociables en los comportamientos de un individuo (PIAGET 2005, 18-19).

Para abordar la teoría de Piaget se retomaron los planteamientos que Amozurrutia ha elaborado a partir de la extensa obra piagetiana (AMOZURRUTIA 2016, 2013, 2012) y tomando en cuenta la perspectiva de Rolando García acerca de la interdisciplina como el estudio de las problemáticas configuradas como sistemas complejos (GARCÍA 2006, 33, AMOZURRUTIA 2012). La segunda disciplina en juego es la Sociología de las emociones de la que provienen las categorías para nombrar los componentes de naturaleza emotiva y comunicativa (ARIZA 2016, LE BRETON 2013, DENZIN 1985, RIZO 2020, 2015, 2014).

La dimensión socioafectiva de la enseñanza se plantea, en el diseño de la investigación, como un complejo empírico que debe construirse a través de la diferenciación y posterior integración de los elementos heterogéneos que la componen. El objeto de conocimiento se conformó a partir de preguntas formuladas desde la Epistemología genética y la Sociología de las emociones que permitieron identificar, en el componente

cognoscitivo, las EQUILIBRACIONES entre la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA y la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA del enseñante, mientras que en el componente afectivo se exploraron las categorías de la DISPOSICIÓN AFECTIVA y la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA que el docente establece con los educandos.

No se trabajó como parte un equipo multidisciplinario, por lo que se trata de un estudio con una interacción interdisciplinaria “suave” en la medida que pueda ofrecer una reflexividad de segundo orden, esto es, que se expliciten los puntos ciegos del análisis y se dé cuenta de las sucesivas aproximaciones al objeto de conocimiento (AMOZURRUTIA 2013, 146).

En retrospectiva, el proceso de investigación tuvo dos momentos constructivos bien diferenciados. El primero se enfocó a la praxis docente, en concreto, a la revisión de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el campo de las artes visuales con estudiantes de bachillerato y que tuvo como producto secundario la confección de un portafolio profesional. El segundo momento requirió transformar esa experiencia docente en un objeto de conocimiento que pudiera aplicarse a otras experiencias y contextos educativos, de ahí el interés por esbozar un esquema analítico y examinar el complejo empírico desde una reflexión de segundo orden.

Como ya se mencionó, el referente empírico de la investigación está constituido por proyectos colectivos de artes visuales que fueron realizados con jóvenes en un contexto socioeducativo singular, ya que la Preparatoria Iztapalapa 1 (IEMS) tuvo su origen en la lucha popular de los colonos de Iztapalapa que impidieron, a fines de los años noventa, que la exCárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla volviera a funcionar como un centro penitenciario. Ellos lograron transformar la vieja cárcel en un espacio educativo para los jóvenes de esa zona y desencadenar un proceso político y social que, años más tarde, instituiría el Sistema de Bachillerato del Gobierno de la Ciudad de México.

El problema de investigación, arraigado en ese contexto social y educativo, se enunció de la manera siguiente: Examinar la dimensión socioafectiva de la enseñanza para identificar variaciones entre una enseñanza de las artes visuales que tiende a la escolarización y una enseñanza situada que se relaciona con experiencias vitales de jóvenes en el caso de una preparatoria pública de la Ciudad de México, a través de una metodología de investigación que incorpora la fotografía y el registro audiovisual como fuentes de investigación.

Para integrar los dos momentos constructivos antes mencionados, se recurrió a la autoetnografía como una herramienta metodológica que se propone enlazar lo personal con lo cultural (ELLIS 2005, 209). Textos e imágenes del archivo docente fueron motivo de reflexión y análisis para reconocer la propia trayectoria, las condiciones laborales, las

características de los jóvenes y, en particular, las circunstancias en que ocurrían cambios significativos en la práctica docente. También permitió la descripción de las condiciones de observación, es decir, referirse a la propia mirada investigadora y su reconfiguración desde un determinado bagaje personal, familiar y profesional. El método de análisis de la información consistió en el diseño de una Unidad de Investigación, esto es, la delimitación del referente empírico para reconocer observables y la definición e interrelación de las categorías para analizar los datos y explicitando los criterios para su selección, tratamiento y ponderación.

En México, la escolarización de nivel medio superior tiene carácter obligatorio desde el año 2012 y contar con este certificado es una condición para acceder a un trabajo mínimamente calificado. Por eso los estudios sobre los jóvenes y la escuela están adquiriendo mayor relevancia y empiecen a mostrar la complejidad de estos espacios educativos que pueden resultar formativos o excluyentes para miles de jóvenes en un contexto social y económico con enormes desigualdades.

La problemática general en que se inserta esta investigación es averiguar en qué medida la dimensión socioafectiva de la enseñanza resulta relevante para que los enseñantes de artes visuales transformen su práctica docente y logren aprendizajes situados, esto es, aprendizajes con pertinencia social y cultural para los jóvenes. El conjunto de preparatorias adscritas al gobierno de la Ciudad de México, atiende actualmente a unos 20,000 estudiantes en 22 planteles que fueron instalados en las periferias de la entidad para ofrecer bachillerato general a jóvenes que enfrentan circunstancias familiares, económicas y sociales que limitan sus opciones educativas y laborales.

Aunque la oferta y el acceso se han ampliado, el bachillerato se considera, hoy en día, el filtro del Sistema Educativo Nacional porque presenta los mayores índices de rezago y deserción (INEE 2018, MENDOZA 2018, ZORRILLA 2015, WEISS 2012). Si los aprendizajes situados ayudan a atenuar la desigualdad en lugar de reproducir la exclusión de jóvenes que, por diversas circunstancias son altamente vulnerables, es necesario reconocer el papel del enseñante en ese entramado indeterminado de interacciones sociales y estructuras instituidas en el espacio escolar. De hecho, uno de los factores intrínsecos que se vinculan con el rezago y el abandono escolar en nivel medio superior es la percepción de los jóvenes sobre los docentes y los contenidos educativos (INEE 2018, 195-196).

En México se mantiene una percepción social positiva hacia la educación y aún es factor de cierta movilidad social, pero la brecha salarial entre quienes tienen estudios superiores y los que no los tienen ha disminuido, las opciones laborales para los jóvenes aparecen desdibujadas, el contraste entre sus expectativas y las oportunidades reales de educación y empleo resulta cada vez más marcado. Son los jóvenes quienes constituyen el sector de la población más afectado por la violencia y la inseguridad generalizadas y quienes no encuentran sentido a los contenidos escolares que se les imparten (LOZANO y OLIVER 2017, PÁRAMO 2016, ZORRILLA 2015).

En este panorama resulta ineludible, principalmente para los docentes en instituciones públicas, plantear enfoques de enseñanza que respondan a las necesidades educativas de los jóvenes y que resulten pertinentes para cada contexto socioeducativo. Para enlazar la enseñanza situada en artes visuales con su dimensión socioafectiva, la pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera

¿Cómo se configura la dimensión socioafectiva de la enseñanza en prácticas colectivas de artes visuales con jóvenes de un bachillerato público y de qué manera esta dimensión posibilita que el docente transite a un nivel de conocimiento mayor que resulte pertinente para su contexto?

Para responder a esta pregunta, el objetivo general de la investigación fue encaminado a desarrollar un esquema de categorías analíticas que permita indagar la dimensión socioafectiva de la enseñanza de las artes visuales con jóvenes y la meta fue articular una estrategia de investigación que incorporara la documentación visual de los proyectos colectivos como fuentes a considerar para el análisis ya que son una vía para acceder a los sentidos afectivos presentes en la producción visual.

La disertación está estructurada en tres partes, con siete capítulos en total. La primera parte presenta los referentes conceptuales y metodológicos para construir el objeto de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinar que se sustenta en la Epistemología genética y la Sociología de las emociones y en técnicas de indagación que incorporan fuentes visuales y audiovisuales. La segunda parte describe el contexto socioeducativo de la Preparatoria Iztapalapa 1 desde la autoconstrucción como uno de los modos de habitar la ciudad y se examina, desde la perspectiva docente, el modelo educativo del IEMS, los programas de estudio y las planeaciones académicas personales. La tercera parte de la tesis presenta los resultados del portafolio profesional como herramienta de investigación y el análisis de un proyecto visual denominado *The Sweet Life* (2013), en el que se aplica el esquema analítico para identificar los componentes afectivo y cognoscitivo en un momento particular de la trayectoria docente y se pondera en qué medidas las categorías de análisis permiten dar cuenta del tránsito hacia un nivel de conocimiento docente mayor.

Espero que esta investigación contribuya a una mayor comprensión de la enseñanza en artes visuales y a brindar respuestas distintas a las necesidades educativas de los jóvenes por medio de prácticas docentes que apunten cuestiones de verdadera pertinencia social.

PRIMERA PARTE

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

SUMARIO 1.1 Planteamiento del problema 1.2 Fases del diseño de la investigación 1.3 Técnicas de indagación para construir los observables 1.4 Abordaje desde la autoetnografía.

La labor de investigación fue simultánea al trabajo docente en la Preparatoria Iztapalapa 1 (IEMS). En principio, la decisión de investigar desde el aula parecía bastante pragmática, negociaba continuamente entre mi condición como docente de tiempo completo y mi formación en el Programa de Posgrado de la FAD. Pronto se evidenciaron las ventajas y los riesgos de una retroalimentación continua entre la vivencia “en campo” y los procesos investigativos. Surgieron dos aspectos estrechamente relacionados que impactaron el diseño metodológico, uno tenía que ver con la necesidad de trastocar la mirada normalizada sobre el espacio cotidiano y el otro, con las soluciones técnicas para registrar dicha cotidianidad.

El capítulo está integrado por cuatro apartados. En el planteamiento del problema se explican las razones para construir el objeto de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinar y el segundo apartado explica las fases metodológicas del diseño de investigación. El tercero presenta las metodologías y las herramientas de indagación para articular la Unidad de Investigación incorporando fuentes visuales y, finalmente, el cuarto apartado explica el abordaje desde la autoetnografía para analizar las evidencias de la trayectoria docente que fueron generadas a lo largo de más de 15 años.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este apartado se discutirá, en primer lugar, el concepto de enseñanza situada como un enfoque que puede contribuir a solventar las problemáticas del bachillerato en México. También se mencionarán las razones para considerar el proceso de enseñanza/aprendizaje en artes visuales como fenómeno complejo que no puede ser analizado desde una sola disciplina. Finalmente se presentan los objetivos y las preguntas iniciales de investigación.

La enseñanza situada es un concepto central en el marco epistémico de la investigación. En México puede considerarse como referente del enfoque centrado en el estudiante a Frida Díaz y su libro titulado *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* que sustenta dicho enfoque en propuestas de corte constructivista, sociocultural y situado (DÍAZ 2006, XIII). Esta enseñanza situada se contrapone a lo que se podría denominar enseñanza “tradicional”, es decir, cursos centrados en el docente como transmisor de conocimientos acabados cuya cátedra magistral frente a numerosos alumnos culmina con exámenes escritos que exploran conocimientos declarativos (DÍAZ 2006, XIV). Con todo, no existe certeza de cambios sustantivos en los salones de clase y de que los estudiantes están aprendiendo mejor bajo alguna orientación de tipo constructivista, se requiere más investigación para transformar las prácticas en aula y comprender lo que piensan niños y jóvenes sobre su propio aprendizaje (DÍAZ 2006, XIV, BAQUERO 2002).

Estos dos escenarios, la enseñanza situada y la enseñanza “tradicional” o descontextualizada, no se asumen como una dicotomía sino como referentes para reconocer las variaciones posibles en la práctica docente y los distintos esquemas de actuación tanto de profesores como estudiantes. La premisa central del libro de Díaz es que “... el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla” (DÍAZ 2006, XV). Es una perspectiva que cuestiona la enseñanza centrada en la disciplina y el conocimiento escolar descontextualizado y que apela a una noción de un aprendizaje multidimensional que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción.¹

Bajo esta premisa, entiendo el acto educativo como un fenómeno complejo² y que el proceso de enseñanza/aprendizaje en artes visuales está conformado por múltiples elementos de distinta naturaleza cuyo análisis no puede reducirse a preguntas desde una sola perspectiva disciplinar. La acción de conocer involucra funciones cognitivas y funciones afectivas que son indisociables en el comportamiento concreto, pero su naturaleza es distinta e implican re-equilibraciones continuas (PIAGET 2005, 19, 24).

¹ La cognición situada está directamente vinculada a los conceptos de “aprendizaje situado”, “comunidades de práctica”, “participación periférica legítima” y el “aprendizaje artesanal” (DÍAZ 2006, 18).

² Aquí seguimos la categoría de complejidad de Rolando García (2008), que presenta diferencias frente a la visión de Edgar Morin, autor de referencia en la educación artística. En las siguientes páginas se abordará dicha categoría.

En la enseñanza de las artes visuales se utilizan lenguajes orales y escritos, pero el núcleo de lo que aprendemos unos de otros está en las cualidades visuales, en los resultados de la interacción de los cuerpos con los diferentes materiales, herramientas y medios. Cada persona que llega al taller de artes, incluido el docente, tiene un bagaje que está atado a una trayectoria familiar y social e ideas sobre lo permisible y lo esperable en ese espacio. Cada experiencia humana está permeada de imágenes de acuerdo a su capital cultural y todos se enfrentan a la singularidad, la experimentación, la emoción, el error y la incertidumbre como aspectos positivamente valorados, a contracorriente de otras experiencias de escolarización.

Cuando se declaró que este nivel educativo sería obligatorio en México para alcanzar su cobertura en 2021, se incrementó la investigación sobre las vivencias juveniles en los espacios educativos que han ido aportando a un mejor entendimiento de la complejidad de la enseñanza en nivel media superior (WEISS 2012, GUZMÁN y SAUCEDO 2015, ZORRILLA 2015, PÁRAMO 2016, LOZANO y OLIVER, 2017). Sin embargo, la enseñanza en artes visuales ha sido relativamente poco explorada, en parte porque los aprendizajes artísticos se consideran secundarios en la formación de los jóvenes.

Como docentes solemos anclarnos en lo que Giroux denomina micro-objetivos: “Los micro-objetivos representan generalmente los objetivos tradicionales del curso... esas concepciones impuestas que constituyen el meollo de una materia determinada y definen el camino que se ha de seguir para investigarla” (GIROUX 1997, 93). Para Giroux, resulta fundamental que el profesorado comprenda la relación de estos objetivos con otros más amplios y, junto con los estudiantes, se pregunte por la finalidad y el valor de estudiar tales o cuales tópicos de determinada manera. Los macro-objetivos son aquellos que permiten a los estudiantes relacionar métodos, contenido y estructura de un curso y su significación para la realidad social: “...En la práctica, lo que hacen estos objetivos es servir de conceptos de mediación entre las experiencias de aula de los estudiantes, tanto las cognitivas como las no cognitivas, y sus vidas fuera de la escuela” (GIROUX 1997, 93).

Esta distinción le permite a Giroux marcar diferencias entre el conocimiento productivo y el conocimiento directivo (GIROUX 1997, 92), esto es, entre un conocimiento instrumental que se orienta a la producción y, en el contexto escolar, a los trabajos o ejercicios que se intercambian por calificaciones en contraste con un conocimiento reflexivo que nos lleva a reconocer por qué y para qué realizamos tales actividades. Al poner en juego estas ideas de Giroux con el enfoque de una enseñanza situada, podemos recuperar la dimensión política de la enseñanza en artes visuales, se aclara el currículum oculto en que estamos inmersos y se aprende a construir pensamiento crítico a partir del propio quehacer.

Para examinar la enseñanza situada en artes visuales y diseño, la propuesta es examinar *la dimensión socioafectiva de la enseñanza*, término que usaremos inicialmente para referirnos a la emergencia de afectos en la interacción pedagógica y su papel para que el enseñante transite hacia un conocimiento mayor en su práctica docente. En este análisis, las ideas de Giroux nos permitirán identificar relaciones entre el contexto socioeducativo y las acciones educativas inscritas en el referente empírico.

El supuesto hipotético es que esta dimensión socioafectiva constituye *lo situado* del aprendizaje del propio enseñante y un elemento que lo impulsa a transformar sus prácticas educativas. En otras palabras, deseo averiguar en qué medida la dimensión socioafectiva, que está presente en todo proceso educativo, permite a los docentes alcanzar un nivel de conocimiento más profundo de los elementos que son relevantes para transitar de prácticas de enseñanza estandarizadas y poco significativas hacia prácticas situadas, de relevancia personal y social para los actores involucrados y que supongan evaluaciones auténticas (DÍAZ 2006, 20, 127).

El costo de no resolver la poca pertinencia de los modelos educativos en bachillerato que continúan anclados en prácticas descontextualizadas es alto los problemas de enseñanza repercuten en los altos índices de desafiliación de los jóvenes que se expresan en los fenómenos que usualmente se denominan rezago y abandono escolar. Más de 600,000 jóvenes en los últimos ciclos escolares dejaron de estudiar el nivel medio superior por lo que en México se considera un problema público (INEE 2018, 194). La tasa de cobertura es de 57% y un 36.2% de los jóvenes en edad de estudiar secundaria o media superior no estaba matriculado (INEE 2018, 195). Sin prejuizar aquí que los modelos educativos sean el más importante factor de esta situación en el nivel medio superior, lo cierto es que los enfoques de enseñanza juegan un papel relevante.³

La apuesta por la enseñanza situada busca disminuir la reproducción de las desigualdades en el espacio escolar y diseñar estrategias pertinentes para el contexto socioeducativo, de manera que los aprendizajes en artes visuales en bachillerato tengan una orientación directiva y no meramente productiva. Si bien existen diferentes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje situados, se reconoce un principio común que

³ En 2012 se señalaron como causa del abandono escolar razones de índole económica, institucional, escolar e individual. El 29.5% del total corresponde a causas de índole institucional y aquí se reconocen dos grupos de causas, frecuentemente combinadas. Las llamadas causas intersistémicas se refieren a la oferta educativa en NMS, la desigualdad en la calidad de los servicios, mecanismos de acceso y asignación de plantel, modalidad y turno, así como las normatividades. Las causas intrasistémicas se refieren al bajo desempeño académico por problemas de aprendizaje y antecedentes escolares deficientes, se asocian con “prácticas pedagógicas limitadas, formación docente inadecuada y condiciones laborales precarias, infraestructura y equipamiento insuficiente, incompatibilidad entre la cultura juvenil y escolar, currículo poco pertinente, gestión escolar deficiente, y participación limitada de padres y estudiantes en la escuela” (INEE 2018, 195-196).

...la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. Estos constitutivos no son factores de influencia sino el resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad. (SAGÁSTEGUI 2004, 31. Itálicas en el original)

Si bien los procesos cognoscitivos son individuales, estos se generan a través de interacciones con otras personas en un entorno sociocultural específico. Las relaciones que se van construyendo con el entorno son las que posibilitan la emergencia de nuestra singularidad biofísica, afectiva y cognoscitiva para percibir, decidir y actuar. En aras de contribuir a un mayor conocimiento de la práctica docente en el campo de las artes visuales con jóvenes de nivel medio superior, el problema de investigación fue enunciado así:

Examinar la dimensión socioafectiva de la enseñanza para identificar variaciones entre una enseñanza de las artes visuales con énfasis en el conocimiento productivo y una enseñanza que se fundamente en experiencias situadas en el caso de una preparatoria pública de la Ciudad de México a través de un diseño de investigación que incorpore fuentes visuales.

El problema de investigación está asociado al contexto de la educación media superior en la Ciudad de México, concretamente a la Preparatoria Iztapalapa 1, plantel que dio origen al sistema de bachillerato del gobierno local y cuya misión es atender a la población que habita en las zonas con un Índice de Desarrollo Social bajo (BRACHO y MIRANDA 2012, 59).

Aunque la investigación está centrada en reconocer el potencial de la enseñanza situada en su relación con la dimensión socioafectiva, el diseño de investigación mantiene el interés por los aspectos metodológicos para examinar los proyectos colectivos de artes visuales como fuentes y analizar prácticas específicas en conexión con referentes generales, esto es, realizar un análisis de interacción microsocial sin perder de vista la problemática macro en que se inscriben las prácticas educativas de nivel medio superior en México. La investigación artística, la investigación educativa basada en las artes visuales, la investigación basada en la práctica y la *art/o/graphy* son enfoques metodológicos emergentes que pueden contribuir a un enriquecimiento de la investigación en artes visuales y educación.

El punto de partida para abordar la complejidad del fenómeno educativo en nivel medio superior es la construcción de una “totalidad relativa” que involucre distintos dominios materiales (GARCÍA 2008, 94-96). De acuerdo con este autor, los sistemas complejos están “constituidos por elementos heterogéneos en interacción (...), lo cual significa que sus subsistemas pertenecen a los “dominios materiales”⁴ de diversas disciplinas (GARCÍA 2008, 32).

⁴ Cada ciencia se construye en cuatro dominios o niveles, las disciplinas se relacionan entre sí de manera diferente en cada uno de esos niveles: dominio material, dominio conceptual, dominio epistemológico interno y dominio epistemológico derivado (Ver GARCÍA 2008, 31-32).

La interacción de los elementos no se refiere a una determinación mutua, González Casanova propuso la interdefinibilidad como característica de los sistemas complejos:

... el funcionamiento de sistemas y procesos en el que confluyen múltiples factores que no pueden ser considerados sólo como dependientes o como independientes sin que se deje de entender cómo unos definen a los otros o influyen en la reestructuración de los otros... [los sistemas complejos] Requieren plantear el problema en término de las relaciones sinérgicas o contradictorias, funcionales o disfuncionales, dialogales y dialécticas que los elementos y las clases o agrupaciones o categorías de elementos juegan en la dinámica de sistemas cuyos nodos, actores o elementos redefinen y reestructuran sus relaciones y su propia articulación u organización pasando de relaciones simples a relaciones cada vez más elaboradas. (GONZÁLEZ CASANOVA 2017, 71).

El mundo real no tiene correspondencia con ninguna disciplina particular, la realidad es una realidad compleja, por lo que sus elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente, de ahí la necesidad de recurrir a la investigación interdisciplinaria (GARCÍA 2008, 21). El investigador construye los observables que es capaz de percibir, esto es, establece relaciones entre los datos de acuerdo a la configuración de su mirada. Si el investigador reconoce cierta regularidad en el fenómeno que le interesa, si considera que es predecible y organizable, es posible que establezca un tipo de relaciones propias de un dominio de conocimiento, una observación desde una disciplina. Pero si se trata de un fenómeno que involucra componentes heterogéneos, dicha observación desde una disciplina tiende a sesgar las relaciones entre los elementos que determinan el problema, por lo que se necesita una reflexión de segundo orden para su abordaje (AMOZURRUTIA 2012, 42-44).

Entonces, la perspectiva interdisciplinar resulta una condición necesaria para abordar una realidad compleja. Las relaciones entre los elementos del sistema están en continua reestructuración, de tal modo que la modificación en la actuación de un elemento cambia la relación con los demás y con ello se modifica la configuración completa de relaciones, el sistema complejo es un sistema no descomponible. Rolando García define al sistema complejo como **“...una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizando como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son “separables”, y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente.”** (GARCÍA 2008, 21, negritas en el original). Ahora bien, hay otros dos aspectos a considerar para comprender cómo opera la investigación interdisciplinaria con los sistemas complejos.

En primer lugar, cuando García afirma que la interdisciplina requiere el trabajo en equipos multidisciplinarios se refiere a que cada investigador aporta un abordaje disciplinar para delimitar una problemática y construir el objeto de conocimiento, irreductible a un solo

dominio disciplinar⁵. En segundo lugar, es importante aclarar que la interdisciplina no es equivalente a una “integración disciplinaria”, lo que se integra son los enfoques disciplinarios para delimitar una problemática. La historia de las ciencias muestra que la integración es un hecho histórico y una característica del desarrollo científico, las disciplinas mantienen dependencias e interrelaciones de carácter dinámico que las lleva a una reconceptualización profunda de las disciplinas Ninguna investigación particular tiene la capacidad de integrar varias disciplinas.(GARCÍA 2008, 22-24). Para García, fue Piaget fue quien mejor analizó, desde una concepción constructivista de la teoría del conocimiento, las problemáticas de las interrelaciones entre las disciplinas científicas y mostró los fundamentos epistemológicos de sus múltiples articulaciones (GARCÍA 2008, 31-32).

Para delimitar la enseñanza en artes visuales como un objeto de conocimiento complejo, fue necesario plantear, en aproximaciones sucesivas, la construcción de un sistema que represente el proceso de enseñanza/aprendizaje como una totalidad organizada con elementos interdefinibles y hacerlo desde perspectivas disciplinares que nos permitan abordar el afecto y la cognición. Conforme avanzaron las fases de investigación, fue posible establecer como objetivo general y como objetivos particulares los siguientes enunciados

Indagar la dimensión socioafectiva de la enseñanza situada en el campo de las artes plásticas y visuales con jóvenes de bachillerato, a través de dos componentes, el componente socioafectivo y el componente cognoscitivo, para dar cuenta de las variaciones entre el conocimiento productivo y el conocimiento directivo cuando el docente se permite ser afectado por las necesidades e intereses de los estudiantes para los que trabaja.

Para lograr este objetivo general se distinguieron tres objetivos particulares

- I. Configurar un sistema que permita diferenciar y posteriormente integrar los componentes de la dimensión socioafectiva de la enseñanza en artes visuales.
- ii. Describir el contexto socioeducativo de la Preparatoria Iztapalapa 1, que constituye el referente empírico a observar desde la perspectiva de la docencia en artes visuales y diseño y a través de la revisión crítica de los programas de estudio y del propio ejercicio docente.
- iii. Documentar y analizar, con fuentes visuales y audiovisuales, la dimensión socioafectiva de la enseñanza presente en una práctica colectiva de artes visuales con jóvenes de bachillerato.

⁵ Lo que es interdisciplinario es el objeto de conocimiento, no los investigadores. Cada experto en su propia disciplina, contribuye a un marco conceptual y metodológico común que les permite comunicarse en lenguajes especializados. Según nuestro autor: “La diferencia fundamental entre una investigación interdisciplinaria y las llamadas investigaciones multi (o “trans”) disciplinarias está en el modo de concebir una problemática y en el común denominador que comparten los miembros de un equipo de investigación” (GARCÍA 2008, 33, 88-89)

Para Rolando García, el investigador utiliza dos criterios para identificar y seleccionar el recorte de la realidad que va a constituir su objeto de conocimiento, es decir, los “datos” que observará y examinará⁶. Por un lado, están las preguntas a las que intentamos responder y que van a orientar los objetivos de investigación, este es nuestro marco epistémico. Por otro lado, está el modo como vamos a delimitar el referente empírico, es decir, qué datos de la experiencia serán puestos en relieve en razón de las propias concepciones del investigador (GARCÍA 2008, 45).

En la fase intermedia de la investigación ya había planteado un conjunto de preguntas que se relacionan con los objetivos de investigación y que conformarían el marco epistémico:

- ¿En qué medida la forma en que suscribo mi rol como docente en artes visuales en nivel medio superior apuntala macro-objetivos en el sentido que los plantea Giroux? En otras palabras, ¿cómo asumir una práctica docente ética?
- ¿Cómo podríamos caracterizar un aprendizaje situado en artes visuales con jóvenes de nivel medio superior? ¿Podríamos hablar de una escolarización de las prácticas artísticas que ponen en riesgo el potencial transformador del arte al centrarse en un conocimiento productivo que representaría la contraparte de una enseñanza situada?
- ¿Cómo diseñar un portafolio docente cuya confección nos permitan revisar las trayectorias docentes desde una observación de segundo orden? ¿Cómo puede potenciarse el uso de estos portafolios para construir redes entre artistas-educadores?
- ¿Cómo incorporamos recursos propiamente artísticos para investigar la esfera de arte y educación? ¿Qué aportaciones de la investigación artística y la investigación basada en las artes sería importante considerar en la investigación educativa en general?
- ¿Qué contribuciones epistemológicas, teóricas o metodológicas podría aportar el campo de la docencia en artes y diseño para comprender mejor la dimensión socioafectiva de la enseñanza en artes visuales?

Estas preguntas y otras más fueron definiéndose a través del diálogo con otros especialistas en los seminarios y con los tutores de Posgrado, diálogos imprescindibles que permitieron identificar relaciones en el sistema que el investigador no había podido observar por privilegiar determinados hechos y observables.

6 Piaget planteó, a partir de sus investigaciones psicogenéticas, una conclusión de gran relevancia para la metodología de la ciencia: No hay lectura pura de la experiencia, el observable no es un registro perceptivo simple y un hecho solo cobra sentido al ser interpretado en un contexto más amplio, el hecho debe ser “...solidario de un sistema de conceptos (y de ‘preconceptos’) que corresponden a la experiencia previa del investigador y a su propia “ideología” [entendida como concepción del mundo]. (GARCÍA 2008, 77-78)

1.2 FASES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se presentan las fases que permitieron construir el objeto de conocimiento⁷ desde una perspectiva interdisciplinaria, esto es, considerando fases de diferenciación e integración frente a un problema que presenta componentes heterogéneos. El punto de partida fue una metodología de tipo heurístico, es decir, el modo de trabajo por aproximaciones sucesivas en el que Rolando García considera nueve fases del proceso de investigación (GARCÍA 2006, 100-101). De acuerdo con este autor, las primeras cinco fases permiten el planteamiento del problema de investigación y durante las siguientes fases se conforman los objetivos de una investigación interdisciplinaria que “...se logran a través del juego dialéctico en las fases de diferenciación e integración que tienen lugar en el proceso que conduce a la definición y estudio de un sistema complejo” (GARCÍA 2006, 101).

De acuerdo con el planteamiento de este autor, las fases 6, 8 y las sucesivas fases pares serán denominadas *fases de diferenciación* porque predomina la investigación disciplinaria, mientras que las fases 7, 9 y las sucesivas fases impares serán denominadas *fases de integración* ya que producen un descentramiento para comprender un dominio desde las otras disciplinas y cómo los problemas de un dominio que se prolongan en otros.

El problema práctico consiste en averiguar en qué medida los proyectos colectivos de artes visuales, que forman parte de una práctica docente en bachillerato constituyen una enseñanza situada y si este enfoque responde o no a las necesidades educativas de los jóvenes. Para llegar a dicho enunciado, hubo que decantar numerosas posibilidades de abordar el problema, entre ellos, los alcances del arte participativo y las prácticas artísticas socialmente comprometidas, las relaciones desiguales entre los capitales culturales de los jóvenes frente a un programa de estudios que valora determinadas formas artísticas, las representaciones sociales sobre el arte y la educación artística que tienden a devaluar estos saberes, hecho que se refleja incluso en su ubicación espacial dentro de las escuelas.

La **FASE1** permitió reconocer las condiciones actuales en que opera la educación pública de nivel medio superior en el país y algunas perspectivas de la investigación educativa reciente que aborda la cuestión más amplia de los jóvenes, la educación y el trabajo, esto es, reconocer un panorama general en el que se inscribe el problema. La **FASE2** consistió en abordar el afecto y la cognición como componentes de la dimensión socioafectiva en la práctica docente. Se revisaron distintos referentes teóricos sobre afecto y docencia y se optó por trabajar con categorías de la Epistemología genética y la Sociología de las

⁷ En las páginas precedentes nos hemos referido al objeto de conocimiento y no a un objeto de estudio. El matiz es importante porque alude a la relación epistémica entre el investigador y aquello que desea investigar. Desde el marco teórico que manejan Amozurrutia, González y Maas, el objeto de conocimiento se construye en la interacción entre el observador y lo observado bajo una afectación mutua, “...a partir de inferencias establecemos relaciones entre diferentes configuraciones de información, que también son a su vez producto de construcciones y atribuciones del sujeto a los objetos (AMOZURRUTIA, GONZÁLEZ y MASS 2015, 309-310).

emociones, dejando fuera otras disciplinas que podrían resultar pertinentes para este análisis como la Sociología de la Cultura. Se consideró necesario revisar distintas metodologías de investigación en la esfera de artes visuales y educación, así como el potencial epistémico que se ha otorgado a la imagen visual desde distintas disciplinas.

La **FASE3** implicó identificar elementos y relaciones para establecer el trazo inicial del contorno del sistema, es decir, la representación de un recorte de esa realidad que desea examinarse y cuyos elementos no pueden estudiarse de forma aislada. En la **FASE 4** se diferenciaron las categorías de análisis desde las dos disciplinas, esto es, preguntas al objeto de conocimiento que se plantean desde la Epistemología genética y desde la Sociología de las emociones con una primera hipótesis de trabajo: que el tránsito hacia un conocimiento mayor en el saber docente depende de las equilibraciones entre la abstracción empírica y la abstracción reflexiva, esto es, que ocurre cuando emergen contradicciones entre el dominio afectivo y el dominio lógico. Durante la **FASE5** se perfiló con más nitidez el problema de la investigación y se trabajó una primera integración de los componentes de la macrocategoría. Al tomar como referente empírico uno de los proyectos visuales colectivos, fue posible empezar a integrar la Unidad de Investigación.

Las fases 1 y 3, impares, suponen una fase de integración en la medida que dieron paso una comprensión de una totalidad relativa y permitieron identificar relaciones entre los elementos o partes que podían formar parte de la Unidad de Investigación. En las fases 2 y 4, las acciones de distinguir elementos que componen el sistema de aquellos que no forman parte del mismo, permitieron seleccionar técnicas de investigación, disciplinas y categorías pertinentes y así construir mejor los observables.

Abajo se muestra un esquema sintético de las fases con sus avances parciales (FIGURA 1). Durante su elaboración se reconocieron cambios sustantivos en el planteamiento, modificaciones técnicas y errores, el aparato metodológico no es un ente cerrado e ideal, sino un proceso constructivo en el que la toma de decisiones de tipo metodológico y técnico va definiendo el tipo de datos, observables y respuestas que se obtienen.

FIGURA 1 FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de Rolando García (2006).



La investigación se ubica en la esfera de arte y educación, con el tópico de la enseñanza de las artes visuales en el nivel medio superior y considera como problema práctico la identificación y atención de las necesidades educativas de los jóvenes que atiende el Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México. En concreto, no sabemos en qué medida la dimensión socioafectiva de la enseñanza en artes visuales impulsa al docente a realizar cambios en su práctica para responder en mayor medida a las necesidades e intereses de los jóvenes y en qué medida estas decisiones de cambio le permiten transitar de un nivel de conocimiento docente a otro mayor.

El primer planteamiento del problema apuntaba la preocupación frente a políticas educativas que disminuye la importancia de las artes en la formación de niños y jóvenes y la reproducción de formas artísticas repetitivas y descontextualizadas (manualidades) que anulan el potencial transformador del arte, así como el interés por situar la práctica docente para responder a las necesidades educativas de los estudiantes. La enseñanza situada es el concepto que permite ligar la acción docente individual con el contexto socioeducativo y tener un referente para evaluar en qué medida nos enfocamos a recrear conocimientos directivos, esto es, cuestionar la pertinencia y la finalidad de los contenidos y las formas de de la enseñanza y del aprendizaje en artes visuales.

La Unidad de Observación (UO) es el referente empírico que define aspectos geográficos y temporales, actores sociales y sus cualidades, así como las relaciones problemáticas entre ellos (AMAZURRUTIA 2016, 2-3). La primera aproximación al referente empírico colocó al centro del sistema las prácticas colectivas de artes visuales en el contexto de los cursos de artes plásticas de la Preparatoria Iztapalapa 1 que se realizaron entre 2003 y 2018, esto es, el observable se ubica en un nivel micro-social.⁸

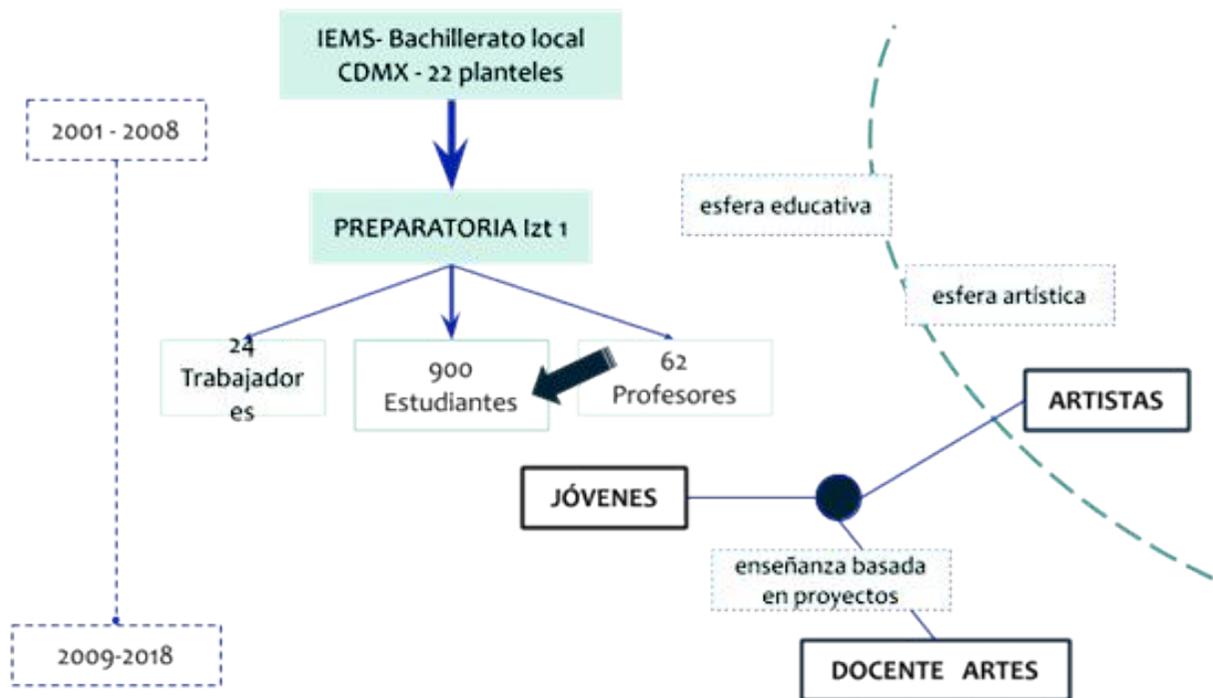
En la FIGURA 2 se presenta la primera aproximación al referente empírico tomando en consideración personas, tiempo y espacio.

- a) Espacio. Preparatoria Iztapalapa 1 (IEMS). Ciudad de México
- b) Tiempo. Trayectoria docente entre 2001 y 2018. Caso: proyecto colectivo realizado en 2013 y documentado en 2018.
- c) Actores sociales. Se privilegian tres actores sociales en la Unidad de Observación: los artistas visuales, los jóvenes bachilleres y la propia docente-investigadora. Otros actores sociales como el personal directivo, los trabajadores técnicos y administrativos, la planta docente y actores externos a la escuela como padres de familia y especialistas del campo del arte no forman parte del sistema.

⁸ Cuando se habla de un actor social y la construcción del conocimiento no nos referimos solamente a una persona, sino también a equipos de trabajo, instituciones, grupos y comunidades sociales por lo que es viable su utilización para analizar los colectivos de estudiantes que realizaron las prácticas visuales.

FIGURA 2 PRIMERA APROXIMACIÓN AL REFERENTE EMPÍRICO

Fuente: Elaboración propia.



Los **jóvenes** de NMS son los grupos de jóvenes que participan directamente en una práctica o proyecto visual colectivo, ya sea como equipo iniciador o como equipo coproductor, a veces con acompañamiento de artistas profesionales. Existen otros núcleos de estudiantes que participaron de forma indirecta. El **artista visual** en el contexto educativo ha desempeñado roles diversos: presenta su producción en el contexto escolar, invita a los jóvenes a participar en un proyecto o brinda acompañamiento a un interés planteado por los estudiantes. La **docente de artes** es la iniciadora que propone abordar las prácticas de forma colectiva y con intervención de los artistas, adapta su planeación académica inicial a los intereses de los estudiantes y de los artistas y funciona como enlace entre el equipo de iniciadores con los otros integrantes de la comunidad educativa cumpliendo un rol de gestión y coordinación.

La dimensión socioafectiva que se establece entre docente y estudiantes está permeada por las condiciones del contexto socioeducativo y se destacaron tres condiciones

- la violencia simbólica en el acto pedagógico
- las variaciones entre conocimientos productivos y directivos en artes visuales
- la anomia en las instituciones de nivel medio superior

Sobre la primera condición, la violencia simbólica en el acto pedagógico, como docente suscribo el constructo de Bourdieu y Passeron (1977) que la asocian con las asimetrías de poder, la arbitrariedad del currículum y el uso de clasificaciones que generan procesos de estigmatización.⁹ La violencia simbólica permite la reproducción de lo instituido al naturalizar la violencia en el discurso, la percepción y las acciones cotidianas. En el caso específico de la enseñanza de las artes visuales, esta violencia simbólica sustenta tanto la hegemonía de determinadas formas culturales como la percepción de un genio artístico innato. Es una condición presente que permea la interacción cotidiana con los estudiantes y los programas de estudio. De un modo u otro, orienta cómo se inscribe la ética en la praxis docente. Ya se mencionó la distinción entre conocimiento productivo y conocimiento directivo que plantea Giroux (1997). Son nociones importantes a relacionar con la enseñanza situada en la medida que exige al docente identificar, junto con sus estudiantes, las finalidades del aprendizaje, esto es, los macro-objetivos en la enseñanza y el aprendizaje en artes visuales y que, de acuerdo a Giroux, permiten mediar la experiencia escolar y la vida fuera de la escuela.

Finalmente, la anomia es un concepto que permite nombrar algunos procesos y condiciones del bachillerato en México y que también comparte el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS). El concepto de anomia es propuesto por Zorrilla para referirse a la subordinación de la conducción de la educación a las reglas, la lógica y los valores propios del sistema político, por lo que según este autor: “...se está frente a una escuela sin un sistema de principios reglamentarios y normativos de índole educativa, sustentados en la búsqueda de una formación académica sólida y socialmente pertinente mediante prácticas sensatas y equitativas” (ZORRILLA 2015, 73).

A reserva de profundizar en estas tres condiciones, por el momento permiten trazar las coordenadas básicas del observador. En primer lugar, el doble rol como docente y como investigadora de mi propia práctica exigió una vigilancia epistémica continua, en particular, respecto a la ética en el trato con los estudiantes y la toma de una postura frente a la violencia simbólica en los espacios escolares. En segundo lugar, para explicitar la declaración del enfoque educativo que se asume, las teorías de la enseñanza en artes visuales y su articulación entre enseñanza y evaluación para reconocer variaciones entre la enseñanza situada y la enseñanza descontextualizada. Finalmente, la experiencia docente en el mismo espacio educativo durante más de quince años proporciona una visión diacrónica de los cambios institucionales pero también coloca puntos ciegos al análisis.

9 Durante la investigación se valoró la posibilidad de integrar categorías de la Sociología de la Cultura en la Unidad de Análisis. Dado que el nivel de dificultad, el tiempo disponible y la imposibilidad de utilizar otros instrumentos con los mismos actores sociales, se optó por emplear los conceptos de Bourdieu y Passeron solamente para revisar los discursos y prácticas docentes en el ejercicio autoetnográfico y no como una tercera disciplina de análisis de todo el sistema.

Para concluir el apartado, es pertinente mencionar los límites de la investigación, esto es, señalar aquellos aspectos que no serán objeto de análisis:

- No analizo el conjunto global de prácticas educativas en el campo del arte que tienen lugar en esa preparatoria: artes escénicas, música, danza y las prácticas de los otros profesores de artes plásticas. Se reconoce que las artes poseen una afinidad intrínseca con la enseñanza situada, especialmente si se aprende a través de proyectos.
- No se analiza el capital cultural de los jóvenes en relación con los contenidos que presentan los programas de las asignaturas, los bienes culturales a los que se da legitimidad a través de la escuela, los museos y los medios de comunicación. Pero se reconoce que existen preconcepciones y también resistencias a involucrarse en prácticas que trasciendan el carácter de “manualidades” o de “tiempo de relajación” que suelen atribuir a las artes plásticas.
- No se incluye la dimensión política de la enseñanza como parte del análisis, aunque se considera a Giroux como un referente importante de las pedagogías críticas.

Las prácticas artísticas colectivas que conforman el referente empírico de la presente investigación fueron observadas en dos momentos distintos. Primero, como estrategia docente (aprendizaje basado en proyectos colectivos) y segundo, como referente empírico para examinar el objeto de conocimiento (dimensión socioafectiva de la enseñanza), por lo que hay una exigencia metodológica para reconocer las condiciones de observación, esto es, asumir que los roles de docente y de investigadora también deben examinarse bajo los mecanismos de diferenciación e integración.

1.3 TÉCNICAS DE INDAGACIÓN PARA CONSTRUIR OBSERVABLES

Para reconocer si estas prácticas colectivas de artes visuales configuran o no escenarios de aprendizajes situados, el diseño del análisis pondera la enseñanza tomando como punto de partida tres preguntas:

¿En qué medida los actores sociales mostraron una disposición afectiva hacia la realización colectiva del proyecto de artes visuales?

¿Se logró alcanzar un nivel óptimo en la comunicación intersubjetiva entre los actores al finalizar el proyecto de artes visuales?

¿En qué medida los actores sociales lograron apropiarse de conceptos que denotan un nivel mayor de conocimiento sobre su objeto cognoscitivo? Y, en el caso de la profesora, ¿en qué medida significó un cambio hacia el incremento de un mayor conocimiento en su praxis docente?

Las técnicas e instrumentos de investigación hacen posible la vinculación entre actividades y conceptos, es decir, relacionar los hechos y las acciones con las categorías y los cuerpos teóricos. De ahí que la articulación entre la Unidad de Observación y la Unidad de Análisis (UA en adelante) consista en identificar y analizar las propiedades parcialmente fijas de los actores sociales, esto es, los indicadores de la Unidad de Observación que serán consideradas variables independientes. En esta investigación, la Unidad de Observación (UO en adelante) está conformada por un proyecto colectivo de artes visuales, la producción resultante y los actores sociales que participaron directamente, todo ello enmarcado en el contexto socioeducativo de la Preparatoria Iztapalapa 1.

Para generar los observables, esto es, identificar, seleccionar, organizar y dar un tratamiento diferenciado a los datos generados en el proyecto, se utilizaron cuatro técnicas de investigación

Charlas informales y entrevistas semiestructuradas

Registros fotográficos y audiovisuales

Revisión documental y participación objetivante

Bitácoras y apuntes autoetnográficos (apartado 1.4)

Los instrumentos técnicos pueden consultarse en el ANEXO 1.

Charlas informales y entrevistas semiestructuradas. Las charlas informales con los artistas formaban parte inherente de los procesos de gestión y organización de las prácticas colectivas. En 2018 se realizó el proyecto *Cuentos de Pared* con la artista visual Isabel Cristina Buendía Canales, las charlas fueron registradas en audio porque surgieron

tópicos de interés común sobre la dimensión afectiva en la enseñanza. Ese año también se realizaron charlas con la Mtra. Marisa Miranda Tirado para revisar el proyecto de 2013, *The Sweet Life*. Ambos intercambios fueron útiles para repensar las experiencias con los estudiantes y confrontar la percepción sobre mi propia actuación docente.

En las entrevistas semiestructuradas de 2017 y 2018 con trabajadores no académicos se tomaron en consideración las indicaciones técnicas de Guber (2015) y tuvieron un carácter exploratorio. El objetivo fue conocer sus discursos sobre tres tópicos: características de los estudiantes, problemáticas recurrentes que enfrentan los jóvenes para concluir su bachillerato y las expectativas a futuro que identificaban en ellos. Aunque son actores secundarios en la UO, aportaron información sobre el devenir de la comunidad educativa y una perspectiva distinta a la percepción docente (VER ANEXO 1).

El registro documental primordial para la UO fue una entrevista colectiva en la que participaron los cuatro estudiantes iniciadores del proyecto *The Sweet Life* y la autora de esta investigación, con apoyo de otra docente, Marisa Miranda, para diseñar y realizar el registro audiovisual. La evaluación de resultados era uno de los objetivos de aprendizaje del curso en que estuvimos involucrados, es decir, fue una actividad formativa y su transcripción permitió identificar observables pertinentes para la UA. Se obtuvieron discursos acerca de los sentimientos frente a los resultados del proyecto, fueron perceptibles los cambios en las relaciones entre los participantes y se visibilizaron las diferencias entre la experiencia estudiantil y la experiencia docente. A esta entrevista grupal se sumaron otros datos de una breve entrevista realizada al estudiante que realizó el performance y que fue grabada inmediatamente después de la conclusión de dicha acción artística. Estas transcripciones se relacionaron con la documentación fotográfica y videográfica.

Registros fotográficos y audiovisuales. Hoy en día, y gracias en parte a la accesibilidad de la fotografía y el video digitales, el uso de la imagen en la investigación se ha incrementado y casi no hay desacuerdo sobre su potencial como fuente de información. Sin embargo, en la práctica, su aprovechamiento queda por debajo de su potencial, predominando el uso ilustrativo de las imágenes sin considerar su valor epistémico (LAIS 2014, 121-123). Entre los diversos posicionamientos en torno a la imagen como fuente, revisé tres aproximaciones: las ciencias sociales, la antropología educativa y la investigación artística.

Uno de los grupos de investigación que impulsa el uso de fuentes visuales en el campo de las ciencias sociales en México es el Laboratorio Audiovisual de Investigación Social (LAIS) del Instituto Mora. Su propuesta metodológica para la construcción de fuentes visuales en la investigación social destaca por el rigor, claridad y nivel de reflexividad que demuestra (LAIS 2014) y por su disposición para compartir y profundizar en aspectos

teórico-metodológicos a través de seminarios y cursos tomando como punto de partida que la fotografía es “... *una imagen indicial*, cuyo valor singular radica justo en que tiene un referente. Por el principio de conexión física que tiene con él, es, primero que nada, un índice, y, por tanto, testigo de una singularidad (LAIS 2014, 114).

En el campo de la investigación educativa, enfoques como el de la antropología educativa han señalado expresamente cuestiones metodológicas en la producción de imágenes como forma de investigación. De acuerdo con Augustowsky, el registro fotográfico como herramienta se utilizaba poco hasta inicios de los años noventa, siempre se requiere especificar qué se registra, cuál es el propósito y bajo qué perspectiva teórico-conceptual se analizarán las imágenes, esto es, las categorías conceptuales que dan sentido a los registros (AUGUSTOWSKY, 2003, 165).

Otro posicionamiento en torno a la imagen se desarrolla desde la investigación artística y la investigación basada en las artes visuales, investigaciones cuyo interés primordial es la imagen, su dimensión estética y su valor epistémico. Los avances en investigación artística más accesible en nuestro país - por razón del idioma - son los españoles, cuyos investigadores han publicado propuestas metodológicas para el ámbito artístico durante la última década y contribuido al debate sobre la investigación artística en las universidades (MARÍN y ROLDÁN 2017, MARÍN, 2011, HERNÁNDEZ 2015, HERNÁNDEZ 2008, ACASO 2015).

A mediados de los años ochenta, las instituciones de educación superior de diversas regiones del mundo iniciaron doctorados en artes para realizar proyectos de investigación que se reconocieran como formas de producción legitimadas en contextos universitarios. La Universidad de Melbourne propuso un doctorado en artes (PhD) en 1984, en Canadá y Australia cobró fuerza la metodología denominada *art/o/graphy* que se define como una “indagación viva” para examinar los espacios entre la producción artística, la investigación y la enseñanza en una visión integral (SPRINGGAY, IRWIN y SYLVIA KIND 2005).

La investigación desde el arte es un campo emergente en el mundo académico. Una propuesta para clarificar la situación actual a partir de consideraciones metodológicas distingue tres modalidades de investigación artística: homologación, asimilación o indagación (LÓPEZ-CANO y SAN CRISTÓBAL 2014). La primera modalidad, defiende que la producción artística es investigación por sí misma y que debería reconocerse homologando esta actividad a la investigación de otros campos académicos. La segunda, la asimilación, propone la producción en el campo artístico retomando parámetros concebidos para otros campos de conocimiento (LÓPEZ-CANO y SAN CRISTÓBAL 2014, 49). Finalmente, la indagación es un tipo de investigación que solamente un artista o un diseñador podría realizar porque explora ideas desde la práctica artística, una experimentación enmarcada en los principios de la propia disciplina, en la que “la práctica se convierte en fuente de información, espacio de reflexión y vehículo de comunicación de los resultados de la investigación” (LÓPEZ-CANO y SAN CRISTÓBAL 2014, 53).

Estas tres modalidades son un referente general, ya que al revisar metodologías concretas en el campo de las artes visuales y el diseño se encuentran tensiones y contradicciones en la búsqueda por inquirir y comunicar las posibilidades epistémicas de la imagen y reconocer los límites, siempre difusos, de una investigación desde el arte. Por ejemplo, Marín y Roldán defienden una metodología sustantivamente diferente a la de otros campos de conocimiento que, sin embargo, retoma formatos y criterios que pertenecen a otras tradiciones académicas. Me permito citar extensamente lo que afirman acerca del título visual

El Título Visual consiste en una imagen definitoria tanto del tema como de la metodología de investigación; debe ser obra original del autor o autora del trabajo, no una Cita Visual. Los criterios de calidad del Título Visual son equivalentes a los del título escrito. El Título visual debe ser exacto, evitando tanto imágenes tópicas o que sugieran interpretaciones confusas; debe ser descriptivo, mostrando con claridad cuáles son los conceptos o ideas principales y cuál es exactamente el tema y el enfoque metodológico; debe ajustarse exactamente a la investigación, mostrando claramente las delimitaciones de lugar, tiempo, instituciones, o grupo de personas que han intervenido; debe ser actualizado y coherente con las Ideas Visuales que están en uso en los medios profesionales contemporáneos; debe ser atractivo y motivador; y se debe evitar hacer un uso puramente decorativo de las imágenes visuales. (MARÍN y ROLDÁN 2017, 13-14)

Los autores continúan describiendo, en el mismo tono normativo, la inclusión de “Citas Visuales Literales”, “Tablas Visuales”, “Fotoensayos explicativos”, “Paráfrasis visual”, “Resumen visual” y “Conclusión visual”, entre otros elementos. En resumen, se trata de otorgar validez a la investigación artística con base en algunos criterios de las ciencias sociales como originalidad, exactitud, claridad y capacidad descriptiva a los que se añan criterios como un estilo actual, que sea atractivo y motivador. Quedan dudas sobre las implicaciones de transponer la visualidad de manera tan directa hacia los modos legitimados y normalizados de los textos académicos sin generar o aplicar categorías que discriminen criterios más profundos para juzgar la visualidad.

La pregunta acerca del tratamiento de la imagen visual en las investigaciones en artes visuales y educación, tanto como objeto de indagación en sí misma como recurso para comunicar los resultados de la investigación, llevó a una breve revisión de textos académicos que confirmaron que el uso ilustrativo de la imagen continúa siendo mayoritario en las investigaciones¹⁰. A partir de esa revisión, se identificaron tres criterios para analizar el uso de la imagen en las investigaciones en arte y educación

- Propósitos del autor y criterios para seleccionar recursos visuales
- Tipos y niveles de lecturas que se ofrecen al lector
- Correspondencia entre metodología utilizada y el tratamiento de la imagen visual

¹⁰ Se revisaron las metodologías y uso de la imagen visual de un centenar de tesis de maestría realizadas entre 2004 y 2018 en dos programas de posgrado de la Ciudad de México que se insertan en la esfera de artes visuales y educación. Ver ANEXO 2 con los principales resultados de dicha revisión.

El primer criterio se refiere a la variedad de recursos visuales disponibles y a la pertinencia de su selección en función del contenido a transmitir, ya sean sistemas tridimensionales como maquetas o prototipos; imágenes icónicas como fotografías, mapas o ilustraciones; algún tipo de gráfico como las barras o los diagramas de flujo o bien, el uso de esquemas visuales como dobles columnas, árboles, mapas mentales u otros semejantes.

Esta selección se aúna a la intencionalidad del autor respecto a las imágenes, que generalmente queda implícita. La cuestión es que el uso meramente ilustrativo cuando se trata de fotografías e ilustraciones niega la complejidad de la lectura de la imagen, su uso como analogía directa suele reproducir estereotipos. Como afirma Roca, integrante del Laboratorio Audiovisual de Investigación Social (LAIS), retomando las palabras de Susan Sontag

El gran problema es que “la función ilustrativa de la fotografía deja intactas las opiniones, los prejuicios, las fantasías y la desinformación”; “las grandes fauces de la modernidad han masticado la realidad y escupido todo el revoltijo en forma de imágenes” (...) por lo que ahora el reto desde la investigación estriba en reconstruir los procesos de conocimiento que aquéllas potencian y que han sido hechos a un lado por largo tiempo (ROCA 2011, 73).

En el conjunto de tesis que se revisaron fueron escasos los trabajos en que la imagen recibía un tratamiento como fuente de investigación, esto es, que fuera seleccionada, descrita y catalogada a partir de las preguntas de investigación. Tampoco es frecuente indicar explícitamente los elementos a observar y ponderar en la imagen (VER ANEXO 2).

El segundo criterio se refiere al tipo de lectura visual que se espera que el lector realice, a veces con acompañamiento de texto, ya sea del cuerpo del texto o en un pie de imagen, cuestión que por supuesto está ligada a la intencionalidad del autor. Cuando en las tesis sobre educación que se revisaron aparecían fotografías, aun cuando se les da un uso fundamentalmente ilustrativo, la función concreta que cumplían era indicar la ubicación espacial, la temporalidad y la acción, rara vez se identifican personas, solamente roles. Cuando incluían el crédito, permitían saber si eran fotografías de archivo o imágenes de producción propia.

En estos casos, las fotografías operaban en dos sentidos. Por un lado, la fotografía apoya datos de corte etnográfico, generalmente sin incluir un comentario directo sobre la imagen, así que es el lector el que tiene que asociar la imagen con el texto y realizar sus propias inferencias, por ejemplo, cuando se muestra el camino de terracería o el equipamiento de aulas. Por otro lado, la fotografía también se presenta con un sentido testimonial como prueba de lo ocurrido en los procesos educativos. Por ejemplo, imágenes en que aparece el docente y los estudiantes con un pie de foto que describe la acción o la lectura que el investigador desea que prevalezca: “el profesor escucha al estudiante...”, “imagen que denota el interés por participar de los alumnos...”. Otra posibilidad es la ordenación de conjuntos fotográficos para describir etapas de un proceso.

El tercer y último criterio sobre el tratamiento de la imagen visual en ese conjunto de tesis se refiere a la posibilidad de una correspondencia entre la metodología de investigación y el empleo de las imágenes. Así, es posible utilizar la imagen visual como objeto de análisis en función de los objetivos de investigación, documentar el uso de materiales didácticos o los procesos de producción de los estudiantes, plantear un uso expresivo de la imagen visual o utilizar el formato de catálogo de arte.

En esta investigación se siguieron las líneas básicas que propone el LAIS. De acuerdo a la metodología que propone el LAIS resulta fundamental la distinción entre dos formas de aproximación a la imagen en función de su procedencia, es decir, si son imágenes que proceden de archivos o se trata de imágenes producidas en el curso de la investigación (LAIS 2014, 27-28, 32-33). Se trabajará con el archivo docente personal con imágenes realizadas 2003 y 2018 por diferentes autores y que no habían sido previamente catalogadas. Se les dio un tratamiento como imágenes procedentes de archivos, de manera que se procedió a contextualizarlos a través de los datos básicos de descripción y condiciones de producción. Su análisis permitió identificar aquellos aspectos que fueron privilegiados por los distintos autores y elaborar criterios de selección mucho más específicos que funcionarían para la Unidad de Análisis. En el ANEXO 1 se pueden consultar las autorizaciones para uso de la imagen, la ficha básica para análisis de fotografías y listados de estos documentos visuales.

Durante el desarrollo de los cursos de artes plásticas lo que comúnmente se registraba eran las fases tomando en cuenta cuatro elementos: el tiempo/lugar, los actores involucrados, la actividad desarrollada en conjunto y los resultados plástico/visuales. Son registros que tienen un propósito instrumental, es decir, sirvieron para elaborar informes académico-administrativos y, en algunos casos, como materiales de difusión. Vale la pena mencionar que cuando se trataba de prácticas de carácter efímero el registro visual permitía generar una memoria de la pieza y, en ocasiones, crear un cuerpo de obra residual.

Revisión documental y participación objetivante. Al inicio de la investigación, se consultaron algunas obras de Pierre Bourdieu, en particular lo referente a la violencia simbólica en la educación y los estudios sobre museos de arte. El sistema de pensamiento que construyó a lo largo de su vida exige que se aborde con rigor para no aplicar sus categorías de manera aislada o interpretar sus hallazgos de forma parcial. Bajo esa advertencia, y en conocimiento de que sus diseños metodológicos son justamente ejemplares en la articulación de referentes empíricos y pensamiento teórico, decidí utilizar una de sus lecciones que puede generar una tensión productiva para nuestro análisis: la objetivación participante, herramienta que entiende como “...la objetivación del sujeto de la objetivación, del sujeto analizante, en resumen, del investigador mismo.” (BOURDIEU 2003, 87).

Pierre Bourdieu plantea un posicionamiento distinto a la observación participante, técnica cuyo uso es muy extendido en la investigación educativa y que posiblemente sea una de las herramientas privilegiadas entre docentes para investigar sus propias prácticas educativas¹¹, por lo que vale la pena revisar ambos términos.

De acuerdo con Tonkin (citado por GUBER 2015, 55-56), lo que se juega en la observación participante es la relación entre el investigador y los sujetos de estudio, es una técnica que requiere equilibrar la separación y el involucramiento. Su objetivo es detectar las situaciones en que se generan los universos culturales, es conocimiento validado por la experiencia y la testificación del etnógrafo (GUBER 2015, 52), es decir, por su presencia en el momento y lugar del acontecimiento

El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambia es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como sucede en la socialización. [...] Por eso la participación es la condición sine qua non del conocimiento cultural. Las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio. El investigador procede entonces a la inmersión subjetiva, pues sólo comprende desde el interior de la comunidad que estudia. (GUBER 2015, 55)

Esta herramienta etnográfica opera dos tipos de relaciones cognitivas entre investigador y sujetos. Observar y participar exigen distintos recursos. La observación siempre incide en los objetos observados mientras que la participación “...nunca es total, excepto que el investigador adopte, como “campo”, un referente de su propia cotidianidad. Pero, aun así, el hecho de que un miembro se transforme en investigador introduce diferencias entre la forma de participar y observar” (GUBER 2015, 57). Esta última situación sería justamente la del docente que investiga su propia práctica, su contexto cotidiano.

La objetivación participante tiene un matiz epistémico distinto. Bourdieu pone en duda lograr “...un aprendizaje diferente de aquel del cual el observador y sus disposiciones son el producto”, a la que se añade la dificultad técnica de ser el sujeto que actúa y el que, de alguna manera, se mira actuar.

En el contexto de la presente investigación, si nos remitimos al marco epistémico aquí expresado, lo que resulta más pertinente es “...explorar, no la ‘experiencia vivida’ del sujeto cognoscente, sino las condiciones sociales de posibilidad (entonces, los efectos y los límites) de esta experiencia y, más precisamente, del acto de objetivación” (BOURDIEU 2003, 88-89). Este autor nos señala una vía para aproximarnos a las condiciones de los

¹¹ De acuerdo con Amezcua, Boris Gerson fue el exponente de la observación participante con más circulación en el campo de la investigación educativa en México durante la década de los ochenta del siglo XX y quien argumentaba las ventajas de esa técnica para los docentes que investigaban su cotidianidad. Amezcua se pregunta con qué elementos podía el docente juzgar su práctica y alude a la dificultad ya mencionada de la escisión de sí mismo para uno mismo. Esta autora propone una “observación compartida” entre docentes e investigadores (AMEZCUA 2005, 33-35).

límites del sistema desde la perspectiva docente, se trataría entonces de reconocer el lugar que se ocupan los actores en el contexto socioeducativo específico, incluyendo al docente-investigador como integrante de un gremio de enseñantes que tiene determinada formación académica y que comparte tradiciones, hábitos de pensamiento, problemáticas obligadas, creencias, evidencias compartidas, rituales, valores, obligaciones, censuras específicas, entre otros elementos que menciona Bourdieu.

La objetivación participante representa para esta investigación, una apertura hacia dos niveles, uno conceptual y otro nivel de tipo ético. El nivel conceptual se refiere a un modo de interrogar al cuerpo documental académico-administrativo que he generado como docente a lo largo de los años y que puede derivar en un replanteamiento parcial del marco epistémico en la medida que se logre identificar el conjunto de valores que orientan el juicio profesoral. El otro nivel apunta a la dimensión ética en las relaciones que se establecen en tanto docente e investigadora, en la intención de minimizar la violencia simbólica en el contexto escolar de una manera honesta, es decir, reconociendo

...los efectos de conocimiento de la postura objetivante, es decir, la transformación que hace súbita la experiencia del mundo social (en un universo donde todas las personas eran familiares, de las cuales yo conocía, sin tener que interrogarlas, toda la historia personal y colectiva) cuando se cesa de vivirla simplemente para tomarla como objeto. (BOURDIEU 2003, 97)

Para Bourdieu, este momento reflexivo de la objetivación de la experiencia primera se conjuga con un momento activo de la inmersión en esa experiencia así objetivada, en un doble movimiento que el investigador va construyendo poco a poco intentando comprender relaciones implícitas y un dominio de sí (BOURDIEU 2003, 97). Esta herramienta desembocó en la distinción de las temporalidades para examinar la UO y en una forma de posicionarse dentro del enfoque autoetnográfico, como veremos en el último apartado de este capítulo, en el que se describe la autoetnografía como una herramienta que permitió reorganizarse el archivo docente y generar textos a partir de los artefactos seleccionados.

1.4 ABORDAJE DESDE LA AUTOETNOGRAFÍA

La autoetnografía es una vertiente de la investigación cualitativa, una forma de escritura y de presentación de resultados de origen anglosajón, que se inscribe en el denominado ‘giro narrativo’ de las ciencias sociales (BLANCO 2017, 68; 2012, 53-55). Esta vertiente de la investigación social tiene su contrapunto en las artes visuales, ya que dicho giro también ha impactado el campo artístico y se trabaja el enfoque narrativo en la investigación artística y en la investigación en educación artística (MARÍN 2011). Por otra parte, la *art/o/grafía* (*Art/o/graphy*) cuestiona la división de roles en la identidad profesional y apuesta por reintegrar el quehacer artístico, docente e investigativo en la producción del conocimiento (SPRINGGAY, IRWIN y SYLVIA KIND 2005, MARÍN y ROLDÁN 2017, 136-138, MARÍN, 2011, 282).

Para sustentar la preferencia por la autoetnografía, es necesario volver a uno de los ejes de reflexión de este trabajo: la interdisciplina. La premisa básica fue considerar como válidos los argumentos de Rolando García y afirmar que en la investigación interdisciplinaria convergen distintos enfoques disciplinarios para construir el objeto de conocimiento, que el objeto complejo no preexiste como observable ni como problemática a partir de una mirada disciplinar. Se busca tomar distancia de enfoques investigativos que plantean una integración disciplinar o un diálogo entre disciplinas sin dar cuenta de los procedimientos que les permiten diferenciar aquellos elementos que emergen del diálogo interdisciplinario.¹² En palabras de García, no se trata “...de una integración de teorías, sino de una reconceptualización de las disciplinas” (GARCÍA 2006, 27).

En el ámbito de la investigación artística, localicé autores que refieren una investigación plural que “combina en distintas proporciones diferentes epistemologías” sin aclarar a qué se refieren esas proporciones (ALONSO 2013). Otros plantean una interdisciplina a través del arte contemporáneo para la formación de profesores de educación básica (FARRERO, JOVÉ y SOLFA 2014) o una comparación entre los estudios de caso y las metodologías artísticas con enfoques cualitativos para sintetizar una “metodología mixta” (GUTIÉRREZ 2014) que tampoco explicitan cómo construyen su abordaje interdisciplinario.

Una perspectiva en el ámbito artístico que me parece sugerente es la de Juan Luis Moraza que explica la experiencia del arte como un modelo de integración cognitiva en varios niveles, fincado en el estructuralismo: la integración entre el agente observador, el proceso cognitivo y la propia observación; una integración entre la experiencia

¹² Como ejemplo paradigmático de esos enfoques está la metodología de enseñanza de las artes en educación básica que plantea un conjunto de investigadores agrupados en la Maestría en Desarrollo Educativo (UPN-Cenart) tiene como uno de sus principios pedagógicos: “Articular las disciplinas en torno a un mismo objeto o situación de aprendizaje, para evitar una visión fragmentaria de la realidad y del conocimiento, y generar así relaciones recíprocas de cooperación, interpenetración e intercambio; la meta es generar procesos interdisciplinarios en la escuela”. (CENART 2014, 14) La interdisciplina es considerada como integración de distintos lenguajes artísticos con fines de intervención educativa con base a los planteamientos de Morin sobre complejidad (Ver CENART 2014, 90-92, 277-280).

sensible y el conocimiento inteligible; una integración cognitiva de índole intersensorial; una inclusión de todos los posibles tipos de información: datos empíricos, sensoriales, emocionales, conceptuales, simbólicos y contextuales (MORAZA y FERNÁNDES 2015, 19-20). En síntesis, es un artista que asume el arte como experiencia interdisciplinar. La noción que presenta Moraza sobre el arte como un saber de segundo orden permite apuntalar la posibilidad de que la investigación artística puede considerarse una modalidad con principios constructivos diferenciados de las metodologías cuantitativas y de las cualitativas, por lo que me permito citarlo en extenso

...no quiere decir que el arte atravesase transversalmente todos los saberes (transdisciplinariedad), ni que los utilice sin responsabilidades disciplinares (indisciplinariedad), ni que sea capaz de manejarse de forma fluida en todos los saberes (multidisciplinariedad), sino que sus elaboraciones y herramientas –como modelizaciones plásticas– están en el núcleo cognitivo de cualquier operación cognitiva. Así, el arte no es un saber de primer grado sino un saber de otros saberes, implica las experiencias cognitivas de la historia de la humanidad, presentes en las obras, que constituyen una auténtica memoria de la cognición humana, e incluye incluso las formas de cognición anteriores al nacimiento de la ciencia (...) El arte en sí se comporta como una singular conversación interdisciplinar. (MORAZA y FERNÁNDES 2015, 24)

Fue a partir de esta revisión que se decidió mantener la noción de interdisciplina de Rolando García como una convergencia de enfoques disciplinares para la construcción del objeto de conocimiento y del marco epistémico. Por ello, la Unidad de Análisis que se utilizará recurre a categorías de la Epistemología genética y la Sociología de las emociones, mientras que el diseño metodológico retoma técnicas cualitativas de las ciencias sociales para la construcción y organización de los sistemas de información¹³ que se analizarán con adecuaciones al tratamiento de las imágenes tanto en el análisis como la comunicación de resultados.

Cuando se diseñó la Unidad de Análisis, se percibió la necesidad pragmática de generar testimonios específicos sobre las prácticas con los estudiantes a partir de las fotografías y videos seleccionados. La opción por la autoetnografía se tomó como uno de los caminos posibles para explorar la configuración de la identidad profesional y como un ejercicio de observación de segundo orden a partir de los sistemas de información ya generados. Además, como se revisaron prácticas colectivas que fueron realizadas en años distintos y cuya documentación tuvo un tratamiento diferenciado, desde la autoetnografía fue posible incorporar estrategias de las artes visuales para describir y analizar el referente empírico posibilitando una narrativa desde la perspectiva docente.

¹³ La cultura de información es uno de los tres ejes propuestos por la cibercultura que han sistematizado Amozurrutia, González y Maas, junto con la cultura de conocimiento y la cultura de comunicación. De acuerdo con estos autores, existen cuatro tipos de sistemas de información en la actividad investigativa: el gran sistema de información derivado de la doxa; el sistema personal conformado por el marco conceptual y epistémico del investigador; el sistema conceptual específico del proyecto en cuestión; y el sistema de información empírico, ya como datos u observables (AMOZURRUTIA, GONZÁLEZ y MASS 2015, 133-134).

Los estudios que me sirvieron como referencia de la autoetnografía en México fueron los de la Dra. Mercedes Blanco quien ha revisado los matices de esta corriente en el contexto anglosajón. De acuerdo con esta autora, existen tres vertientes que son conocidas como *narrative inquiry*, *narrative research* y *autoethnography*, cuyas diferencias no son semánticas, sino que manifiestan distinciones conceptuales y metodológicas, aunque en español se englobaron con el término de investigación narrativa (BLANCO 2017). A continuación, se resume la sistematización que Blanco ha hecho de estas tres vertientes:

- *Narrative inquiry* es el término utilizado desde la perspectiva canadiense y tiene un manifiesto interés por relacionarse con políticas públicas, esto es, establecer una relación entre los intereses personales y preocupaciones sociales significativas, se aboca al trabajo directo con la gente y se distinguen por su interés en influir en el diseño de políticas públicas. Un ejemplo es el equipo de investigación de Clandinin, Estefan y Caine en el campo educativo para quienes la *narrative inquiry* permita “destilar relatos que constituyen una manera de obtener percepciones útiles e importantes que puedan transformarse en conocimiento para la práctica” (cita en BLANCO 2017, 72).
- El vocablo *Narrative Research* está más asociado al ejercicio académico en universidades inglesas., entre las autoras fundadoras están Andrews, Corrine y Tamboulou. Como las otras vertientes, hay una negación a producir definiciones de corte positivista, pero la vertiente se caracteriza por el lugar otorgado al observador (“nosotras, como investigadoras narrativas, somos una parte crucial de los datos...”). Se espera que el investigador tenga una fuerte inmersión y aparezca en el texto final, a diferencia por ejemplo de la distancia que exige la técnica de entrevistas a profundidad en ciencias sociales. Y el tercer componente que presenta es el uso de diferentes modalidades de escritura en la presentación final de los resultados (BLANCO 2017, 72).
- La *Auto-Ethnography* surgió en Estados Unidos, país que ha organizado desde 2005 el *International Congress of Qualitative Inquire*. Carolyn Ellis y Arthur Bochner son considerados autores fundamentales, junto con Denzin y Lincoln, quienes publicaron una obra de consulta indispensable, el *Handbook of Qualitative Research* (1994) y en cuya segunda edición aparece un capítulo de Ellis y Bochner sobre autoetnografía que la entiende como “...un género de escritura e investigación autobiográfico que...conecta lo personal con lo cultural” (BLANCO 2017, 76).

Blanco hace mención de la expansión de la autoetnografía y de las otras dos vertientes en el contexto latinoamericano (BLANCO 2017, 74-77, ver también SCRIBANO y DE SENA, 2009), las técnicas de la etnografía son ampliamente aceptadas en el campo de la investigación educativa, ya se ha mencionado que la observación participante juega un papel relevante, pero hasta años recientes se han explorado las posibilidades de la autoetnografía para sistematizar la experiencia docente y dar cuenta de las subjetividades involucradas. Al ser un campo que otorga gran importancia a la

subjetividad, la autoetnografía podría permitir que la indagación introspectiva, en la esfera de arte y educación, adquiriera distintos matices de comunicabilidad y expandir los intereses personales hacia tópicos y problemáticas compartidas con otros.

Algunos autores que trabajan la autoetnografía se han interesado por examinar la escritura como parte fundamental de esta metodología lo que los aproximó a estrategias literarias, otros han ido incorporando estrategias artísticas procedentes de otros campos. Ubiqué un texto traducido al español de una especialista francesa, Gabrielle Dubé, que sintetiza los tipos de escritos autoetnográficos y que resulta representativo de esa apertura a las estrategias artísticas (DUBÉ 2017). En dicho texto, Dubé señala cuatro tipos de escritos autoetnográficos citando a Chan (2008): la descriptiva-realista, la confesional-emocional, la analítica-interpretativa, y la imaginativa-creativa (DUBÉ 2017, 12). Esta autora menciona como herramientas autoetnográficas básicas la historia de vida y el diario de investigación así como un conjunto de herramientas complementarias, menos convencionales en la investigación social, y que resultan básicas en la investigación artística y la investigación basada en las artes: “intuición, conocimiento directo, expresión creativa, estados alternativos de conciencia, trabajo sobre los sueños, narración de cuentos, meditación, imágenes mentales, señales emocionales y físicas, así como otras manifestaciones internas” (DUBÉ 2017, 14).

Por otro lado, la selección de los datos y su análisis supone un desafío. En primer lugar, deben encontrarse hilos narrativos que posibiliten la comunicabilidad de resultados sin perder de vista la singularidad del suceso narrado. La escritura es proceso y producto simultáneamente, durante ella es posible encontrar relaciones inesperadas, dar relieve a nociones que se creían secundarias y, en suma, la escritura resulta la principal herramienta analítica no lineal. Cuando Blanco indica que la autoetnografía implica la escritura y un modo de presentación, se abre la posibilidad a otros modos de indagación y comunicación y, por tanto, a estrategias propiamente artísticas. Modalidades como la investigación basada en las artes, la *art/o/graphy*, la investigación basada en la práctica, la investigación basada en imágenes, entre otras, han privilegiado el abordaje autoetnográfico porque incorpora en el proceso investigativo componentes como la subjetividad, el valor epistémico de la imagen y los procesos creativos desarrollados a través de diversos medios y soportes. Como estas modalidades son una tendencia emergente, los límites entre ellas son tenues.

En síntesis, la dimensión socioafectiva de la enseñanza en artes visuales con jóvenes de bachillerato se reconoce como un objeto de conocimiento complejo que requiere una perspectiva interdisciplinar para su construcción. Esto llevó a un diseño de investigación capaz de articular categorías procedentes de dos disciplinas con el referente empírico de una práctica docente que se extiende por más de quince años y de posibilitar una observación de segundo orden desde la relación dinámica entre los roles de docencia e investigación.

CAPÍTULO 2

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO

SUMARIO 2.1 Dos componentes del problema: lo socioafectivo y lo cognoscitivo 2.2 Sociología de las emociones y el cuerpo vivido 2.3 Epistemología genética y construcción del conocimiento docente.

En este segundo capítulo se presenta el diseño de la Unidad de Análisis para construir el objeto de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinar según las propuestas de Rolando García sobre los sistemas complejos y la investigación interdisciplinaria (GARCÍA 2008) y el Sistema Adaptativo para el Análisis Social (SiAS) de José A. Amozurrutia (2016, 2013). Ambos autores, a su vez, fundamentan sus modelos en el consistente marco teórico de la Epistemología genética formulada por Jean Piaget. A partir del camino trazado por ellos, se propone una Unidad de Análisis que está integrada por dos componentes -el socioafectivo y el cognoscitivo- para examinar la dimensión socioafectiva de la enseñanza en el ámbito de las artes visuales con jóvenes de bachillerato.

El capítulo está organizado en cuatro apartados. El primero introduce al problema de investigación desde el abordaje interdisciplinar y señala los criterios para construir la Unidad de Análisis en función de las preguntas de investigación en torno a la enseñanza situada; en el segundo apartado se conceptualiza la macrocategoría de la dimensión socioafectiva de la enseñanza a partir de dos enfoques disciplinares: la Epistemología genética y la Sociología de las emociones. En los apartados siguientes se discuten conceptos provenientes de dichas disciplinas. La Epistemología genética permite indagar el componente cognoscitivo, considerando las EQUILIBRACIONES entre la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA y la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA, esto es, las relaciones de implicación y las relaciones lógicas que configuran la posibilidad de pasar de un nivel de conocimiento docente a otro mayor en la enseñanza en artes visuales, mientras que la Sociología de las emociones permite examinar el componente socioafectivo integrado dos subcategorías: la DISPOSICIÓN AFECTIVA y la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA privilegiando aspectos inherentes a la creación de proyectos visuales colectivos.

2.1 DOS COMPONENTES DEL PROBLEMA: LO SOCIOAFECTIVO Y LO

COGNOSCITIVO

En el primer capítulo se comentó que el término ‘objeto de conocimiento’ enfatiza la relación epistémica entre el investigador y aquello que desea investigar. Al ubicar este objeto en el espacio conceptual de la Epistemología genética y la Sociología de las emociones lo que se pretende es plantear preguntas desde ambas disciplinas que nos permiten reconocer la interdefinibilidad entre elementos afectivos y cognoscitivos.

Los objetivos de investigación que se plantearon en el primer capítulo determinaron mi marco epistémico (GARCÍA 2006, 35, 45) y reflejan la jerarquía de valores que orienta mi práctica, tanto docente como investigativa. Y es que, en este caso, la investigadora forma parte de la Unidad de Observación, lo que se busca conocer y las operaciones posibles en el objeto de conocimiento está delimitado por este hecho. También hubo una toma de postura frente a las metodologías posibles y para otorgar particular valor a ciertas categorías que integran los dos componentes, el componente socioafectivo y el cognoscitivo, en una Unidad de Investigación que contiene sistemas de información conceptuales y empíricos que nos permite mantener las relaciones entre el marco epistémico, el marco teórico y el referente empírico como elementos interdependientes y parte de una totalidad relativa

El marco epistémico incluye no solamente el conjunto de principios y conceptos que delimitan una visión integral del dominio que abarcan, sino también las formas de materia y energía en dicho dominio, esto es, el universo real y vivo de datos configurados como observables desde un marco conceptual. Dicho universo constituye un complejo empírico en la medida en que es posible observarlo siempre como un entramado de interdefiniciones, integraciones de lo heterogéneo y diferenciaciones de lo homogéneo, así como de relaciones emergentes y niveles de escalas espacio-temporales distintas. (AMOZURRUTIA 2012, 48-49)

La Sociología de las emociones y la Epistemología genética, como parte del dominio conceptual del sistema complejo, permitieron plantear preguntas para diferenciar, y posteriormente integrar, las categorías de análisis de la dimensión socioafectiva de la enseñanza a partir de los componentes socioafectivo y cognoscitivo. El COMPONENTE SOCIOAFECTIVO está integrado por dos categorías que provienen de la Sociología de las emociones. Esta subdisciplina de la sociología nos permite subrayar la importancia del cuerpo en las prácticas artísticas sin perder de vista la relación entre emociones e interacción social: “...las emociones están fuera de la psique y la fisiología y es posible entenderlas como experiencias “sentidas” mediante circunstancias sociales, como una propiedad más de la interacción social” (Barbalet 2001 citado por ARIZA 2016, 17).

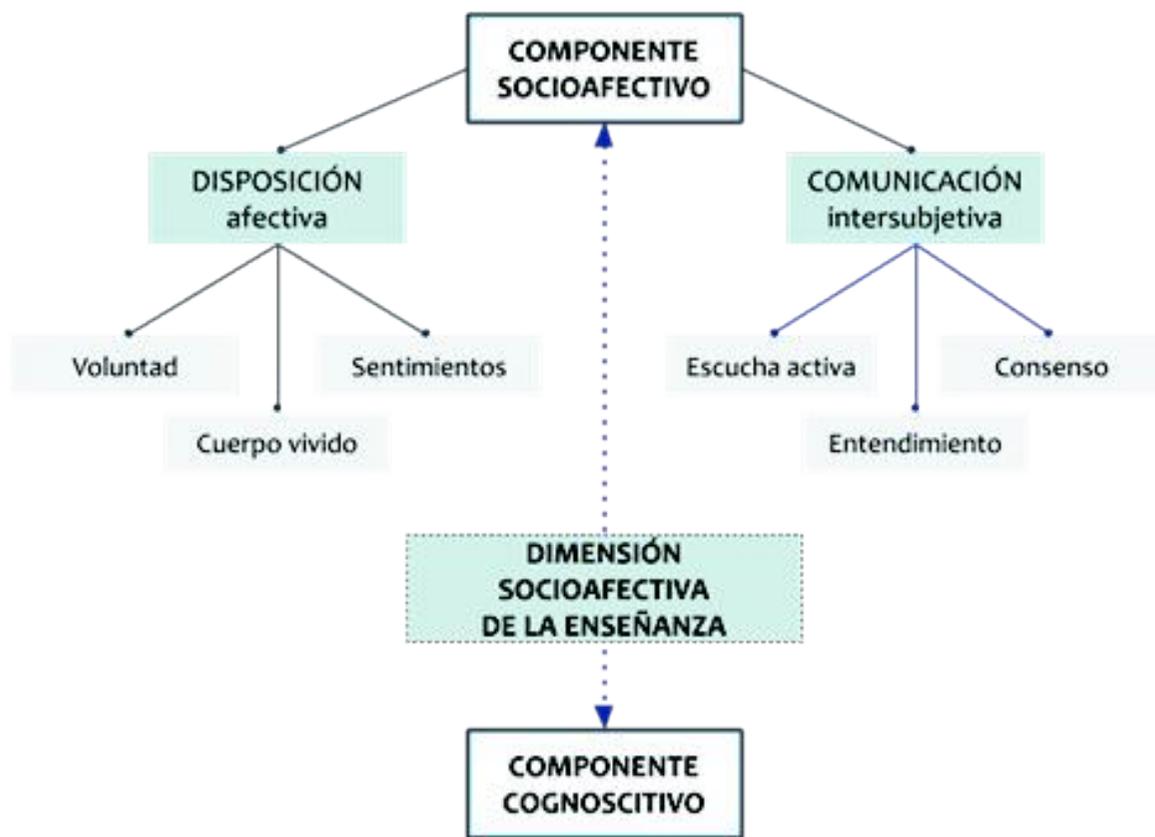
Por otra parte, la Epistemología genética propone la premisa de que todo comportamiento involucra un aspecto afectivo y otro cognitivo, de ahí que también se discuta la aportación de esta disciplina al componente socioafectivo.

En el siguiente esquema (FIGURA 3) se muestran las categorías del componente socioafectivo: la DISPOSICIÓN AFECTIVA y la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA. La categoría que se retomó de la Epistemología genética en este componente fue el concepto de VOLUNTAD, un sentimiento moral que cobra importancia en el desarrollo a partir de los 12 años para construir valores, en tanto que el CUERPO VIVIDO y los SENTIMIENTOS son categorías que están enmarcadas en la Sociología de las emociones y que permiten resaltar el papel del cuerpo, las emociones y los sentimientos como parte de la formación en artes visuales. La ESCUCHA ACTIVA, el ENTENDIMIENTO y el CONSENSO son categorías que se refieren a comportamientos orientados a las personas que resultan centrales en una enseñanza que aspira a identificar lo común a través de la realización de proyectos colectivos.

FIGURA 3 CATEGORÍAS DEL COMPONENTE SOCIOAFECTIVO

Fuente: Elaboración propia.

Para fines analíticos, la DISPOSICIÓN AFECTIVA está constituida por tres subcategorías



- la subcategoría de la VOLUNTAD nos remita a la conservación de valores, ya que el acto de voluntad consiste en subordinar la situación dada a una escala permanente de valores (PIAGET, 2005, 93-94). Es una regulación particular del comportamiento, ya que se trata de una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones. De acuerdo con la Epistemología genética, en tanto instrumento de conservación de valores, la voluntad es una de las características afectivas del quinto estadio de desarrollo, análoga a la operación de descentramiento (Ver ANEXO 3). Resulta particularmente relevante para identificar la disposición para el trabajo colaborativo y para la expresión plástica y visual.

- el CUERPO VIVIDO es un término propuesto por Denzin (1985) que coloca al centro de su reflexión “la relación del sujeto con su cuerpo vivido en un contexto social dado”. Para la Sociología de las emociones, éstas no se encuentran en el sujeto o en su cuerpo, sino en la relación sujeto-cuerpo. Este concepto me parece fundamental para la docencia en artes y diseño, el reto es identificar cómo los sujetos perciben sus cuerpos en el contexto de la producción plástica y visual colectiva, esto es, las relaciones emergentes entre cuerpos, materiales e instrumentos durante los procesos creativos en artes visuales y diseño que, lejos de constituir actos solitarios, se van conectando con las acciones de otros cuerpos.

- los SENTIMIENTOS son relaciones y, por tanto, producto de una construcción social y cultural (LE BRETON 2013). De acuerdo con este autor, los sentimientos y las emociones no son una sustancia, un estado fijo e inmutable “...sino un matiz afectivo que se extiende por todo el comportamiento, y que no cesa de cambiar en todo instante.” Los retos metodológicos que supone examinar las emociones desde el punto de vista sociológico o antropológico son enormes. De inicio, para trabajar esta categoría se recurrirá a la trama narrativa en que se inscriben las emociones, es decir, a los argumentos a los que apelamos para referirnos a lo que sentimos emocionalmente (Canavero en ARIZA 2016, 243-244). Para nuestros fines, se privilegiará la consideración de las emociones como elementos mediadores, es decir, como un recurso que le permite al actor social responder de forma estratégica a los imperativos de la situación (ARIZA 2016, 19).

Las interacciones sociales se han circunscrito en el acto pedagógico en tanto acto de comunicación, esto es, a la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA. Esta decisión obedece al interés por observar las interacciones sociales que se construyeron en torno a los proyectos colectivos de artes visuales, sin dejar de reconocer que dichas interacciones están fuertemente permeadas por la socialización que ocurre en todo momento de la experiencia escolar, esto es, la pertenencia o no a un grupo de amistades, las diferencias entre los distintos grupos, las relaciones de noviazgo o las relaciones que se establecen en múltiples niveles con los profesores y otros trabajadores.

A continuación, se presentan algunos referentes sobre este tipo de comunicación y posteriormente se desglosan las tres categorías que componen la comunicación intersubjetiva. Se consideraron las posturas de las pedagogías de las artes y el diseño

que tienen afinidad con el giro afectivo por el relieve que otorgan a los procesos comunicativos del acto pedagógico, esta búsqueda bibliográfica permitió identificar una matriz comunicológica que no siempre es explícita (LÓPEZ-LEÓN 2017)¹⁴. Para caracterizar al acto pedagógico como acto comunicativo había que dirimir las diferencias entre comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva, ya que ambas comparten el mismo objeto empírico, esto es, la comunicación cara a cara.

La comunicación interpersonal resultaba sugerente para nuestro objeto de estudio porque coloca el énfasis en el carácter sensorial de la comunicación. De hecho, para algunos autores, la comunicación interpersonal es caracterizada por la emoción como componente central, mientras que a la comunicación intersubjetiva se atribuye un foco en la razón (FERNÁNDEZ 2013, 34). La comunicación intersubjetiva se interesa por las construcciones colectivas de significado y la capacidad de empatía, así como la posibilidad de transformación social: "...que se inicia en las relaciones interpersonales entre sujetos conscientes de su capacidad de diálogo que buscan mejorar la colectividad en que se encuentran" (RIZO 2014, 302). Esta subdisciplina de la Comunicación ha sido trabajada, en el contexto mexicano, por diferentes grupos de investigación desde 2007 (FERNÁNDEZ 2017, 128-129). Para algunos autores, lo que la distingue es que construye significados orientados al contexto, su definición no incluye a la emoción, aunque no la niega o anula (RIZO 2015, 59) y, en general, se le caracteriza por dos rasgos

- la importancia de la construcción social inherente al fenómeno comunicativo
- el concepto de intersubjetividad como posibilidad de intercambio de perspectivas que apunta a la construcción social de un mundo compartido.

En esta investigación optamos por la comunicación intersubjetiva, en lugar de la comunicación interpersonal, para enfatizar la búsqueda de consensos en las prácticas colectivas. Y es que, al identificar relaciones intra-objetuales entre lo afectivo y lo social, podremos diferenciar y posteriormente integrar, las emociones en el componente socioafectivo a través de la categoría de los SENTIMIENTOS. Las tres subcategorías que integran la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA son

- la ESCUCHA ACTIVA se refiere a la capacidad de escuchar al otro con plena atención y logrando identificar y comprender no solamente el mensaje oral, sino también las emociones subyacentes, las manifestaciones corporales y el propósito comunicativo. Es una característica de las prácticas docentes empáticas en artes visuales y diseño (LÓPEZ-LEÓN 2017, 269). Este tipo de escucha atiende de manera simultánea lo que el estudiante comunica en su discurso oral y lo que comunica a través de las imágenes.

¹⁴ Entre estas pedagogías, se ubicó una propuesta afín a la que aquí se plantea. López-León propone que la empatía es un concepto más amplio que el de afectividad, "...como concepto complejo compuesto por la disposición, la percepción, la comprensión y la comunicación" (LÓPEZ-LEÓN en ORTIZ 2017, 256-278).

- El ENTENDIMIENTO, como lo plantea Habermas, debe interpretarse en el sentido de haber comprendido lo dicho y no tanto en el sentido de estar de acuerdo con ello (RIZO 2014, 303). Desde las pedagogías de las artes y por supuesto, desde la psicología, se plantea que la retroalimentación es el comportamiento que permite a los actores corroborar la comprensión mutua.
- El CONSENSO se construye a partir de argumentos, es una acción necesaria para la acción educativa orientada hacia la emancipación. La intersubjetividad refiere al acuerdo, al sentido común y a los significados compartidos. Podría decirse que la comunicación intersubjetiva instituye la realidad social en tanto construye significados derivados de la construcción colectiva que emerge de las acciones cotidianas (RIZO 2014, 300).

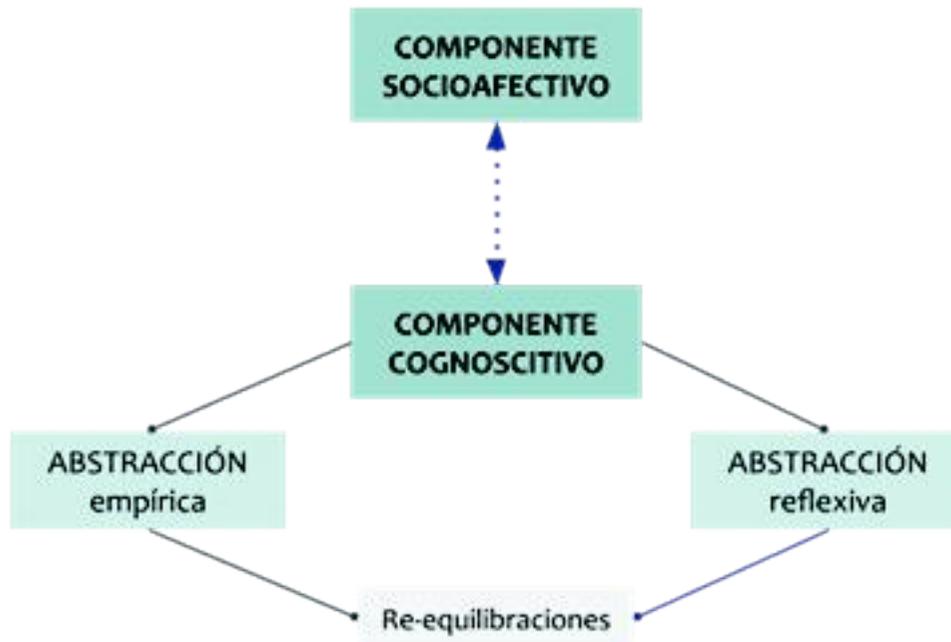
En el COMPONENTE SOCIOAFECTIVO se ubicarán las tramas narrativas explicitadas por los sujetos en que se reconozcan las categorías de la DISPOSICIÓN AFECTIVA y la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA, así como la significación que otorgan a las prácticas colectivas de artes visuales. Aquí ubicamos a las *relaciones empíricas*. Estas relaciones derivan de establecer un vínculo entre el nivel sensomotor del individuo con la materialidad explícita, exterior, de las evidencias empíricas. Están ubicadas en los esquemas de acción y en las operaciones de asimilación y acomodamiento (AMOZURRUTIA 2016, 35).

Por otra parte, en el COMPONENTE COGNOSCITIVO se privilegiará uno de los aspectos extensamente estudiados por el epistemólogo suizo: las operaciones de ABSTRACCIÓN EMPÍRICA y de ABSTRACCIÓN REFLEXIVA que pueden dar cuenta de las equilibraciones que relacionan el dominio afectivo con el dominio lógico en los procesos de enseñanza/ aprendizaje desde la perspectiva del enseñante.

Para operacionalizar la propuesta de Piaget, nos basamos en el intenso trabajo de Amozurrutia para identificar en la obra piagetana las categorías y constructos teóricos que lo llevaron a proponer el concepto de CAMPO COGNOSCITIVO desde las teorías de las equilibraciones de Piaget “... que implican un campo bio-psico-social en donde operan las funciones cognoscitivas, organizadas mediante estructuraciones específicas, para restablecer equilibrios dinámicos entre aquellas. En dicho campo cognoscitivo se ubican las funciones de asimilación/acomodación (dominio biofísico), abstracción empírica/ generalización completiva (dominio afectivo) y abstracción reflexiva/generalización inductiva (dominio lógico), existiendo entre ellas zonas de equilibración (AMOZURRUTIA 2016, 22). En la siguiente figura se indican las categorías de este componente (FIGURA 4).

FIGURA 4 CATEGORÍAS DEL COMPONENTE COGNOSCITIVO

Fuente: Elaboración propia.



La ABSTRACCIÓN EMPÍRICA, se refiere a la abstracción que se funda en los observables percibidos, en contraposición a la abstracción reflexiva. Estas abstracciones no son “puras”, en distintos momentos predomina una u otra. La ABSTRACCIÓN EMPÍRICA es una reflexión del dominio afectivo. La ABSTRACCIÓN REFLEXIVA está referida a las coordinaciones de las acciones, propia del nivel lógico, es una “abstracción reflexionante”. En la distinción entre ambos tipos de abstracción se involucra un proceso de construcción en distintos niveles: “a partir de la coordinación de acciones (nivel de las acciones materiales con los objetos), se pasa a un nivel de representación de esas mismas acciones (nivel de representación intuitiva) que conduce a un nivel de conceptualización por reconstrucción de la sucesión de acciones. La abstracción reflexiva consiste en relacionar dichas representaciones en un todo ordenado”. La abstracción reflexiva es un factor estructurante (GARCÍA 1997, 51).

Las EQUILIBRACIONES constituyen un proceso de autorregulación, la ruptura del equilibrio intenta restablecerse. Una vez alcanzado, el nuevo equilibrio no es el mismo, sino otro más avanzado

En la zona de equilibración representada en el par de la zona discursiva de abstracción empírica hacia la zona discursiva de abstracción reflexiva, en donde el sujeto cognoscente pasa de un nivel de consolidación de propiedades esencialmente afectivas asociadas a conductas fundadas en relaciones de implicación, a un nivel de construcción e imágenes propia de las disciplinas básicas (...) que fundamentan la comprensión de lenguajes especializados, ya fuertemente estructuradas en relaciones lógicas interiorizadas. (AMOURRUTIA 2016, 102)

Lo que nos interesa identificar en la dimensión socioafectiva de la enseñanza es el par ABSTRACCIÓN EMPÍRICA / ABSTRACCIÓN REFLEXIVA porque nos permitirá analizar el paso de la acción docente en el internivel entre el dominio afectivo y el dominio lógico y, en particular, a los procesos de re-equilibración que permitirían alcanzar un nivel de conocimiento docente mayor.

Ya hemos dicho que el abordaje interdisciplinar requiere una integración y una diferenciación de los enfoques disciplinares en torno al objeto de estudio y el marco epistémico, en este caso, entre la Epistemología genética y la Sociología de las emociones, de manera que los conceptos en el esquema categorial resulten pertinentes para las preguntas que se plantearon. En ese sentido, identificamos una convergencia fundamental que estas disciplinas pueden compartir: la premisa de que lo afectivo y lo cognitivo son elementos indisociables en el comportamiento de las personas. A partir de dicha premisa se propone que son los procesos comunicativos en el Campo Cognoscitivo los que nos permitirán dar cuenta de algunas relaciones entre las fases de interiorización y exteriorización, tanto en el dominio afectivo como el cognoscitivo.

En el apartado 2.4 se profundizará en las operaciones cognoscitivas de Piaget y las razones para centrarse en los procesos de abstracción, pero antes es necesario exponer algunas consideraciones sobre las relaciones entre afecto y cognición desde el punto de vista piagetano. Para nuestro autor, la afectividad está conformada por los sentimientos propiamente dichos, y en particular, por las emociones y por las diversas tendencias (factores conativos), incluso las tendencias superiores y, en particular, la voluntad. Piaget examinó tres teorías del comportamiento y llegó a la conclusión de que resulta más productivo dejar de lado la discusión sobre una dicotomía inteligencia/afecto y hablar de comportamientos orientados a los objetos y comportamientos orientados a las personas (PIAGET 2005, 26-27), distinción que se muestra en la FIGURA 5.

FIGURA 5 DIFERENCIACIÓN ENTRE FUNCIONES COGNITIVAS Y FUNCIONES AFECTIVAS

Fuente: Elaboración propia con base en Piaget, 2005.

Componente	Funciones	Comportamientos	Operaciones
INTELIGENCIA	Lo estructural	orientados a los objetos	Estructuras lógico-matemáticas
	Lo energético	orientados a las personas	Conjunto de intereses, esfuerzos, afectos intra-individuales y sus regulaciones
AFECTIVIDAD	Lo estructural	orientados a los objetos	Toma de conciencia de las relaciones inter-individuales que desemboca en estructura de valores
	Lo energético	orientados a las personas	Afectos inter-individuales

Lo importante para Piaget es distinguir las *funciones cognitivas* y las *funciones afectivas*, ya que tienen una naturaleza distinta y que son indisolubles en los comportamientos de un individuo (PIAGET 2005, 18-19). En la FIGURA 5, “lo energético” es equivalente a la afectividad, pues Piaget considera que la afectividad cumple el rol de una fuente energética de la que dependería el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras (PIAGET 2005, 22). El comportamiento orientado a los objetos se manifiesta en estructuras lógico-matemáticas, mientras que lo energético (lo afectivo) es un componente emocional que se dirige a lo intra-individual. El comportamiento orientado a las personas también posee un elemento estructural y otro energético, que está orientado a las relaciones entre los individuos.

Para comprender las consecuencias de esta distinción de comportamientos en la propuesta piagetana, hay que explicar que para Piaget existe un paralelismo entre los estados del desarrollo intelectual y afectivo como desarrollos contemporáneos a nivel cognitivo y afectivo. Afirma que es posible comparar estructuras cognitivas y sistemas afectivos, siempre y cuando no crucemos niveles diferentes que no se corresponden (Ver PIAGET 2005, 31-33). Las funciones cognitivas van desde la percepción y funciones sensorio-motrices hasta las operaciones formales (inteligencia abstracta)¹⁵, mientras que en la emoción siempre se encuentran discriminaciones perceptivas. Según Piaget, las relaciones entre inteligencia y afectividad son siempre funcionales, no estructurales.¹⁶

Para la Sociología de las emociones, emociones y sentimientos no son esencias que están en el sujeto o en su cuerpo, sino que son “experiencias sentidas” en contextos sociales determinados, es decir, en relación con los otros. En suma, este enfoque ayudará a enfatizar los discursos de los actores acerca del cuerpo vivido y las emociones y sentimientos asociados a los proyectos visuales colectivos para identificar relaciones empíricas. También queda claro que estas experiencias del cuerpo vivido frente a los otros cuerpos, en situaciones sociales específicas, es un asunto que se busca resaltar porque es una posibilidad para aproximarse a la construcción del conocimiento sensible. Cuando limité lo social a la comunicación intersubjetiva, fui consciente de que esa decisión dejaba fuera otros elementos de las relaciones sociales, pero la intención es examinar una contradicción que ha sido observada desde la práctica docente: la singular importancia otorgada por los jóvenes a las relaciones sociales que establecen en el contexto escolar, frente a un desarrollo débil de la tolerancia, la empatía y las habilidades comunicativas en general. De hecho, considero que las pedagogías de las artes y el diseño podrían ser sumamente propositivas para revalorar el papel de lo afectivo en la comunicación intersubjetiva.

¹⁵ Por los tópicos que nos interesan, nos hemos centrado en el surgimiento de la expresión de la voluntad y otras tendencias superiores como la justicia y la reciprocidad que cobran importancia a partir de los doce años.

¹⁶ Piaget establece una distinción fundamental entre función y estructura. El carácter más importante de una estructura es el de cierre, que “...designa su propiedad de ser completa, su estabilidad, al menos provisoria, y que puede ser cuestionada tendiendo hacia un equilibrio final. Lo energético está, al contrario, siempre abierto”. (Piaget 2005, 28)

A partir de lo que dicho hasta aquí, se propone esta conceptualización de la dimensión socioafectiva de la enseñanza como

una dimensión que involucra una disposición afectiva y un desarrollo de la comunicación intersubjetiva que permite al enseñante dirimir los procesos de autorregulación de su propio aprendizaje, esto es, transitar las equilibraciones entre la abstracción empírica y la abstracción reflexiva para acceder a un nivel de conocimiento docente mayor.

2.2 LA SOCIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES Y EL CUERPO VIVIDO

En este apartado damos algunos referentes sobre la Sociología de las emociones y profundizamos en las categorías de DISPOSICIÓN AFECTIVA y COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA para presentar sus respectivas subcategorías, esto es, los elementos que serán nuestros observables durante el análisis.

En 2013 Enciso y Lara se referían al giro afectivo como uno de los “giros” que había cobrado fuerza en la tradición anglosajona en los últimos años y que planteaba dos tareas teóricas a desarrollar: “la emocionalización de la vida pública y el esfuerzo por reconfigurar la producción de conocimiento encaminado a profundizar dicha emocionalización”. Los autores plantean que dicho giro está conformado por tres vueltas que permiten reconocer sus aspectos principales. En síntesis, la primera vuelta sería el entrecruce de perspectivas y los reciclajes teóricos para comprender el afecto; la segunda consiste en las discusiones sobre la terminología empleada; y la tercera vuelta está dada por nuevas propuestas metodológicas para estudiar el afecto y la emoción (LARA y ENCISO 2013, 101-102).

Revisar los abordajes del giro afectivo desde el contexto latinoamericano exceden nuestro propósito, pero es posible mencionar que en la región también se reconocen dos vías de reflexión para estudiar el afecto, siendo los estudios mayoritarios los dedicados al cuerpo a través de los planteamientos de Deleuze, Bergson y Whitehead, es decir, a las “filosofías de los procesos”. A esta tendencia se vinculan mayormente los estudios sobre afecto y cuerpo en el campo de las artes visuales (DEPETRIS y TACCETTA 2017) y ha tenido influído en el campo de las ciencias sociales para estudiar la afectividad (ARIZA 2016, 9; LARA 2015). La otra vía – la que seguiremos aquí – es la que ha trazado la Sociología de las emociones.

El interés por las emociones ha estado presente en el pensamiento de los fundadores de la sociología, si bien no se conformó como subdisciplina hasta hace unos 25 años coincidiendo en que las emociones cobran sentido en la realidad social. Su propósito es estudiar las relaciones entre la dimensión personal y la dimensión social del ser humano (RIZO 2015, 57). Entre los fundadores de la sociología que se interesaron por la emoción, se menciona a Smith y su teoría de los sentimientos morales; a Spinoza, quien rechazó al dualismo cartesiano y del que se retoma la idea del afecto como la capacidad de afectar y ser afectado; Hume y las nociones de autoconciencia, orgullo, virtud y humildad; Comte y Durkheim, cuyos modelos organicistas otorgan a la sociedad la capacidad de imbuir en los individuos cualidades emocionales que los mantienen unidos con base en valores morales compartidos. La Sociología de las emociones también abreva de varias sociologías contemporáneas, como la propuesta de las cadenas de interacción ritual de Collins; la teoría estructura/poder de Kemper o la teoría de la vergüenza de Scheff. También se retoman ideas procedentes de la psicología social y el psicoanálisis (ARIZA 2016, 9-16).

La Sociología de las emociones, en su epistemología, parte del doble supuesto de que las emociones tienen naturaleza social y de que los fenómenos sociales poseen dimensiones emocionales. Desde un punto de vista analítico, las emociones pueden comprenderse como resultado de procesos o situaciones sociales, como causa de éstos o bien como variables intervinientes (ARIZA, 2016,19). En el aspecto metodológico, la Sociología de las emociones nos puede brindar aportes concretos al partir de las tramas narrativas que van dando cuenta de las “experiencias sentidas” por los actores sociales. De las tres posibilidades analíticas reconocidas en la Sociología de las emociones, nos adherimos a la postura de considerar las emociones como elementos mediadores en el análisis de las prácticas artísticas colectivas con jóvenes bachilleres, no como resultados o causas de procesos

De hecho, es la manera implícita de razonar cuando las emociones son colocadas a medio camino entre el entorno sociocultural (más inclusivo) y el actor social, constituyendo una suerte de recurso que le permite responder estratégicamente a los imperativos de la situación. (ARIZA 2016, 19-20)

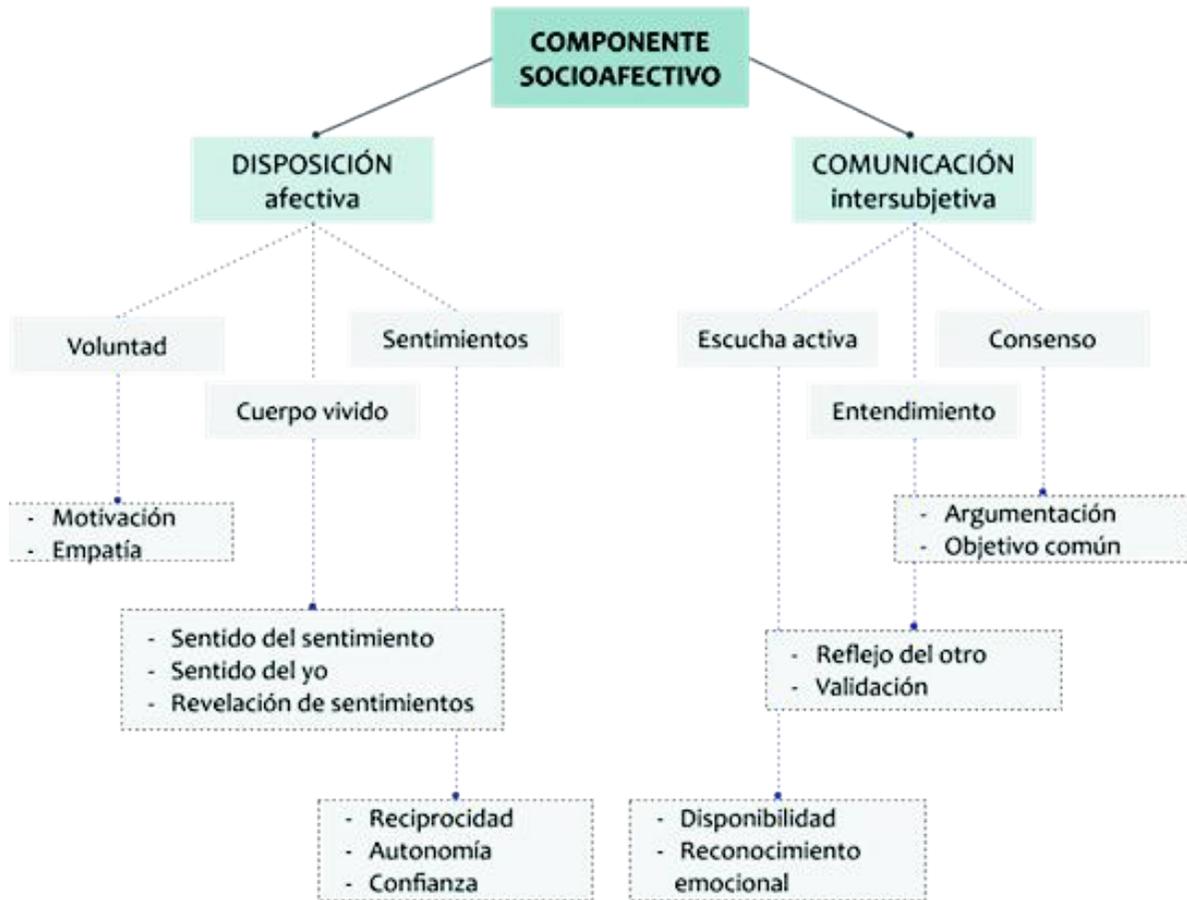
Los investigadores manejan distintas concepciones sobre las emociones y los sentimientos de acuerdo a las preguntas que se plantean, si bien la mayoría contempla la existencia de emociones básicas, emociones sociales y emociones morales. Para construir su marco conceptual han recurrido a un amplio espectro de teorías sociológicas, destacando el interaccionismo simbólico, las teorías del intercambio, las teorías de identidad y las dramáticas, posiblemente porque gran parte de las investigaciones son de carácter microsociológico (ARIZA 2016, 16-18).

Piaget, por su parte, distingue entre afectos intuitivos (sentimientos sociales elementales, primeros sentimientos morales), afectos normativos (sentimientos morales autónomos con intervención de la voluntad) y sentimientos “ideológicos”, esto es, sentimientos que tienen por objetivos ideales colectivos o la elaboración de la personalidad (PIAGET 2005, 28-33). Para nuestros fines, ya hemos señalado que nos interesan particularmente la voluntad y aquellos sentimientos que inscriben lo colectivo como la empatía, reciprocidad, la confianza y la autonomía.

Las categorías de la Unidad de Análisis que conforman el COMPONENTE SOCIOAFECTIVO son las variables dependientes, en ellas radican los conceptos que nos interesa explorar en el problema de investigación. Como hemos visto en el apartado anterior, la macrocategoría de la dimensión socioafectiva de la enseñanza situada está desglosada en dos componentes: el socioafectivo y el cognoscitivo. El primer componente, tiene dos elementos: la DISPOSICIÓN AFECTIVA y la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA. El primero está compuesto por tres categorías: VOLUNTAD, CUERPO VIVIDO y SENTIMIENTOS; el segundo elemento es de naturaleza social y se ha circunscrito a la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA en el acto pedagógico, en la que se distinguen tres categorías: la ESCUCHA ACTIVA, el ENTENDIMIENTO y el CONSENSO. Ahora presentamos los indicadores para valorar cada categoría (FIGURA 6).

FIGURA 6 INDICADORES PARA ANALIZAR CATEGORÍAS DEL COMPONENTE SOCIOAFECTIVO

Fuente: Elaboración propia.



La DISPOSICIÓN AFECTIVA está integrada por tres subcategorías. La VOLUNTAD tiene dos indicadores: la *motivación* y la *empatía*. La motivación es definida por Piaget como la voluntad para aprender, esto es, la disposición para incorporar nuevos esquemas a través de la acción; la empatía se entenderá como una capacidad para comprender al otro, sin adoptar necesariamente su perspectiva.

La noción de CUERPO VIVIDO como lo propone Denzin tiene una riqueza conceptual que esperamos aprovechar durante el análisis. Este autor considera que la emoción es un sentimiento del sujeto (*self-feeling*) que tiene una estructura triple: un sentido del sentimiento, una sensación de “sentir lo que se está sintiendo” y una revelación del significado del sentimiento que interactúa con el *self*. Es decir, una orientación positiva o negativa del sentimiento, una toma de conciencia sobre lo

que se está sintiendo y la constitución de un significado de aquello sentido. Denzin complementa esta estructura triple con su lectura del doble movimiento emocional: la emoción que revela al yo y la emergencia de un cierto tipo de emotividad como “un sentimiento del *self* que la emoción revela al yo, y el movimiento de enacción en una línea de emotividad y sentimiento” (DENZIN 1985, 225)¹⁷. Seguimos a Denzin para explorar la noción del cuerpo vivido a través de los discursos que utilizan los actores sociales para explicar aquello que se siente.

En el esquema categorial se presenta un énfasis en los SENTIMIENTOS que se consideran sentimientos morales y que resultan en extremo importantes entre los jóvenes. Por ejemplo, el respeto mutuo, que solamente aparece cuando tiene lugar la autonomía (PIAGET 2005, 97) o la reciprocidad que es “...un enriquecimiento mutuo entre compañeros a partir de un intercambio de actitudes, gracias a ella se logra la descentración afectiva que conduce a los sentimientos normativos y a la vida moral (PIAGET 2005, 67, 71-72).

Pasando ahora a la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA, que es el aspecto que se privilegia de las interacciones sociales, después de revisar algunas posturas de las pedagogías en artes y diseño afines al giro afectivo (LÓPEZ-LEÓN 2017), y en particular sobre los mecanismos comunicativos, quedó claro que era necesario seleccionar aquellas categorías que permitieran examinar la comunicación entre pares, más que la interacción jerárquica uno a uno entre docente y estudiante. Esto es, un tipo de comunicación más cercana a la que se realiza en la animación sociocultural o la autogestión comunitaria, que será examinada desde la lógica de la comunicación intersubjetiva que privilegia el consenso a partir de la argumentación.

Para examinar los procesos inherentes a la ESCUCHA ACTIVA, el ENTENDIMIENTO y el CONSENSO, se proponen dos indicadores que colocan el acento en el comportamiento orientado hacia las personas, son acciones que denotan una DISPOSICIÓN AFECTIVA para el trabajo colectivo: la disponibilidad y el reconocimiento emocional. Para el ENTENDIMIENTO se plantean como indicadores el reflejo del otro y la validación, esto es comportamientos orientados a las personas que son indicativos de “devolver” al otro lo que ha comunicado y de aceptar como válido lo dicho sin que esto implique necesariamente estar de acuerdo. Por último, en el CONSENSO los indicadores seleccionados fueron la argumentación y el objetivo común que resultan más cercanos al comportamiento orientado a objetos y establecen un “puente” con el componente cognoscitivo.

17 Denzin (1985) propone cuatro tipologías para los sentimientos: (1) los sentimientos sensibles (percepción), sensaciones corporales como dolor y hambre. (2) los sentimientos vividos, sensaciones que tienen como referente las interacciones humanas. (3) los sentimientos de valor intencional, como enojo, miedo, resentimiento y amor (juicios de lo sensible) y (4) los sentimientos personales y morales que engloban el valor total de la situación (desesperación, felicidad, serenidad y temor). En el componente socioafectivo que hemos propuesto estamos dando relieve a los sentimientos vividos.

El reto en la investigación es identificar, en los discursos y las prácticas de los actores sociales, aquellas narrativas que utilizamos para referirnos a lo que sentimos hacia las otras personas, a los cambios ocurridos de un estado inicial hasta la conclusión del proyecto visual, tanto los cambios que percibimos en nuestra relación con los demás como en la dinámica misma del colectivo. A través del análisis de estas narrativas podremos identificar relaciones intra-objetuales, esto es, la interdefinibilidad entre las categorías de este componente.

2.3 LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE

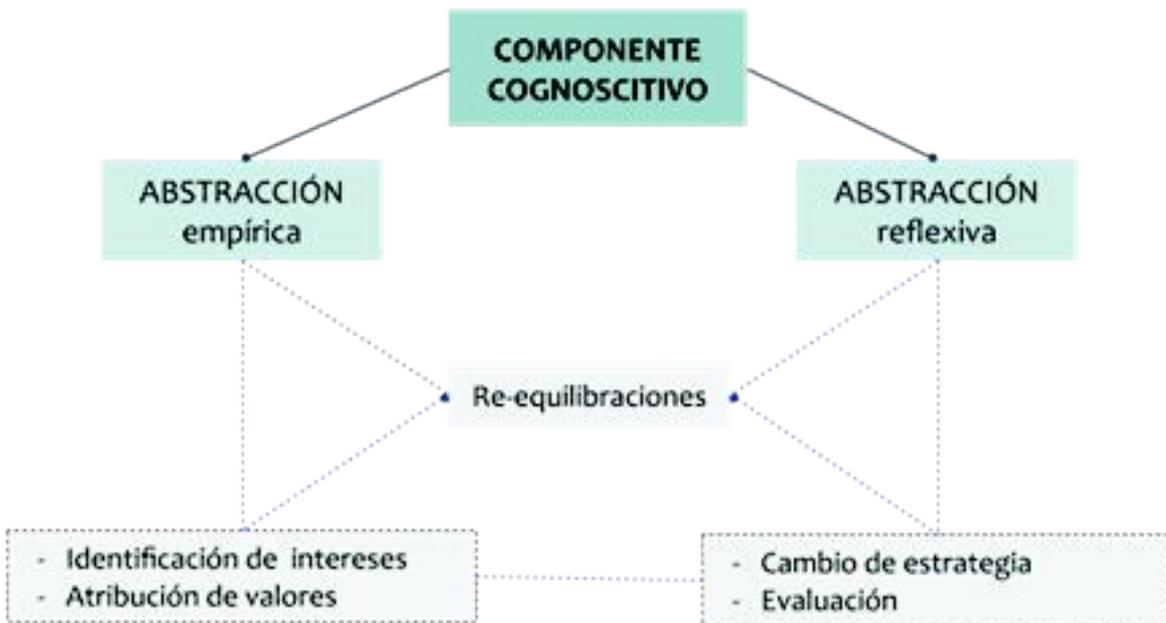
En los apartados anteriores se han expuesto algunos aspectos acerca de la construcción de sistemas complejos y su estrecha relación con la Epistemología genética. Ahora se explicitarán las razones para abordar el componente cognoscitivo desde ese campo disciplinar y los indicadores para analizar dicho componente.

Piaget identificó un conjunto de ocho operaciones formales en el desarrollo infantil: asimilación, acomodación, abstracción empírica, generalización inductiva, abstracción reflexiva y generalización completiva (Ver ANEXO 3).

En la abstracción empírica y la generalización inductiva podremos identificar las relaciones de implicación, mientras que en la abstracción reflexiva y la generalización completiva se identifican las relaciones lógicas. Las operaciones formales en las que Jean Piaget fundamenta el desarrollo de la inteligencia siempre funcionan enlazadas, pero el interés de la investigación está en el tránsito entre la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA (dominio del afecto) y la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA (dominio lógico), es decir, en las equilibraciones inter-nivel que podrían dar paso a un nivel de conocimiento mayor al identificar contradicciones y solucionar desequilibrios entre esos dominios en la enseñanza en artes visuales y que posibiliten un incremento del conocimiento docente. En la FIGURA 7 se presentan los indicadores para analizar las categorías del componente cognoscitivo.

FIGURA 7 INDICADORES PARA ANALIZAR CATEGORÍAS DEL COMPONENTE COGNOSCITIVO

Fuente: Elaboración propia.



En el esquema anterior se muestran los indicadores para ponderar los procesos de ABSTRACCIÓN EMPÍRICA y de ABSTRACCIÓN REFLEXIVA considerando su dinamismo, esto es, las posibilidades de una cierta estabilidad y de contradicciones que exigen re-equilibraciones para transitar entre las operaciones de abstracción para acceder a un conocimiento mayor. En la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA se privilegia en el análisis la identificación de intereses de los estudiantes y la atribución de valores guían la práctica docente; para la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA lo que se privilegia es el cambio de estrategia en función de los intereses estudiantiles percibidos y la evaluación, todo ello dentro del marco epistémico de la enseñanza.

El sentido del aprendizaje es diferenciado para el docente y el estudiante. Ahora bien, *¿en qué podría consistir lo situado del aprendizaje docente?* Esto es, ¿cómo cobra transcendencia su labor cotidiana y logra construir relaciones significativas que le lleven a un nivel de conocimiento mayor de su práctica? Este componente cognoscitivo es la segunda naturaleza a integrar en nuestra Unidad de Análisis y lo podemos definir como el conjunto de interacciones dialógicas complejas entre el sujeto cognoscente (la docente-investigadora) y el objeto cognoscible (la enseñanza situada) a través de prácticas colectivas de artes visuales.

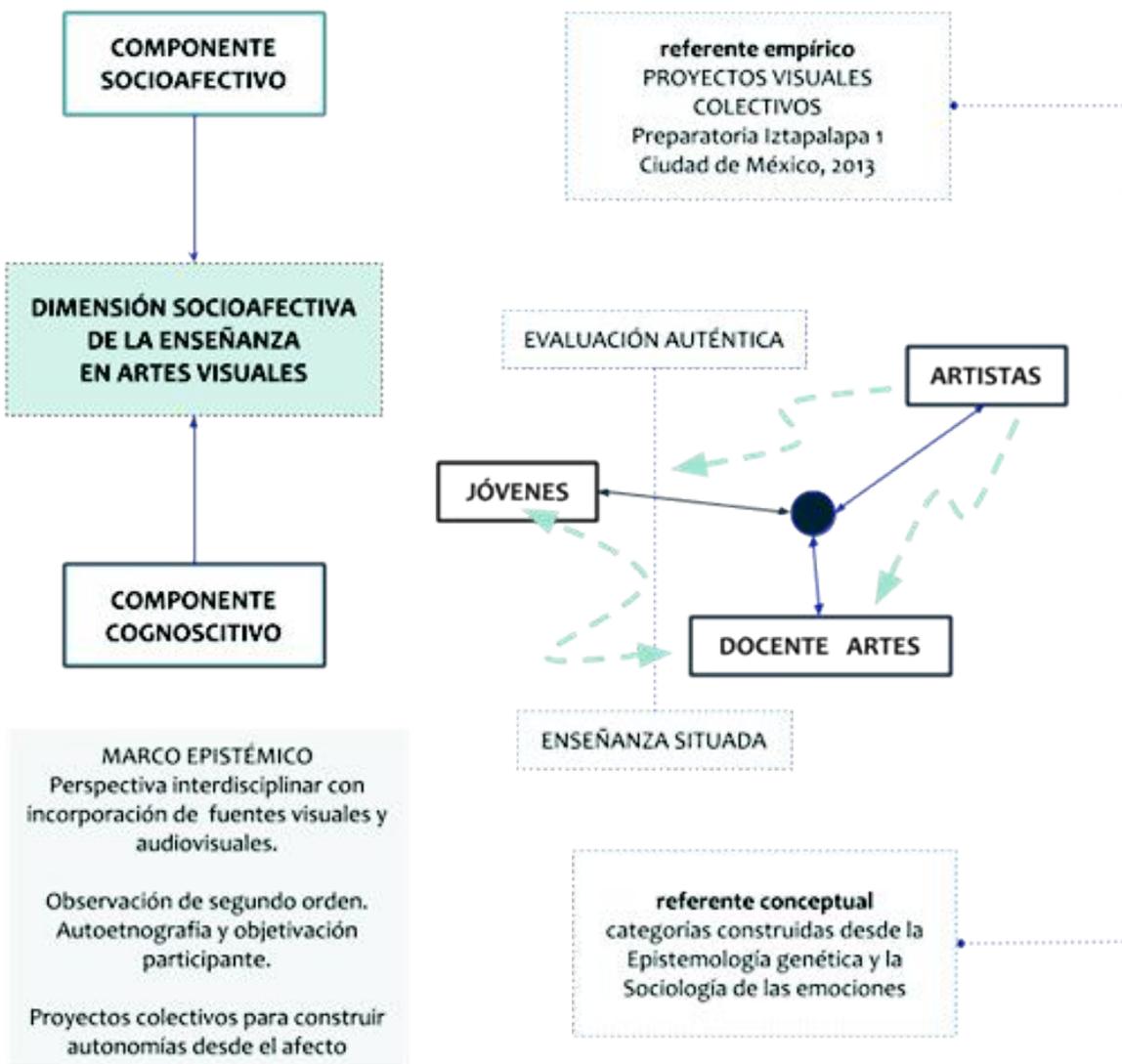
En el COMPONENTE COGNOSCITIVO podremos identificar, por una parte, las relaciones de implicación, esto es, la toma de conciencia respecto a las características que se está observando en el proceso de enseñanza/aprendizaje y la capacidad para construir nueva información sobre las acciones en los esquemas de abstracción empírica. Derivan de establecer un vínculo entre las relaciones empíricas asimiladas, las relaciones de implicación están ubicadas en el nivel de operaciones de abstracción empírica, dependen de las combinaciones posibles que construya el sujeto al integrar relaciones empíricas. Finalmente, están las relaciones lógicas que establecen los sujetos a través de procesos de abstracción reflexiva, que derivan de la síntesis de reflexiones pasadas y devienen, en este caso, en nuevos significados de comprensión y explicación de los aprendizajes situados a través de las prácticas colectivas. Estas relaciones establecen un vínculo entre las relaciones de implicación y un nivel cognoscitivo más profundo, se ubican en el nivel de operaciones de abstracción reflexiva (AMOZURRUTIA 2016, 35).

A continuación, se presenta un segundo esquema, que ahora incorpora el referente empírico y el aparato teórico para continuar perfilando las condiciones de los límites. De acuerdo con Rolando García, “...un gran número de propiedades del sistema quedan determinadas por su estructura y no por sus elementos.” (GARCÍA 2006, 52) Son diferentes niveles para el análisis, esto es, de las propiedades de los elementos y las propiedades de la estructura entendida como “coherencia interna”. García define esta última como el conjunto de relaciones necesarias entre los diferentes elementos del conjunto del cual forman parte (GARCÍA 2006, 53). En este sentido resulta pertinente aproximarnos a las

condiciones de los límites del sistema. Como ya mencionamos, la Unidad de Investigación está integrada por la Unidad de Análisis, el modelo conceptual que hemos expuesto en este capítulo, y por la Unidad de Observación, o sea, el referente empírico como se muestra en la FIGURA 8.

FIGURA 8 APROXIMACIÓN A LAS CONDICIONES DE LOS LÍMITES DEL SISTEMA

Fuente: Elaboración propia.



En la parte izquierda, fuera del sistema, se encuentra el campo del arte, al que pertenecen los artistas que, en determinado momento, han interactuado con los jóvenes de la Preparatoria Iztapalapa 1. Es necesario considerar las condiciones de los límites entre el campo del arte y el campo educativo porque en gran medida lo situado de las prácticas colectivas de artes visuales que aquí se estudian radica en establecer relaciones significativas con productores culturales en activo.

Ya hemos dicho que vamos a examinar prácticas colectivas de artes visuales, esa es la escala del fenómeno a analizar. La cuestión es cómo estudiar las interacciones entre este nivel micro-sociológico con el contexto socioeducativo más amplio, esto es, con el modelo educativo del IEMS y las transformaciones estructurales que ha sufrido. Un nivel aún más amplio son las políticas educativas de carácter nacional.

SEGUNDA PARTE

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

CAPÍTULO 3

IZTAPALAPA. UN MODO DE HABITAR LA CIUDAD

SUMARIO 3.1 Modos de habitar: reconocer e inventar un orden 3.2 Información monográfica sobre Iztapalapa 3.3 Posibilidades de estudio y trabajo para jóvenes en Iztapalapa 3.4 Descriptores visuales del entorno socioeducativo

Para describir el contexto sociocultural en que está ubicada la Preparatoria Iztapalapa 1, se recurrió a una categoría propuesta por Duhau y Giglia: el habitar como hecho antropológico (2017, 2008). De acuerdo con estos autores, en la Ciudad de México es posible identificar seis tipos de poblamiento en la Ciudad de México, seis modos de habitar la ciudad que están diferenciados pero que se relacionan en múltiples niveles. En los espacios urbanos que circundan la Preparatoria fue posible reconocer dos de esos modos de habitar: el espacio negociado y el espacio ancestral, cuyas características funcionaron como referente teórico para observar y documentar el contexto socioeducativo que se analizará.

En el primer apartado, se explica el planteamiento de Duhau y Giglia acerca de los modos de habitar, después se presenta información monográfica sobre Iztapalapa que contiene cuatro descriptores: características del territorio y sus cambios a través del tiempo, infraestructura y servicios urbanos, actividades productivas y uso del espacio público y las oportunidades de empleo y estudio para los jóvenes. Cada uno de estos descriptores está acompañado de un encarte fotográfico que confronta los datos monográficos con una selección de fotografías que se documentaron como fuentes visuales que contribuyen al reconocimiento del contexto socioeducativo (VER ENCARTE A).

3.1 MODOS DE HABITAR: RECONOCER E INVENTAR UN ORDEN

En la Ciudad de México, el fenómeno de urbanización acelerada está ligado al patrón de las metrópolis latinoamericanas que se convirtieron, entre 1930 y 1970, en polos dominantes de la industrialización basada en la sustitución de importaciones. La conformación de la Zona Metropolitana en el Valle de México ocurrió por ese proceso de concentración territorial, de acumulación de la población y de las actividades económicas (DUHAU y GIGLIA 2008, 97).¹⁸

La migración interna provocó un crecimiento rápido y descontrolado en ciertas zonas. Los sismos de 1985 y el aumento de precios del suelo en las delegaciones centrales motivaron el desplazamiento poblacional y de algunas actividades económicas a la periferia, como ocurrió con las industrias que se mudaron al norte, hacia Ecatepec, Cuautitlán Izcalli y Tepetzotlán (TREJO 2018, 120). Hoy en día, el precio del suelo en la Ciudad de México se ha incrementado, subió casi 20% entre 2014 y 2015 y la oferta mayoritaria de la vivienda construida es de nivel residencial medio, alto y residencial plus. La oferta de suelo para vivienda económica, popular y tradicional es casi nula (PONCE 2017, 5-6).

Otros factores de la expansión en la periferia de la Ciudad se relacionan con las políticas y los recursos públicos asignados para la vivienda popular. De acuerdo con Ramírez, el gobierno mexicano asumió dos formas de actuación: una permisiva y otra reguladora. La primera se mantuvo hasta mediados de los años ochenta y se caracterizaba por no mantener reservas territoriales, la permisividad para invadir terrenos, la falta de asistencia técnica para edificar viviendas, la dotación de servicios varios años después a la ocupación, poca planificación y previsión de costos y la selección corporativa de los beneficiarios. En 1981 se creó el Fondo Nacional de la Habitación Popular que facilitó la construcción de fraccionamientos populares y apoyaba todo el proceso: planificación, adquisición, opciones de edificación, instalación de servicios, asesorías y créditos colectivos. El hecho de atender a las organizaciones populares sin criterios corporativos -al menos en los primeros años- favoreció a las organizaciones más consolidadas y el acceso de los trabajadores informales a la vivienda en el marco de una actuación gubernamental reguladora (RAMÍREZ 2005, 115-116).

Conforme fueron creciendo las ciudades se identificaron, grosso modo, dos modos posibles de relacionarse con la vivienda. Uno es llegar a habitar una vivienda ya construida, a un espacio delimitado que nos ordena y al que deberemos domesticar hasta donde sea posible; el otro modo es habitar la vivienda conforme se construye.

¹⁸ De acuerdo con estos autores, la dinámica actual de la metrópoli ya no funciona bajo ese esquema, entre 1970 y 1990 la Ciudad de México tuvo un crecimiento demográfico igual al resto del país, pero en la última década del siglo XX tuvo, de hecho, una tasa inferior y después del 2000 volvió a una tasa levemente superior (DUHAU y GIGLIA 2008, 97). Si esto es así, cuando se aceleró la expansión urbana en Iztapalapa, a partir de la década de los setentas, las políticas macroeconómicas ya estaban transmutando hacia el neoliberalismo.

Son dos procesos socioculturales distintos que se relacionan con el poder de los actores sociales como lo expresa Giglia

...la relación con la metrópoli puede ser vista como una geografía cambiante de la domesticidad, en la que las experiencias no son sólo diferentes sino desiguales, en la medida que reflejan el poder desigual de los actores en su relación con el espacio, y en su capacidad para domesticarlo. Algunos actores urbanos habitan la ciudad mediante el largo y complicado proceso denominado “autoconstrucción”, se instalan en un predio desprovisto de cualquier infraestructura y construyen allí una vivienda que al comienzo es muy precaria y que sólo después de algunas décadas llega a ser terminada. Este proceso tan arduo de domesticación es muy distinto al de otros habitantes, con otros recursos a disposición, quienes compran una vivienda. (GIGLIA 2012, 19)

Los tipos de poblamiento están relacionados con el origen de la urbanización de las distintas áreas urbanas considerando dos criterios: el tiempo en que ocurrió la urbanización y la forma en que se producen los asentamientos. Tiene relación con la condición legal original, los actores sociales que están involucrados, la duración de los procesos constructivos y los precios (Conolly citada por DUHAU y GIGLIA 2008, 168). Considero que a partir de este planteamiento es posible reconocer relaciones entre lo geográfico, lo social, lo económico y lo político en la zona de Iztapalapa de interés para esta investigación.

El análisis del habitar como hecho antropológico que realizaron Duhau y Giglia (2008) resulta pertinente para construir otra perspectiva sobre las narrativas de la lucha popular que impidió que la exCárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla volviera a operar como penitenciaria en 1997 y se transformara en un espacio educativo. Estos autores definen el habitar como

...un conjunto de prácticas y representaciones que permiten al sujeto colocarse dentro de un orden espacio-temporal, al mismo tiempo reconociéndolo y estableciéndolo. Se trata de reconocer un orden, situarse adentro de él, y establecer un orden propio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se sitúa en el centro de unas coordenadas espacio-temporales, mediante su percepción y su relación con el entorno que lo rodea. (DUHAU y GIGLIA 2008,13)

El modo de habitar está ligado a dos nociones fundamentales: la *presencia* y la *domesticación*. La presencia nos permite entender el habitar como “una manera de intervenir en el tiempo mediante el espacio, haciéndose presente en un espacio en un tiempo dado” (DUHAU y GIGLIA 2008, 10). La capacidad de habitar permite saber dónde se está, saberse en un territorio con una presencia que puede ser relativamente estable o también móvil, transitoria y cambiante. No es meramente una localización física, sino una consciencia de presencia en la historia, porque el habitar es establecido por un orden cultural, un orden cognitivo y un orden normativo que configura el modo de estar juntos (DUHAU y GIGLIA 2008, 11).

Esta manera de entender el habitar como una capacidad humana para relacionarse con el espacio y dotarlo de sentido, apela a la posibilidad de reconocer sus características y adaptarse a ellas, pero también a la posibilidad de establecer un orden propio para actuar en las coordenadas en que nuestra existencia discurre. La zona oriente de Iztapalapa se caracteriza por haber sido urbanizada, mayoritariamente, con el particular modo de edificar colonias populares en la Ciudad de México, esto es, por medio de la ocupación del espacio, la autoconstrucción y la posterior negociación para conseguir papeles y servicios en un prolongado proceso de domesticación del espacio.

La autoconstrucción se realiza en muchos casos en zonas carentes por completo de infraestructura, así que, literalmente, se trataba de ir domesticando un espacio no apto para ser habitado. Se trata no sólo de crear relaciones con el entorno físico, con la realidad material y percibirla como algo familiar y bien conocido, sino entenderla como un recurso utilizable. A partir de la frecuentación de un espacio y las rutinas que se establecen, es posible domesticar un espacio y producir nuevas maneras de habitarlo, como ocurre en la autoconstrucción de viviendas en colonias populares

Es en este proceso [de *producir la vivienda y delimitar la calle*], prolongado y forzosamente colectivo, en el que se generan reglas comunes y compartidas acerca de los usos del espacio y de la relación entre el espacio privado y espacio común. Lo definimos como proceso de domesticación porque implica familiarizarse con el espacio, aprender a nombrarlo, empezar a usarlo y a hacerlo propio, modificarlo para conseguir ciertos efectos, transformarlo en algo útil, establecer desde allí una relación con otras personas y con otros espacios, en suma: transformar el espacio en un lugar, un punto de referencia desde donde se establecen las relaciones con el resto del mundo (DUHAU y GIGLIA 2008, 341).

Duhau y Giglia identifican seis modos de habitar la ciudad a través de tipos de vivienda que poseen características distintivas, tanto como espacios privados como en su relación con el espacio colectivo de proximidad. Según estos autores, los seis modos de habitar son

- 1) el “*espacio central*” o “*espacio disputado*”, en el que su ubicación relativa y la multiplicidad de actividades que convergen ahí, lo convierten en un espacio central que conserva un uso habitacional;
- 2) el “*espacio homogéneo*” corresponde al modelo típico de fraccionamientos impulsados entre 1970 y 1989 en el Estado de México: conectados con el centro urbano del municipio, con áreas recreativas y equipamientos públicos;
- 3) el “*espacio colectivizado*” se refiere al “conjunto habitacional” con infraestructura y servicios básicos;
- 4) el “*espacio insular*” que muestra una redefinición de la relación entre el espacio privado y el público en zonas residenciales (DUHAU y GIGLIA 2008, 191 y ss).

Los dos restantes, el “*espacio negociado*” y el “*espacio ancestral*” son los que interesan particularmente porque corresponden a los espacios que habitan los estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa 1 y sus familias

5) “*Espacio negociado*”: es el espacio habitado a partir del modo de producción de las colonias populares (la autoconstrucción), tanto de colonias que pueden estar en proceso de expansión demográfica o tener ya una consolidación urbana.

6) “*Espacio ancestral*”: se refiere a los pueblos conurbados que actualmente forman parte de la zona metropolitana. Han funcionado como una suerte de reserva de suelo disponible para el uso habitacional popular (DUHAU y GIGLIA 2008, 216).¹⁹

Las personas que habitan el lado oriente de la Sierra de Santa Catarina, en las cercanías a las carreteras que llevan a Texcoco y Puebla, están organizados en núcleos poblacionales con historias distintas que ciertamente se corresponden a estos dos modos de habitar. Algunas familias han pertenecido, desde hace tres o más generaciones, a pueblos como Santiago Acahualtepec, Santa María Aztahuacan o Santa Martha Acatitla y a la fecha conservan tradiciones fincadas en la religiosidad popular, mientras que otros colonos compraron los terrenos fraccionados y fundaron colonias relativamente recientes, en ocasiones manteniendo vínculos con sus lugares de origen, en el Estado de México, Puebla, Guerrero, Oaxaca y otros estados. Es decir, los pobladores de esa zona han construido sus relaciones con el espacio de forma diferenciada y lo han domesticado desde sus propias lógicas sociales y culturales.

La propuesta es considerar que la toma de las instalaciones de la exCárcel para luchar por su conversión en un espacio educativo puede describirse a partir de las formaciones socioculturales propias de estos dos modos de habitar, el de las colonias populares y los pueblos conurbados. A reserva de profundizar más adelante en el espacio sagrado, aquí se presenta una síntesis de los procesos de domesticación que se gestan en el espacio negociado que en las colonias populares implica, literalmente, una transformación de la naturaleza por intervención de la cultura, de forma paulatina y colectiva (DUHAU y GIGLIA 2008, 329 y ss.) y que tendrá su correlato en la instauración de la Preparatoria Iztapalapa 1

- Se construye una experiencia fundacional de la colonización del espacio
- Se expresa un énfasis en el trabajo y en el sacrificio
- El proceso implica ir edificando la vivienda pieza por pieza
- Se comparten prácticas rituales que señalan el éxito que se ha alcanzado
- No se planifica el espacio como un todo
- La carencia se experimenta, no como un dato del paisaje, sino como algo que hay que ir a pedir, un favor que tiene que ser ganado a través de lucha colectiva

¹⁹ En la zona cercana a la Preparatoria se localizan algunos conjuntos habitacionales con servicios básicos que corresponderían al tipo “espacio colectivizado”, en una proporción mucho menor que los dos anteriores.

- La legalidad se manifiesta con la entrega de escrituras por una autoridad locales
- Existe un conjunto de reglas que operan colectivamente
- Se participa de la vivencia en la carencia y de un profundo apego al lugar
- La precariedad es duradera, crónica y se naturaliza
- La calle no se considera espacio público, se trata de un espacio colectivo sobre el que se tiene derechos porque es resultado de la repartición del terreno propio.

Sobre este último punto, los autores observan un *habitus*, que se ha transferido del modo de autoconstrucción al uso del espacio urbano que se manifiesta como el derecho a modificar el entorno, a privatizarlo o acapararlo, a partir de reconocer un orden, siempre cambiante, en los usos posibles y los abusos tolerados (DUHAU y GIGLIA 2008, 329-349.). En palabras de los autores, en este modo de habitar “...la calle no es pública, en el sentido de que no es de todos, pero tampoco es *de nadie*, más bien pertenece colectivamente *a los que residen en ella*, quienes ejercen un especial derecho de posición (DUHAU y GIGLIA 2008, 347). El *habitus* así conformado, la permanente negociación de las reglas (alta tolerancia recíproca, no meterse con los demás, pero tampoco “dejarse”) y la relación de fuerza entre los habitantes son elementos que pueden desencadenar el rápido tránsito de lo familiar y seguro hacia la violencia.

3.2 INFORMACIÓN MONOGRÁFICA SOBRE IZTAPALAPA

En este apartado, profundizaremos más en estos dos modos de habitar con dos estrategias documentales. Por un lado, la información monográfica sobre la Alcaldía de Iztapalapa y por otro, la producción del encarte que, a partir de fotografías procedentes de archivos y de imágenes propias, establezcan relaciones visuales entre las categorías que nos permiten comprender el espacio negociado y el espacio ancestral bajo una organización de estos descriptores:

- a) Límites, colindancia y densidad urbana.
- b) Infraestructura urbana
- c) Actividades productivas y uso el espacio público.

Existe un cuarto descriptor que, por su importancia para esta investigación, se presenta en otro apartado: posibilidades de trabajo y estudio para los jóvenes. A partir de estos cuatro descriptores se realizó el encarte fotográfico (ENCARTE A) en tanto documento que aporta información relevante sobre el contexto socioeducativo.

a) Límites, colindancias y densidad urbana. En 2016, el Distrito Federal cambió su nombre a Ciudad de México y en 2018 sus delegaciones se transformaron en alcaldías. Actualmente se discuten cambios en la demarcación territorial de la Ciudad y una de las propuestas es dividir las alcaldías más pobladas. Si esto ocurriera, Iztapalapa sería dividida en tres demarcaciones, aunque cuenta solamente con el 7.62% de la superficie de la Ciudad, es el área geopolítica más poblada del país, a la que siguen Ecatepec en el Estado de México y Tijuana, en Baja California. Su superficie es de 11,667 hectáreas, de las cuales 10,815 hectáreas se consideran urbanas y las restantes 852 se clasifican como suelo de conservación. Colinda al norte con la Alcaldía de Iztacalco y Nezahualcóyotl (Estado de México). Al sur con las Alcaldías de Tláhuac y Xochimilco. Al oeste, con las Alcaldías de Coyoacán y Benito Juárez y al este, con los municipios de La Paz y Chalco Solidaridad en el Estado de México (Ver mapa en ENCARTE A).

En los años setenta, una familia con recursos económicos escasos aún podía “hacerse de un patrimonio” en la periferia de la Ciudad de México. Los terrenos eran fraccionados y vendidos a plazos, a pesar de que la venta no siempre fuese legalizada y la zona careciera de servicios básicos. La organización de los sectores populares en las grandes ciudades de nuestro país tiene fines específicos como el acceso al suelo urbano, la vivienda, la infraestructura y los servicios básicos. Y los grados de independencia frente al gobierno y los partidos políticos son variables (RAMÍREZ 2005).

En Iztapalapa, las organizaciones populares crecieron a partir de esas necesidades concretas, promoviendo la solidaridad entre sus integrantes y mostrando coherencia en el ejercicio de sus derechos ciudadanos. También poseen un conocimiento práctico

de las relaciones con las autoridades de turno: los límites borrosos entre corrupción y reciprocidad, la toma de decisiones en función de coyunturas políticas, las estrategias de lucha popular para visibilizar las problemáticas y la capacidad de negociación con las autoridades.

En los años ochenta, las organizaciones populares más sólidas eran las formadas por colonos, que tenían diversas posturas políticas y, de acuerdo con el autor citado antes, eran “combativas, radicalizadas, antigubernistas y antipartidarias” (RAMÍREZ 2005, 119), como la Unión de Colonos de San Miguel Teotongo, al que pertenece un núcleo chocholteca que migró del poblado de Santiago Teotongo en Oaxaca y que ejemplifica el nuevo arraigo de múltiples familias que se han instalado en Iztapalapa procedentes de otras regiones del país. Este núcleo chocholteca se asentó primero en la delegación Venustiano Carranza, alrededor de 1972-73 logró adquirir predios en una sección del oriente de Iztapalapa a la que también llegaron personas nacidas en Puebla y Michoacán (GISSI 2009). Según este autor, en la colonia San Miguel Teotongo han existido cuatro dinámicas políticas a lo largo de su historia:

- (1) el movimiento vecinal por oposición al partido/gobierno (PRI) y a toda instancia partidaria, (2) las políticas públicas (federales y estatales) clientelísticas, (3) el cobijo de la organización vecinal bajo el PRD, y (4) el funcionamiento paralelo, desde los inicios de la colonia, de las distintas asociaciones étnicas vinculadas a sus poblados de origen. (GISSI 2012, 88)

La existencia de organizaciones con gran experiencia de lucha social fue lo que impidió que la ex-Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla se reactivara como penitenciaría de mediana seguridad a mediados de los años noventa. La activa lucha social por cada servicio público que existe en Iztapalapa llevó a que los colonos reivindicaran el derecho de los jóvenes a la educación y exigieran que las instalaciones de la ex-Cárcel se utilizarán para instalar una preparatoria (PÉREZ 2014, 377-378).

Esta organización permite explicar que Iztapalapa sea la única demarcación en que se han instalado cuatro preparatorias del sistema de bachillerato local. No solo se trata de la densidad poblacional y el número de jóvenes en edad de estudiar, sino de una sociabilidad que sigue movilizándolo a las personas para domesticar sus espacios y exigir servicios públicos básicos (PÉREZ 2014, 304). En pocas palabras, en este contexto urbano del suroriente de Iztapalapa, ocupar y luego regularizar, es una *vía legítima de hacer ciudad*.

Iztapalapa es una palabra de origen náhuatl que suele traducirse como “en el agua de las lajas” y los chichimecas establecieron asentamientos en esta zona durante el siglo X. En el periodo virreinal tuvo pocos pobladores y en noviembre de 1824 el trazo del radio de 8 380 metros desde la Plaza de la Constitución marcaba como límites al oriente: la hacienda del Peñón de los Baños, los terrenos de la hacienda de Los Reyes, el pueblo de Santa Martha Acatitla y la parte poniente de Ixtapalapa, cuya grafía escrita con la “x”

cambia el significado de la toponimia a “lugar salado o salitroso”. A mediados del siglo XX se inició un proceso de densificación poblacional en el Distrito Federal; en 1987, Iztapalapa era considerada la reserva territorial más importante para la urbanización, la oferta de suelo accesible permitió la edificación de unas 200 colonias populares y 30 zonas de clase media alta (GDF 1993).

En 1995, había 1 696 609 habitantes en Iztapalapa, es decir, un 20% de los capitalinos, en tres décadas había triplicado su población y prácticamente ya no posee suelo urbanizable. En 1993 el plan delegacional calculaba que Iztapalapa alcanzaría la cifra de 1 804 681 habitantes para el año 2020, cifra que ya fue rebasada en 2010 cuando el INEGI cuantificó 1 820 000 habitantes, que representaban el 21% de la población total de la Ciudad.

La Preparatoria Iztapalapa 1 se encuentra ubicada en los límites de la parte suroriente de esta Alcaldía, en una zona de colonias populares densamente pobladas que iniciaron su urbanización en los años setenta y que coexisten con algunos de los pueblos originarios de Iztapalapa como Santiago Acahualtepec, Santa María Aztahuacan, Santa Martha Acatitla y Santa Cruz Meyehualco.

b) Infraestructura urbana. Las dos principales vías terrestres son la Avenida Ermita Iztapalapa y la Calzada Ignacio Zaragoza, también existen otras vías primarias importantes, pero el servicio de transporte público es de pésima calidad. Como se encuentra en los límites con el Estado de México, se creó un Centro de Transferencia Multimodal en la estación La Paz de la Línea “A” del metro, que va del paradero Pantitlán hasta los municipios de Los Reyes y La Paz. La línea 8 del Metro comunica con el centro de la ciudad desde la estación Constitución de 1917 que está ubicada en Ermita Iztapalapa y Anillo Periférico. Sus instalaciones recreativas y culturales representan menos del 4% del total instalado en la Ciudad para atender a ese 20% de la población total y esto se explica, en parte, por la falta de planificación urbana. Se cuenta con Deportivo Santa Cruz Meyehualco y otras áreas deportivas de menos dimensión.

El costo para introducir y dar mantenimiento a los servicios es alto debido a las características del territorio. Algunas zonas fueron parte del Lago de Texcoco, por lo que suelen tener problemas con el drenaje y sufrir inundaciones. La resistencia del terreno es muy baja, con agrietamientos y hundimientos diferenciales del suelo, lo que eleva los costos de urbanización, la vida útil de drenaje y alcantarillados ya fue rebasada. Estas dificultades se incrementan también con la extracción de agua potable de los pozos y las fallas geológicas de las zonas mineras (GDF 2013). La pendiente de Iztapalapa no es mayor de 5 % en zona urbana, con la excepción del Peñón del Marqués, el Cerro de la Estrella y las partes altas de la Sierra de Santa Catarina, que son reservas naturales frecuentemente invadidas. El modo de apropiación de estos terrenos sumados a sus características sirve para justificar la falta de introducción de los servicios básicos.

Aunque existen redes en el 96% del área urbanizada, las bajas presiones y la falta de alimentación a la red primaria, así como las fallas de energía eléctrica, provocan que el suministro de agua sea irregular. También hay numerosas fugas y en las zonas altas es sumamente difícil (GDF 1997b, 5). La falta de abastecimiento se resuelve con carros tanque en épocas de estiaje; 45 colonias reciben agua por tandeo (15 de Santa Catarina y 10 de Paraje San Juan), fenómeno que está presente en toda la delegación.

Iztapalapa alberga dos polos carcelarios. Uno se encuentra en San Lorenzo Tezonco donde se ubica el Centro de Readaptación Varonil Oriente y el otro polo en Santa Martha Acatitla. Este último se encuentra a la altura del kilómetro 17.5 de la Avenida Ermita Iztapalapa, donde una gran manzana alberga la Penitenciaría inaugurada en 1957, el Centro de Readaptación Social Varonil (el Ceresova) y el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla (conocido como el Turquesa) que fueron inaugurados en 2003 y 2004 respectivamente.

La Penitenciaría fue proyectada por el arquitecto Ramón Marcos Noriega para separar a los procesados de los sentenciados y entró en funciones en 1958 en un predio de 1.5 millones de metros cuadrados (se edificaron en ese entonces unos 100 000 m²). Se calculó para 800 reclusos, su estructura original se ha modificado continuamente con anexos para aumentar su capacidad y separar a los reos según sus perfiles (MIJARES 2005, 40).²⁰

Hasta el año 1982, funcionó otra cárcel en la zona de Santa Martha, situada a un par de kilómetros de la Penitenciaría, la Cárcel de mujeres de Santa Martha. Cuando cerró este espacio carcelario, su población fue trasladada a la otra prisión femenil de la ciudad (Tepepan, Xochimilco) hasta la apertura en 2004 de El Turquesa. Ese espacio, conocido ahora como la ex-Cárcel de Mujeres, se inauguró en 1954, antes que la Penitenciaría, y fue diseñado también por Marcos Noriega²¹. Estuvo en operación solamente 28 años, quedó en desuso durante quince años y se convirtió en un gran corralón del transporte urbano Ruta 100 y sus instalaciones fueron deteriorándose paulatinamente hasta que en 1995 se planteó su rehabilitación para que funcionara como penal de alta o mediana seguridad en medio de críticas de distintos sectores.²²

²⁰ El Ceresova estaba originalmente destinado a albergar a los presos por delitos federales. Por los desacuerdos entre ambos gobiernos, el gobierno local finalmente decidió utilizarlo para el Programa de Rescate y Reinserción de Jóvenes Primodelincuentes

²¹ De hecho, Marcos Noriega (1914-1989) obtuvo su título de licenciatura con el proyecto de esta cárcel femenil, cuando ya era un reconocido proyectista de casas-habitación y especialista en arquitectura carcelaria. La Facultad de Arquitectura de la UNAM decidió homenajearlo dando su nombre al Taller Integral “M” en Ciudad Universitaria.

²² De acuerdo con los datos del INEGI del año 2016, el 28.7 % de la población privada de la libertad en la Ciudad de México tenía entre 18 y 29 años. En 2017, una de cada cinco personas encarceladas en esta ciudad eran habitantes de Iztapalapa, la mayoría por delitos de bajo impacto (INEGI 2017).

La rehabilitación de la exCárcel de Mujeres fue un tema de la primera sesión de debates en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, en una época en que avanzaban las reformas para que este territorio tuviese un estatus político semejante al resto de las entidades federativas y que se constituyó en un motivo de enfrentamiento entre las distintas fuerzas políticas de aquel entonces

La intención de instalar un penal de alta seguridad en una zona densamente poblada de Iztapalapa va contra las normas penitenciarias más elementales y desoye el clamor social que pide que la antigua Cárcel de Mujeres sea convertida en una preparatoria. Diputado José Narro Céspedes. (GDF 1997a, 26)

En contraparte, el jefe de gobierno saliente, Óscar Espinoza Villareal, afirmaba que la población en reclusión que entregaba estaba dentro de las normas (número de reclusos/capacidad instalada) y que aprobar la rehabilitación de la vieja cárcel evitaría el problema de sobrepoblación al gobierno Cuauhtémoc Cárdenas. Las declaraciones en ese espacio legislativo reconocen la dimensión política de la negociación con las organizaciones populares

...la estamos haciendo ahí [la obra para operar el penal de alta seguridad] porque ahí es donde ha habido una cárcel y porque creemos nuestra responsabilidad el no dejar desatendido un tema de esta naturaleza. Nada más tentador para mí que comunicarle a la comunidad de esa zona que cambiamos la cárcel por preparatoria, pero ciertamente me parecería una irresponsabilidad de mi parte. Óscar Espinoza Villarreal. (GDF 1997a)

Aunque era posible que existiese interés del gobierno federal por ocupar el espacio carcelario, la coyuntura política era clara, ya que, por primera vez en su historia moderna, el Distrito Federal contaba con un jefe de gobierno electo por la población, no por uno designado directamente por el Ejecutivo. El jefe de gobierno, Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, surgió de un partido opositor al Partido Revolucionario Institucional (PRI), por tanto, la lucha concreta por la preparatoria para Iztapalapa estaba enmarcada en el reacomodo de alianzas políticas entre las organizaciones populares y el gobierno local.

Los colonos mantuvieron la lucha entre marzo de 1995 y agosto de 1999. Un momento significativo, que muchos participantes unos recuerdan y otros repiten, fue el “abrazo a la cárcel”, ya que para impedir un nuevo intento de introducir maquinaria pesada al predio, convocaron a los habitantes a defender el espacio uniendo sus manos en un abrazo colectivo que rodeara la enorme construcción (Luis Amaya. Comunicación personal, 2017).

En el apartado anterior, se documentó que, en las colonias populares, el orden socioespacial implica una serie de reglas comunes no escritas, altas dosis de sociabilidad y confianza hacia los demás y una expectativa positiva de lograr mejores condiciones de habitabilidad (DUHAU y GIGLIA 2008, 339). La confianza implica disponibilidad para cooperar en trabajos colectivos, lo que refuerza las relaciones y la

disponibilidad para la movilización sin la cual resulta imposible la obtención de servicios en estas colonias. Las redes de colaboración son multiculturales, se apoyan en parte en una procedencia geográfica y cultural común, pero en primer lugar en la situación común de la carencia (DUHAU y GIGLIA 2008, 340). Todo ello genera apego y arraigo al territorio, estos elementos de la sociabilidad del espacio negociado fueron los que se pusieron en marcha para transformar el espacio de la exCárcel de mujeres.

c) Actividades productivas y uso del espacio público. En una lectura comparativa de los programas de desarrollo urbano de 1997 y 2013 es posible identificar las problemáticas recurrentes en esta demarcación, que están ligadas al incremento poblacional que se aceleró en la década de los ochenta (GDF 1997, 2013). La prestación de algunos de los servicios públicos se dificulta por las características geográficas, otras dificultades tienen que ver con el uso intensivo del equipamiento debido a la densidad poblacional, otras con la falta de mantenimiento y la sobreexplotación de recursos naturales que dan lugar a intereses en conflicto entre los habitantes

- a) Aglomeraciones en transporte, eventos masivos y el sobrepoblamiento en las unidades habitacionales que afectan la calidad de vida.
- b) Escasa cultura de protección civil entre la población.
- c) Iztapalapa suele tener el segundo lugar en incidencia delictiva, principalmente por delitos de homicidio, delitos sexuales, robo a negocio y casa habitación, robo a bancos y transeúntes, robo de vehículos, drogadicción, riña callejera y desórdenes en vía pública.
- d) Gran carencia de infraestructura urbana para la cultura y la recreación, particularmente para niños y jóvenes.

La actividad económica más importante es el comercio (42% del total del personal ocupado), el comercio al por mayor concentra el 25% de los establecimientos comerciales y el 15% del personal ocupado. Hay más de 200 tianguis registrados que se colocan en la vía pública o en lotes baldíos; la venta ambulante se concentra en los centros de transferencia de transporte colectivo, particularmente en las estaciones del tren ligero Guelatao y Santa Martha. La localización del comercio ambulante y los puestos semifijos se relaciona con la movilidad de las personas y existe una fuerte presencia de comercio básico en sintonía con el bajo nivel adquisitivo de la mayoría de los pobladores. Además de la concentración en ciertos tipos de actividades económicas en que las periferias se especializan como el comercio minorista, el problema del mercado laboral tiene que ver con la escasez de empleos cercanos a los lugares de residencia: “La lejanía a los empleos provoca elevadas necesidades de movilidad la cual se ve limitada por la pobre infraestructura, altos costo de pasajes y tiempos de viajes” (TREJO 2018, 122).

En segundo lugar está la actividad manufacturera que, si bien solo concentra el 10% de los establecimientos, genera el 26% de los ingresos con tres subsectores importantes: productos alimenticios, bebidas y tabaco; sustancias químicas y derivados del petróleo; productos metálicos, maquinaria y equipo. En tercer lugar, de la actividad productiva están los servicios, que ocupan el 19% del personal y genera 4% de los ingresos totales en ocupaciones en restaurantes, hoteles, servicios profesionales, técnicos y personales así como los de reparación y mantenimiento (Datos procedentes de la Procuraduría Ambiental y del Ordenamiento Territorial que no habían sido actualizados en el momento de la consulta, son de 1993).

Como vemos, las problemáticas de la zona se generan a partir de la interrelación de múltiples factores que tienen que ver con las características del territorio geográfico y político, con la instalación de la infraestructura y los servicios disponibles, con la densidad poblacional y relaciones con el gobierno local. También, por supuesto, con las relaciones que se establecen con las otras zonas de la ciudad y los municipios vecinos. Una perspectiva distinta para observar estos fenómenos es comprender que la periferia urbana, cuyas formas de vida son mayoritarias en las metrópolis, están, de hecho, generando soluciones a estas problemáticas.

3.3 POSIBILIDADES DE TRABAJO Y ESTUDIO PARA LOS JÓVENES

En la década de los sesenta se hablaba de marginalidad social y en los años noventa, de la pobreza y la desigualdad como efectos del modelo económico neoliberal. Otra explicación para la concentración territorial de la pobreza es la existencia de un proceso de desventajas acumuladas, concepto que alude al impacto de la exclusión laboral que deteriora las condiciones de vida y hace a los pobres aún más vulnerables (AGUILAR y LÓPEZ 2016, 7).

De acuerdo a los autores de la antropología del habitar que hemos estudiado, desde la óptica de los habitantes de las colonias populares como las de Iztapalapa, su experiencia es un proceso exitoso porque han superado las carencias de forma progresiva, se trata de un proceso de superación personal ya que en México la ocupación y la autoconstrucción es considerada una vía legítima de hacer ciudad (DUHAU y GIGLIA 2008, 342-343). Si los colonos no perciben la marginalidad, la desigualdad o la exclusión como tales, es posible que encontremos un fenómeno similar en la educación, esto es, que las experiencias escolares tengan sentidos distintos a los de una perspectiva externa.

El índice de desarrollo social (IDS) es el punto de referencia en las políticas de desarrollo social en la Ciudad de México para identificar las necesidades y las carencias de vivienda, educación, salud y seguridad social, servicios sanitarios, energía y bienes durables²³. Al comparar los resultados a nivel delegacional entre 2010 y 2015, Iztapalapa sigue calificada como un territorio con un IDS medio. Sin embargo, al observar las estadísticas por manzana, se aprecia que la zona suroriente de Iztapalapa tiene un grado del IDS muy bajo o bajo prácticamente en la totalidad de sus colonias. Este fenómeno también ha sido observado por Duhau y Giglia cuando utilizan la categoría de estrato socioespacial para analizar las relaciones entre territorio, economía y clase social, los autores identifican una distribución espacial de la desigualdad en la periferia de la Ciudad, que en el caso de Iztapalapa, presenta una concentración de un estrato social Muy Bajo en su parte oriente.²⁴

En la Ciudad de México hay una fuerte segmentación del sistema educativo, se han identificado múltiples factores que condicionan el acceso oportuno, la permanencia y el aprendizaje significativo, entre ellos, las condiciones socioeconómicas del hogar de procedencia, el nivel de escolaridad de los padres y la facilidad de acceso a la escuela (SARAVÍ 2009). Eexisten dos particularidades estructurales: la regulación a través del examen único de admisión (examen COMIPEMS) y la segmentación de la oferta por nivel

²³ En 2016 se propuso una nueva metodología para calcular el IDS que indica para Iztapalapa en los años 2010 y 2015 un IDS medio.

²⁴ Estos autores emplean dos nociones para explicar estas complejas relaciones. La división social del espacio residencial (DSER) sirve para explicar la distribución residencial de los distintos estratos socioeconómicos al interior en una aglomeración urbana y la estructura socioespacial para referirse a las formas espaciales discernibles que cada estrato adopta en tanto expresión espacial de las diferencias sociales (DUHAU y GIGLIA 2008, 155).

de prestigio tanto en escuelas públicas como privadas. El efecto para los estudiantes de clases populares es doble: para no ser rechazados, ajustan sus expectativas a la baja y sus opciones se reducen al contar en promedio, con calificaciones más bajas. (BLANCO, SOLÍS y ROBLES 2014, 78)

En términos generales, en la Ciudad de México los índices de cobertura son altos, sin embargo, la deserción en nivel medio superior durante el ciclo 2010-2011 por entidad federativa fueron sorprendidos para los investigadores: el entonces Distrito Federal ocupó la posición 32 al manifestar un índice de deserción de 18.5%, la más alta del país aunque tiene la tasa de cobertura más alta (SEP 2012, 36).²⁵ Nos encontramos pues, en una situación educativa con índices de cobertura altos y fenómenos de rezago y exclusión que aumentan conforme se avanza en el nivel educativo, particularmente entre los sectores más vulnerables. El asunto de fondo es conocer en qué medida el sistema educativo en vez de atenuar la desigualdad social, la reproduce.

La permanencia de los jóvenes en las escuelas requiere de la conjunción de varios factores. La accesibilidad a las escuelas tiene un componente espacial ya que si se habita en zonas de alta o muy alta marginación que no cuentan con escuelas públicas cercanas, el costo económico del traslado constituye un serio obstáculo, se ha documentado que el número de niños y jóvenes que son excluidos del sistema educativo aumenta al triple en las colonias de marginalidad Muy Alta (GDF 2006, 54-57).²⁶

A las cuestiones territoriales y económicas, aunque la percepción de las familias acerca de la escolarización es positiva, los jóvenes de las clases populares no siempre tienen éxito en adaptarse al entorno escolar. Para ellos es particularmente importante que se deshechen los términos de “abandono escolar” o “rezago” en los discursos institucionales y académicos porque centran la responsabilidad absoluta en los jóvenes, en lugar de pensar en las causas de la desafiliación juvenil y en el papel que juegan las instituciones escolares y los demás actores educativos (MIRANDA 2018, SARAVÍ 2009).

El significado de la escuela para muchos jóvenes está asociado principalmente a un espacio de sociabilidad, de encuentro con pares, amigos y novios, que permiten conversar y reflexionar sobre sus vivencias y expectativas (WEISS 2012, 135). Existe pues un componente afectivo central para los jóvenes que no es considerado en los discursos institucionales y familiares acerca de la finalidad formativa del nivel medio superior, se da preeminencia a lo que “pasará después” (ir a la universidad, conseguir un mejor

²⁵ Para el ciclo 2015-2016, la tasa de abandono escolar bajó a 17%, pero es del doble (34%) para las escuelas de nivel medio superior de sostenimiento estatal. Con la metodología del INEE (modalidad escolarizada y mixta) la tasa sube a 24.4% (INEE 2017, 95-98).

²⁶ Hay que considerar la densidad poblacional de Iztapalapa cuando se manejan números absolutos. Por ejemplo, en el caso de analfabetismo, esta demarcación concentraba en 2015 a la mayor población analfabeta (25,736 personas) pero, en porcentajes respecto al total de población, Milpa Alta es la que tiene una tasa mayor.

trabajo). Por otra parte, al revisar las trayectorias de los jóvenes, hay que replantear en qué medida el bachillerato está o no respondiendo a jóvenes que regresan a estudiar hasta cinco años después de haber interrumpido los estudios y a las dinámicas de ingreso al primer trabajo que suele ser inestable y precario. La continuidad de un nivel educativo a otro se reduce significativamente al transitar al nivel medio superior.²⁷

Saraví realizó un estudio de corte cualitativo sobre la transición escuela-trabajo y uno de sus referentes empíricos fueron colonias de Iztapalapa. Para este autor, es un hecho generalizado que los jóvenes de la Ciudad de México se incorporan tempranamente al mercado de trabajo y muchos continúan estudiando de forma simultánea, pero conforme aumenta su edad, la proporción de quienes estudian y trabajan disminuye: “...se produce una clara bifurcación en los patrones de actividad, que se expresa en una polarización entre una minoría que sólo estudia (18.7 %) y una amplia mayoría que sólo trabaja o permanece en el hogar (69.0 %)” (SARAVÍ 2009, 89).

Según este autor, la causa principal de tomar un empleo y abandonar la escuela cuando estos jóvenes tienen menos de quince años, es la escasez de recursos en el hogar. Dicho factor pasa al tercer lugar entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad que tienen como principales motivos la necesidad de trabajar y el desinterés en continuar estudiando, en una proporción similar, de 23.4% y 21.4% respectivamente (SARAVÍ 2009, 93).²⁸ También existe un factor de género, que, si bien ha ido disminuyendo generación con generación, sigue presente en las trayectorias laborales y educativas, por ejemplo, las mujeres optan por tareas no especializadas en lugar de trabajos manuales calificados, por dedicarse exclusivamente a tareas domésticas, salir del mercado de trabajo y no regresar (BLANCO, SOLÍS y ROBLES 2014, 167-168). Entre los 15 y 19 años la suspensión de estudios se atribuye al embarazo o al matrimonio en 1 de cada 4 casos y en algunos contextos, el rendimiento escolar es importante para evitar la interrupción de los estudios por decisión familiar cuando se trata de las hijas.

Conforme aumenta la edad de los jóvenes, es posible distinguir dos tendencias consistentes. Los que provienen de hogares más pobres permanecen en trabajos precarios²⁹ mientras que aquellos de hogares más favorecidos inician en sectores de baja productividad y después encuentran mejores empleos. Entre los 25 y 29 años, es notable el contraste entre jóvenes con niveles educativos y orígenes socioeconómicos

27 Según la hipótesis de la desigualdad, vinculada a la cobertura, cuando un mayor número de jóvenes no transita al siguiente nivel se acentúa la desigualdad de oportunidades. En contraste, la hipótesis de selección afirma que esa desigualdad es menor porque los jóvenes con desventaja socioeconómica que transitan al bachillerato han sido objeto de una selección positiva ya que sus características (habilidades, motivaciones) compensan sus desventajas (BLANCO, SOLÍS y ROBLES 2014, 75).

28 El autor encuentra una diferencia sustantiva: que los jóvenes entre 15 y 19 años encuentran incompatible la necesidad de satisfacer necesidades individuales (gastos personales, identidad y autonomía) que requieren un ingreso para satisfacerse y parecen incompatibles con el estudio.

29 En las colonias populares, los jóvenes encuentran trabajo desde edad temprana apoyados en las redes de amigos y familiares que les brindan acceso a empleos locales e incluso en la propia colonia (SARAVÍ 2009, 104).

distintos (SARAVÍ 2009, 105, 108). En otras palabras, si bien la gran mayoría de los jóvenes acceden inicialmente a trabajos precarios, poco a poco afloran otras desigualdades de origen que definirán si continúan o no sus estudios y en un mediano plazo, si podrán acceder a otro tipo de trabajos.³⁰

Existen diversos estudios acerca de la afiliación escolar de los jóvenes que habitan zonas desfavorecidas en lo económico y en lo social³¹. Se habla de procesos de desafiliación institucional para transformar la perspectiva que asocia el rezago académico y el abandono escolar al fracaso individual, sin relación con las desigualdades estructurales de nuestra sociedad (ESTRADA 2014). Los familias de las colonias populares tienen una relación débil con la cultura escolar, los jóvenes de sectores desfavorecidos manifiestan una “socialización parcelar” para referirse a la poca adhesión al proyecto y valores educativos, que en las escuelas de elite suelen ser explícitos y parte importante de su prestigio, mientras que los valores en las escuelas públicas tienden a ser difusos y su heterogeneidad las potencia como espacios de libertad para construir autonomías desde los valores propios (QUARESMAA, ABRANTES y TEXEIRA 2018).

En menos de veinte años, en México se ha transitado de la escuela secundaria obligatoria (1993) a la obligatoriedad del bachillerato (2012) cuya cobertura universal debería alcanzarse en el año 2021. Cuando los jóvenes acceden al bachillerato también se manifiesta una desigualdad horizontal, esto es, las opciones educativas están estratificadas. El prestigio de las instituciones escolares, públicas y privadas, depende de sus programas de estudio y las credenciales que otorgan, la calidad de la enseñanza, las alternativas de continuidad escolar y las probabilidades de acceder a los estudios posteriores (BLANCO, SOLÍS y ROBLES 2014, 75).

Para concluir este apartado es necesario señalar que la juventud, en tanto construcción social, es un concepto que opera entre las jerarquías y relaciones de poder en un determinado contexto social³². Bourdieu planteaba el efecto de la escolarización como una manipulación de las aspiraciones, esto es, que la escuela confiere aspiraciones al otorgar los derechos que da un título o certificado, sin que dichas aspiraciones se correspondan a posibilidades reales, lo que contradice a la cultura de meritocracia arraigada en nuestra sociedad.

³⁰ Los jóvenes con menos de 12 años de educación formal apenas tienen posibilidades de recibir un ingreso mayor a cinco salarios mínimos (sólo uno de cada diez), un tercio de los que concluyen el bachillerato recibe ese ingreso (SARAVÍ 2009, 110). De acuerdo con el reporte EVALÚA CDMX 2015, el promedio de escolaridad de los habitantes es de 11.1 años. La tendencia hacia una mayor formalidad en la ocupación laboral es la escolaridad media (DE IBARROLA 2018).

³¹ La segmentación de los jóvenes como población entre 15 y 24 años no implica que constituyan un grupo social homogéneo ni una “condición natural” determinada por ciertos procesos psicobiológicos bajo el estigma de rebeldía. Cuando las políticas públicas están sustentadas en esa visión dualista de la juventud (condiciones propias de la edad y rebeldía) suelen desembocar en una perspectiva asistencialista y criminalista a la vez (SANTILLÁN y GONZÁLEZ 2015). Este artículo es una excelente síntesis de las de aproximaciones teóricas a la juventud desde las ciencias sociales.

³² Entrevista con Anne-Marie Métaillié (Les jeunes et le premier emploi), publicado en español en BOURDIEU, 2002, pp. 163-175.

Para Bourdieu la cuestión está en los efectos del acceso masivo a los niveles educativos antes inalcanzables: la devaluación de los certificados y títulos, la frustración cuando se enfrentan las posibilidades que realmente otorgan esos documentos y que no corresponden a las aspiraciones que promueve el sistema escolar, la adaptación parcial a la escuela, que permite aislarse del campo laboral por un tiempo, pero no lo suficiente para obtener un trabajo a partir del título, una anomia difusa que aún no ha encontrado su discurso. Siguiendo la lógica de este autor, cuando los jóvenes ingresan a su primer trabajo, el título de bachiller puede ocultar que, mientras para unos es un lugar de paso, para otros es el punto de llegada. Si esto es así, los jóvenes de Iztapalapa serán una generación mejor preparada que la generación anterior para el mismo tipo de empleos.

3.4 DESCRIPTORES VISUALES DEL ENTORNO SOCIOEDUCATIVO

En las siguientes páginas el lector encontrará una selección fotográfica que va tejiendo relaciones entre los cuatro descriptores desarrollados en el apartado anterior. El propósito es explorar, a través de las imágenes fotográficas, los modos de habitar y confrontar la información general sobre Iztapalapa con el entorno microsocial en que se asienta la Preparatoria 1.

Como se detalló en el primer capítulo, se recurrió a la propuesta metodológica del Laboratorio Audiovisual de Investigación Social (LAIS), que tiene elementos de interés para la investigación basada en las artes visuales pues toma en cuenta los niveles de análisis de Panofsky, el paradigma de la fotografía como índice y la documentación de la imagen desde las ciencias de la información (LAIS 2014, 100-108).

El ejercicio de catalogación está en el centro del tratamiento de las imágenes porque permite la atribución de datos para sustentar la descripción, interpretación y valoración de las fotografías y construir sentidos hacia nuestro objeto de investigación. La opción de utilizar encartes permite que las imágenes habiten un espacio propio y, por otro lado, proponen al lector un conjunto de relaciones espaciales entre varias imágenes lo que apela a otro nivel de lectura posible. Los breves textos que se incluyeron en cada encarte exponen el resultado de tratar a las imágenes fotográficas como fuentes de investigación, esto es, plantear una serie de preguntas que problematicen los modos de habitar en el entorno sociocultural que nos interesa. En el ANEXO 1 se puede consultar la ficha de catalogación que se utilizó para las imágenes fotográficas.

ENCARTE A

IMAGEN 01

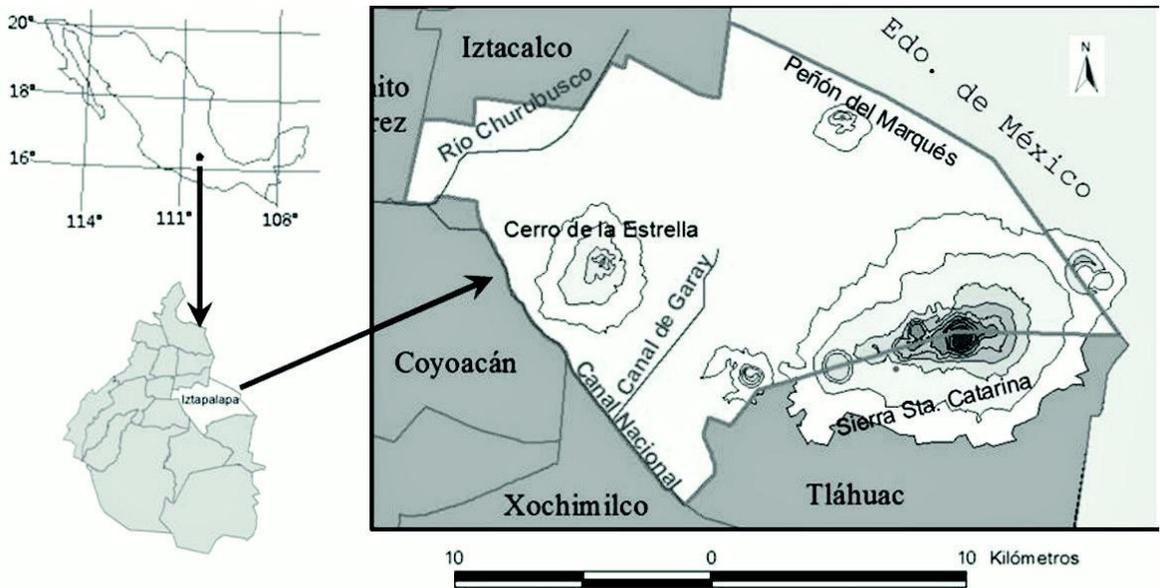
Cerro de la Estrella. 1941. Iztapalapa, Ciudad de México.
Fuente: FAO-ICA.

IMAGEN 02

Mapa de Iztapalapa con referencia al macroterritorio de la Ciudad de México y al territorio nacional.
Fuente: Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía.

IMAGEN 03

Entrada a La Quebradora. 2016 Iztapalapa, Ciudad de México.



TERRITORIO

El acelerado crecimiento urbano transformó el territorio de Iztapalapa desde la década de los setenta.

El Cerro de la Estrella continúa siendo un referente del espacio sagrado para los pueblos con estructuras tradicionales mientras que en las colonias populares de autoconstrucción, que colindan con la tierra de Santa Catarina, el modo de habitar dominante es el del *espacio negociado*.



IMAGEN 04

Penitenciaría para varones. Santa Martha Acatitla. 1958. Iztapalapa, Ciudad de México. Fuente: FAO-ICA.

IMAGEN 05

Rejas de la ex-Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla, ca. 1995. Fuente: Archivo IEMS.

IMAGEN 06

Estudiantes de la primera generación de la Preparatoria Iztapalapa 1. 2001. Fuente: Archivo personal. NAAM.

IMAGEN 04





IMAGEN 05

INFRAESTRUCTURA

Si se considera el número de habitantes, la infraestructura educativa, deportiva y cultural resulta a todas luces insuficiente. Existen tradiciones de lucha popular justamente porque ha sido una manera de conseguir los servicios urbanos básicos y mejoras que signifiquen otras opciones de futuro. La zona oriente de Iztapalapa es conocida por ser uno de los polos carcelarios de la Ciudad.

IMAGEN 06



IMAGEN 07

Llegar a casa caminando debido a la inundación en la Calzada Ignacio Zaragoza, 2017. Fuente: La Jornada.

IMAGEN 08

Inundación en la zona oriente de Iztapalapa, 2017. Fuente: La Jornada.

IMAGEN 09

Pipa de agua en la zona alta de Iztapalapa. Fuente: Tercero Díaz (Archivo Cuartoscuro).

IMAGEN 07



IMAGEN 08

NEGOCIACIÓN

Las colonias populares se autoconstruyen, la ocupación del espacio es una negociación permanente y cambiante. La movilización social ha sido un mecanismo para luchar por los servicios y la infraestructura, como ocurrió entre 1995 y 1999 para detener la rehabilitación de la Ex-Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla y proponer, en cambio, que se instalara una preparatoria.



IMAGEN 09

IMAGEN 10

Inicio de la rehabilitación de la Ex-Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla, ca. 1995. Archivo: Adrián Pérez Pérez.

IMAGEN 11

Estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa 1. IEMS. 2018

IMAGEN 12

Manifestación popular conocida como el “Abrazo a la cárcel”, ca. 1995.

IMAGEN 10



TRAYECTORIAS POSIBLES

El comercio minorista y la manufactura, el empleo en el sector de servicios son las opciones laborales. Obtener un certificado de bachillerato puede marcar la diferencia de ingresos y la posibilidad de cursar estudios superiores.

IMAGEN 11



IMAGEN 12

IMAGEN 13

Joven malabarista en Ermita y Las Torres. 2018. Fuente: Archivo personal NAAM.

IMAGEN 14

Vista general de la Avenida Ermita, rumbo a la Preparatoria Iztapalapa 1. En el anuncio de una escuela privada se lee “Soy totalmente Bassols”. Fuente: Archivo personal NAAM.

IMAGEN 15

Cartel El grito. Actividad paralela a la *A través. Un proyecto de Teresa Margolles*. Fuente: Fuente: Archivo personal NAAM.

IMAGEN 13



IMAGEN 14

el grito
performance de Teresa Margolles

actividad paralela a
atraves...

sab 3 dic 2011
12 pm
sala de proyectos
sala gamboa
MUSEO DE ARTE MODERNO

AMIGOS DEL MUSEO DE ARTE MODERNO
SHERWIN WILLIAMS
GRUPO HABITA

Este programa es público, open a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.
Promoviendo la cultura construyamos un México más fuerte

www.galeriamoderna.gob.mx
www.amamoderna.gob.mx
www.infocultura.gob.mx
www.sherwinwilliams.com.mx

Comunicación y Marketing
DISEÑO: [Logo]

CAPÍTULO 4

AUTOCONSTRUCCIÓN. UN MODELO DE BACHILLERATO PARA LA CIUDAD DE MÉXICO

SUMARIO 4.1 Negociaciones iniciales para fundar la Preparatoria Iztapalapa 1 4.2 Autoconstrucción de un modelo educativo 4.3 El enfoque del programa de Artes Plástica en el IEMS.

La metáfora de la autoconstrucción permite describir las características del modelo educativo del bachillerato de la Ciudad de México que se propuso inicialmente para la Preparatoria Iztapalapa 1 y que después se extendería al sistema de bachillerato local. Las relaciones entre los distintos niveles de gobierno, las autoridades educativas locales y los pobladores de los lugares en que se fueron asentando los planteles, recibieron una cobertura periodística negativa y diversas circunstancias obstaculizan la consolidación del sistema.

En el primer apartado se describen las negociaciones entre las organizaciones sociales y el gobierno local para instituir el nuevo espacio educativo (1999 -2001), la apertura de 16 planteles y el cambio de régimen laboral (2002-2008) y el periodo de estancamiento institucional en los siguientes años (2009 a la fecha). En el segundo apartado se describe el modelo educativo general y sus tres características más distintivas: el mecanismo de ingreso, la evaluación cualitativa y la atención personalizada. La presentación del currículo oficial será el referente para comprender la vinculación con el currículo operacional de la asignatura de artes plásticas. Finalmente, se presenta el enfoque de la asignatura de artes plásticas desde la perspectiva de la docencia para discutir en qué medida este modelo educativo generó condiciones para construir un modelo educativo alternativo en la enseñanza de las artes plásticas.

4.1 NEGOCIACIONES INICIALES PARA FUNDAR LA PREPARATORIA IZTAPALAPA 1

Las negociaciones de los colonos con el gobierno local y el inicio de la institucionalización del proyecto educativo ocurrieron entre los años 1999 y 2000. Los intereses partidarios, barriales y personales que confluían en la asamblea popular se conjugaron con los intereses políticos y partidistas de los representantes gubernamentales en las primeras tomas de decisión, pero el objetivo común era claro, fundar una escuela de educación media superior que preparara a los jóvenes de Iztapalapa para ingresar a la universidad.

Como en toda lucha social, la dinámica era cambiante. Algunos jóvenes abandonaban la causa, llegaban otras personas y empezaban a plantear otros usos para las instalaciones carcelarias, quizá una clínica médica, una guardería o un centro comunitario, pero la mayoría de los colonos querían un tipo de bachillerato que facilitara el acceso a los estudios superiores puesto que los efectos del examen de ingreso único eran resentidos particularmente por los jóvenes de los sectores populares (PÉREZ 2014). Los colonos que luchaban por la preparatoria se habían acercado desde 1997 a la SEP y a las universidades públicas. Su expectativa era negociar con la UNAM el establecimiento de una escuela con el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria o el Colegio de Ciencias y Humanidades, pero se enfrentaron con un franco desinterés³³.

Los colonos consiguieron que el gobierno local conociera el caso y Cuauhtémoc Cárdenas, primer jefe de gobierno por elección directa, acudió al lugar en junio de 1999, escuchó las propuestas e indicó a su equipo documentar el caso. Se integró una Coordinación de Asuntos Educativos bajo la dirección del ingeniero Manuel Pérez Rocha. El gobierno de la ciudad proveyó especialistas, maquinaria y materiales, los colonos y los jóvenes aportaron mano de obra para habilitar uno de los edificios e iniciar clases lo antes posible. Cuando se planteó un modelo educativo similar al de los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, los colonos aceptaron. Con el tiempo, las narrativas de los colonos reflejarían la idea de haber contribuido a producir un modelo educativo innovador (LUIS CHÁVEZ AMAYA, 2017 y VÍCTOR VARELA, 2018, comunicaciones personales).

La apropiación simbólica del espacio fue transferida al gobierno local y más concretamente, a las figuras directivas que se encargaban de las negociaciones y acuerdos iniciales: el Ing. Pérez Rocha y Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo que sería la primera directora general. El 30 de marzo de 2000 se fundó el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) para impartir la educación media superior en zonas de la ciudad en que este servicio educativo resultara insuficiente o así lo requiriera

³³ En mayo de 1997 la UNAM había roto relaciones con la Preparatoria Popular Fresno que se fundó en 1968 como alternativa para los jóvenes que no encontraban lugar en la Escuela Nacional Preparatoria y que no podían pagar escuelas particulares (MUÑOZ 2012). Esta coyuntura fue suficiente para que las autoridades universitarias se negaran a acompañar proyectos de origen popular como el que proponían los colonos de Iztapalapa.

el interés colectivo. La educación brindada por el IEMS “...será gratuita, democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población de la capital del país” (IEMS 2002).

Esta primera etapa, de carácter fundacional, se caracterizó por un enorme despliegue de energía por parte de todos los actores sociales. La alegría de la población por lograr un acuerdo se fusionó con la necesidad de poner en marcha el proyecto y solucionar el reconocimiento oficial por parte de la SEP, la preparación de los planes de estudio, de los profesores y del modelo educativo mismo (ALAVEZ y VARELA 2012, HERRERA 2014, PÉREZ 2014, 305-306).

Un punto que suscitó discusiones fue la decisión del ingreso por sorteo. No habría exámenes de ingreso para asegurar un lugar según un orden de prelación, pero los colonos querían negociar quiénes tendrían derecho a un lugar. La respuesta de Pérez Rocha era que todos los jóvenes que hubiesen recibido un certificado de estudios de secundaria tenían derecho a proseguir sus estudios. Bajo esta lógica, se considera que, si una institución educativa registrada oficialmente había avalado su certificado con una calificación aprobatoria, este hecho era suficiente para continuar con la educación media superior (Ver IEMS, Reglas Generales de Control Escolar, capítulo IV “Admisión de estudiantes”).

Otro desacuerdo importante, que en su momento ensombreció a los jóvenes que participaron del movimiento, fue inscribir a todos en primer semestre debido a los resultados de la evaluación diagnóstica que se aplicó. Algunos jóvenes habían tomado clases durante más de un año en aulas improvisadas y estaban seguros de que eso les valdría la revalidación de algunas materias. La noticia de que no sería así provocó que muchos de ellos desistieran. Durante la discusión, después de que unos y otros dieron sus argumentos, una mujer señaló a Pérez Rocha: “¡Usted no entiende! (...) Lo que le urge a mi hija –continuó– es sacar pronto su certificado para poder conseguir trabajo en el Metro. ¡Le exigen los papeles! Usted, como es un riquillo, no sabe de nuestras necesidades”. (PÉREZ 2014, 43)

Este testimonio es interesante a la luz de lo que se ha planteado en el capítulo anterior, acerca de las posibilidades laborales y educativas para los jóvenes que habitan estos lugares, sus necesidades son concretas y desde ahí construyen el significado de estudiar la preparatoria, esa necesidad de contar con “papeles” sigue vigente dieciocho años después, es una exigencia frecuente y la razón por la que los padres se presentan en el plantel.

También ejemplifica la disposición de los habitantes para negociar con las autoridades, sabedores de que la ocupación de la ex-Cárcel fue una acción legítima ya que bajo la misma sintonía habían logrado una vivienda propia: ocupando primero los espacios y

después buscando los mecanismos organizativos y las estrategias de lucha popular para obtener audiencias, autorizaciones, papeles. Una vez puesta en marcha la escuela, la intervención del movimiento social en ella se fue diluyendo, aunque eventualmente regresaban a exigir cierto beneficio. Por ejemplo, la convocatoria de nuevo ingreso tiene carácter anual, pero la presión social llevó a que la segunda generación iniciara seis meses después, para que se diera cabida a más jóvenes lo más pronto posible y, recientemente, se han hecho sorteos extemporáneos para ocupar los lugares de quienes no se presentan a refrendar su certificado de secundaria. Con el tiempo, se elaborarían listados de las colonias a las que se atendería en cada plantel: aquellas ubicadas a menos de 5 km.

En el caso de este plantel, que colinda con los municipios mexiquenses de La Paz y Chalco, se volvió práctica común conseguir un comprobante de domicilio de un familiar que radicara en las cercanías de la Preparatoria Iztapalapa 1 para obtener el acceso. Otro hecho en el que se reflejan las negociaciones de origen fue la obtención de empleos para algunos de los voluntarios que habían dado clases a los jóvenes durante el plantón, ya que pocos tenían el perfil que se solicitaba para el contrato como profesores, esto es, contar con título de licenciatura en un campo específico y experiencia docente, varios de ellos obtuvieron empleo como técnicos-académicos y años después ocuparían una plaza como docentes, mientras que otras personas cercanas al movimiento ocuparon plazas administrativas y de tipo técnico-operativo. La Preparatoria ocuparía una parte del predio y se negociaba el destino del espacio restante.

La interacción inicial del movimiento popular con autoridades responsables del proyecto fue desplazada por dos interacciones distintas. La primera tuvo carácter interno para resolver todo tipo de cuestiones para iniciar el funcionamiento de la preparatoria en el que se involucraban estudiantes, docentes, trabajadores y directivos. La otra interacción tuvo un carácter completamente distinto, pues se trató de la confrontación entre el gobierno local y los partidos de oposición en la Asamblea Legislativa.

En enero de 2001 se publicó el Acuerdo Número 2 para crear la Universidad de la Ciudad de México (UACM) y organizar quince preparatorias en diversos puntos de la Ciudad. Seis meses después, en agosto de 2001, se iniciaron clases en los quince planteles, varios de ellos ubicados en instalaciones provisionales³⁴. La respuesta a nivel político no se hizo esperar y las descalificaciones que circularon en los medios, sobre todo en la prensa escrita, dejaron su huella en la Preparatoria Iztapalapa 1, pues se ponía en duda las facultades legales del gobierno local para brindar servicios educativos, la seriedad del proyecto fundado en un diagnóstico real e incluso hubo acusaciones de preparación de cuadros partidistas y de ofrecer una pésima calidad escolar. Cuestiones como el ingreso por sorteo y la evaluación cualitativa atrajeron numerosas críticas.

³⁴ Estas preparatorias comparten con la UACM, cuyo primer director fue el Ing. Pérez Rocha, varias características sustantivas como el ingreso por sorteo y la evaluación cualitativa. Ambos sistemas han estado asociados, pero no han acordado operar bajo una sola estructura institucional.

Addiechi, una de las especialistas que estudió el surgimiento de la UACM, reconstruyó estos sucesos a partir de una revisión hemerográfica, su análisis indica que los políticos emitían opiniones de tono partidista, la mayor parte de las veces sin fundamento y que la gran mayoría de los intelectuales y académicos universitarios no se pronunciaron, optaron por guardar silencio³⁵. La postura de los responsables del sistema de bachillerato fue evitar responder de forma directa y no se abrió un debate público de altura (ADDIECHI 2009, 13-80). Al interior, mantener un perfil bajo y evitar la comunicación con la prensa a título personal, se consideró parte de una estrategia para evitar que los intereses políticos a nivel delegacional afectaran la operación de algún plantel.

Desde la óptica del gobierno local, la creación de una red de planteles le daría mayor certeza al proyecto educativo cuando asumieran los siguientes gobiernos. Los tiempos políticos se contraponían a la necesidad de crecer poco a poco, principalmente para seleccionar y formar a los profesores y examinar a profundidad los procesos educativos. Ocurrió entonces un proceso de crecimiento institucional distinto, una etapa de expansión acelerada entre 2002 y 2006 que otorgó prioridad a la búsqueda de terrenos y los procesos de construcción de planteles, la selección de profesores y los trámites para el financiamiento (ADDIECHI 2009, 153-156), todo ello en el ambiente de continua descalificación al IEMS y a la UACM. Los calificativos fueron lapidarios: preparatorias “patito”, “pejeprepas”, “universidad para rechazados” (CASIANO 2016, 66 y ss.), es decir, una política pública que planteó acciones afirmativas para un sector social desfavorecido, hace casi veinte años, no logró insertarse en la percepción pública como una vía para reconocer y atenuar las desigualdades de la sociedad mexicana. Aunque no es posible profundizar en este punto, resulta pertinente preguntarse en qué medida influyeron estos calificativos en la percepción de los habitantes de las periferias sobre los planteles. Algunas investigaciones y evaluaciones dan cuenta de que sus estudiantes las consideran como buenas escuelas y las señalan como su única posibilidad de continuar con sus estudios, al mismo tiempo que reconocen cargar con el mote de pertenecer a una prepa “patito” o que es para “burros” (CASIANO 2016, 69-71).

Los factores que influyen en los procesos educativos son numerosos, en el ANEXO 5 se describen de forma breve estos aspectos del IEMS: la infraestructura, la gobernanza, el financiamiento, el sistema de becas para estudiantes, la coordinación de cada plantel y las referencias a las distintas normatividades. La experiencia estudiantil tiene que ver con la manera en que estas ideas efectivamente se han llevado a la práctica y se comentarán algunos aspectos en el siguiente apartado.

35 El objetivo del estudio de Addiechi era averiguar las causas del silencio de especialistas y profesores universitarios. Addiechi obtuvo dos respuestas plausibles: que las estrategia de reproducción de los académicos estaban subordinadas a la esfera política, en un universo simbólico de amificación, y que el proyecto del gobierno capitalino confrontó valores y reglas que el campo universitario considera legítimos: “...su vocación elitista y meritocrática resultó violentada por una iniciativa signada por una vocación democratizadora de la educación y la cultura” (ADDIECHI 2009, 201).

El gobierno local ha planteado otras opciones educativas sin articularlas con este sistema de bachillerato. En 2012 la UNAM diseñó un plan de estudios para la Preparatoria “José Guadalupe Posada” que opera en el barrio de Tepito como plantel modelo. En 2015, el gobierno de Miguel Mancera propuso otro modelo que se enfocaría a competencias profesionales e inauguró tres planteles: Bachillerato Universitario del Centro Teatro del Pueblo (2015), de Azcapotzalco (2016) y de Gustavo A. Madero (Preparatoria Tecnológica Tokio, 2017). Estos planteles continúan operando, pero no se realizaron las redes de planteles como lo proyectaron ambos jefes de gobierno. En 2018, junto con la UNAM, se diseñó el Bachillerato CDMX, que es una modalidad a distancia.

En 2018 operaban 22 planteles adscritos al sistema de bachillerato con el modelo educativo iniciado en la Preparatoria Iztapalapa 1 que atendieron en total, en el ciclo 2016-2017, a unos 36,000 estudiantes.³⁶

³⁶ En el primer semestre del 2020 se inició la integración de los los planteles instalados entre 2015 y 2017 por el gobierno de Mancera como parte del IEMS continuando su modelo de Bachillerato Universitario (BAU).

4.2 AUTOCONSTRUCCIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO

A semejanza de los pobladores de colonias populares, los responsables del proyecto educativo debían tomar decisiones para gestar un proyecto de largo aliento, pero con respuestas a las circunstancias políticas, sociales y educativas que se fueran presentando. Desde el inicio era claro que el gobierno local buscaba diferenciarse del gobierno federal y la atención a la demanda del nivel medio superior era un ámbito en el que podía incidir, a diferencia de la situación en educación primaria y secundaria³⁷. El 23 de marzo de 2005 se publicó el Estatuto Orgánico del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal que indica su objeto social de la siguiente manera

... impartir e impulsar la educación de nivel medio superior en el Distrito Federal, especialmente en aquellas zonas en las que la atención de la demanda educativa sea insuficiente, o así lo requiera el interés colectivo. La educación que imparta el Instituto será gratuita, democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población de la Ciudad de México. (IEMS 2005a, Artículo 2)

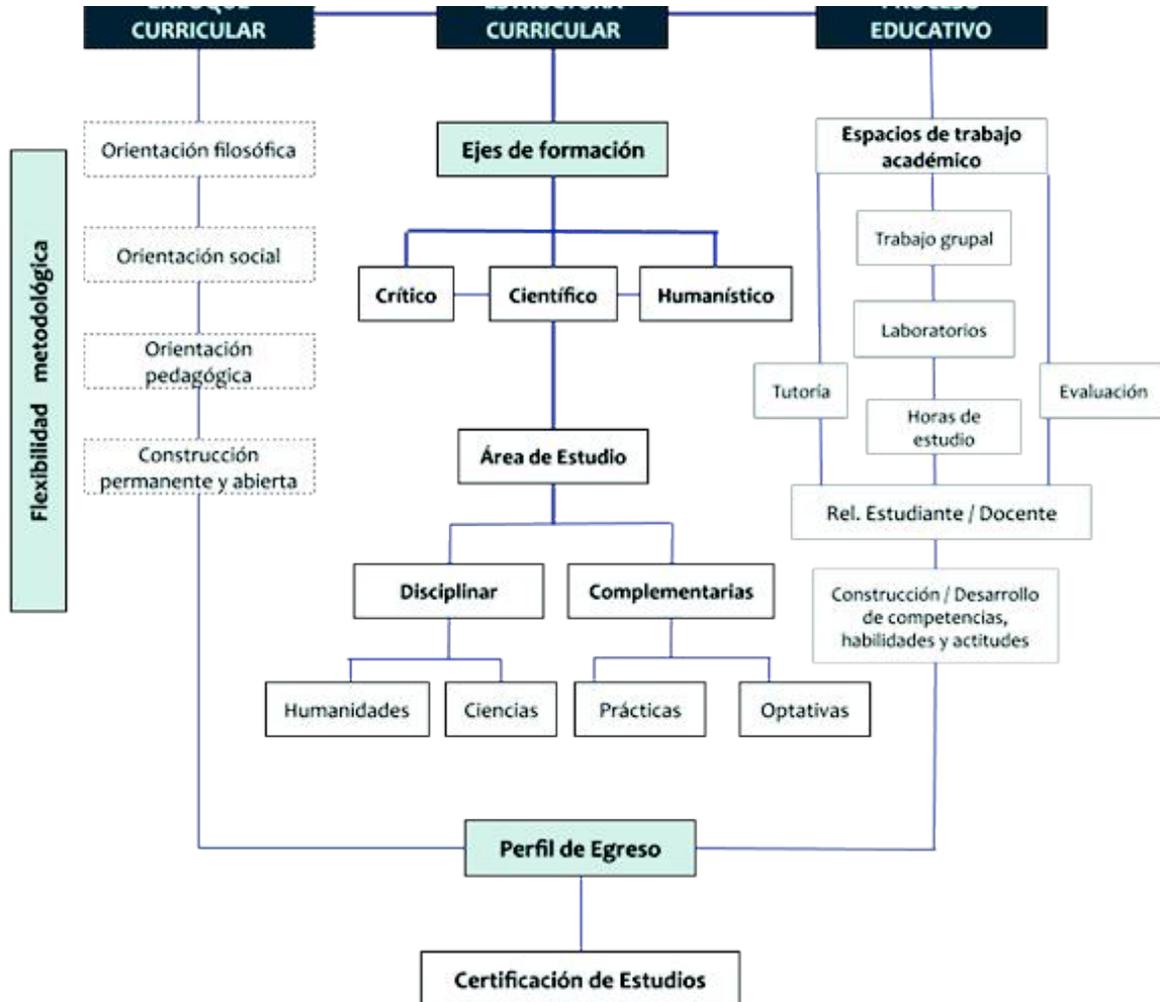
El modelo educativo se delineó en el documento que lleva por título *Fundamentación del proyecto educativo* (2002) que expresa las características deseables del modelo educativo, las premisas y el ideario a seguir, el diseño curricular general y los argumentos que fundamentaban su naturaleza, con énfasis en su gratuidad y su carácter democrático.

En este enfoque curricular se enfatiza la flexibilidad metodológica para promover modos distintos de desarrollar el proceso educativo en una construcción permanente abierta, porque se considera que la realidad educativa es una “...articulación compleja de fenómenos en permanente movimiento” y que será a partir de la participación de los actores y de la experiencia generada entre estos que podrán reconocerse alternativas para recrear y orientar los procesos educativos (IEMS 2002, 12). Para mayor claridad, se presenta enseguida el esquema con la síntesis conceptual del modelo educativo (FIGURA 9). En la zona izquierda están las tres orientaciones que integran el modelo (filosófica, social y pedagógica); en el centro se encuentran los tres ejes de formación (crítico, científico y humanístico), y a la derecha, los espacios de trabajo académicos.

37 Con este proyecto educativo se abriría el debate sobre las atribuciones en materia educativa de nivel medio superior y superior del gobierno local. La Ley General de Educación de 1993 equiparó a la capital en lo que se refiere a la facultad de brindar educación básica, como en el resto de los Estados, pero un artículo transitorio dispuso que sería transferida en el momento y términos que fuesen acordados entre el gobierno local, la SEP y la representación sindical. A la fecha, la educación básica en la Ciudad de México está coordinada por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, con una estructura administrativa similar a las delegaciones estatales que operaban desde 1978; la Autoridad funciona como un órgano desconcentrado (ARNAUT 2008, 146-147).

FIGURA 9 MODELO EDUCATIVO DEL IEMS

Fuente: IEMS, Fundamentación del proyecto educativo, 2001.



Aquí se resumen tres de las características más distintivas del modelo educativo IEMS

- a) Mecanismo de ingreso por sorteo
- b) Evaluación cualitativa, sin asignación numérica
- c) Atención personalizada y tutoría

a) Mecanismo de ingreso por sorteo. Desde que la Preparatoria Iztapalapa 1 comenzó a operar el mecanismo para ingresar fue el sorteo de folios ante notario público. Los dos requisitos para participar han sido, hasta la fecha, contar con el certificado de bachillerato y vivir en una colonia cercana al plantel.

Con este mecanismo de ingreso, el IEMS enfatiza el derecho a la educación para todos y no privilegia la competencia y el esfuerzo individual. De facto, constituye un reconocimiento de la desigualdad económica y social que se acentúa en las familias que habitan en las periferias de la Ciudad de México y que se traduce en falta de acceso, dificultades para permanecer y carencias educativas. Por un lado, pone en tela de juicio la equidad del examen único de ingreso para distribuir a los aspirantes en las distintas opciones educativas y en aquel momento resultó una oportuna declaración política que representaba una alternativa frente al proceso de selección de aspirantes al nivel medio superior³⁸. Por otro lado, fue una solución a la contradicción que las preparatorias populares sobrellevaron en su momento: no podían ser escuelas que se enfrentaban a un sistema que los rechazaba y convertirse, a su vez, en escuelas que negaban el acceso a los jóvenes, en las preparatorias populares no había topes de ingreso y eso generó múltiples problemáticas (MUÑOZ 2012).

Buena parte de los docentes que ingresan al IEMS suelen expresar comentarios sobre la necesidad de establecer filtros para los estudiantes por dos razones principales. Una razón está anclada en una perspectiva meritocrática (para “seleccionar a los mejores” o aquellos “que sí tienen disposición, aptitudes y posibilidades de ingresar a la universidad”) y la segunda razón tiene que ver con la capacidad institucional para dar respuesta a las necesidades de los aspirantes (atender jóvenes con distintas discapacidades, con conflictos emocionales graves o situaciones de violencia familiar, entre otras situaciones).

b) Evaluación cualitativa. Las instituciones de nivel medio superior no han logrado impulsar una percepción pública sobre su papel en el desarrollo cognoscitivo, afectivo y social de los jóvenes. Predomina la idea del bachillerato como un “espacio de tránsito” para lo que realmente importa: ingresar a la universidad o trabajar. Por otra parte, si continua el mecanismo estructural de acreditar asignaturas bajo parámetros de evaluación que no garantizan aprendizajes significativos, se incrementa el riesgo de normalizar prácticas que refuerzan las desigualdades sociales existentes (SACCONE y WEISS 2017).

³⁸ El acuerdo interinstitucional para realizar este proceso en la Zona Metropolitana se firmó en febrero de 1996, estaba dirigido a los habitantes de la Ciudad de México y de 22 municipios conurbados a través de la aplicación de un examen elaborado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). Incluía a los aspirantes a las preparatorias de la UNAM hasta el año 2000 cuando la Universidad empezó a realizar sus propios exámenes a quienes la elegía como primera opción. Cuando se decretó la obligatoriedad de este nivel educativo se eliminó el número mínimo de aciertos en el examen.

En la Preparatoria Iztapalapa 1 se pidió a los profesores dar un seguimiento cotidiano a los aprendizajes de los estudiantes y emitir, al final del curso, una recomendación académica que indicaba si el estudiante había adquirido los conocimientos y habilidades para continuar con las siguientes asignaturas, es decir, si el estudiante “cubría” o “no cubría” el curso.

El docente emite una recomendación académica que idealmente debe ser personalizada y entregada de manera oportuna para que cada estudiante fuera orientado hacia la mejora de su desempeño y conociera los logros concretos que le permitían continuar los siguientes cursos, dichas evaluaciones académicas solo tienen un valor diagnóstico. El acta de evaluación grupal con la indicación de CUBRE o NO CUBRE se valida en el área de Servicios Escolares para separar la recomendación académica de los registros administrativos y jurídicos. Existen dos artículos del Estatuto Orgánico del IEMS que especifican estas funciones

Artículo 45.- La certificación de los conocimientos de los estudiantes, será función y responsabilidad del Instituto que a través de la Dirección Académica y con la participación de las Academias de Área, constituirá en los planteles las comisiones que formularán y aplicarán los exámenes de certificación de bachillerato, de conformidad con lo establecido en las Reglas de Certificación que apruebe el Consejo de Gobierno.

Artículo 46.- Los profesores llevarán a cabo evaluaciones académicas a los estudiantes de conformidad con lo establecido en el Modelo de Evaluación, mismas que tendrán solamente un valor diagnóstico.

El certificado se obtiene con el sustento de un historial académico con 38 asignaturas cursadas y con recomendación académica favorable (“cubiertas”), el carácter cualitativo de esta forma de evaluar los aprendizajes ha sido uno de los aspectos menos comprendidos del modelo educativo (RODRÍGUEZ y SERMEÑO 2006, 274-275) y genera múltiples contradicciones al entrar en contacto la calificación numérica presente en todos los demás modelos educativos.

En los primeros años del IEMS se evaluaban objetivos de aprendizaje bajo tres indicadores: “objetivo cubierto”, “objetivo no cubierto” y “objetivo parcialmente cubierto” y al poco tiempo fue evidente la disparidad en los juicios docentes y contribuyó al rezago académico³⁹. Cuando se implementó el sistema informático de evaluación hubo un cambio sustantivo: el docente evaluaría de forma global la asignatura y no por objetivos, se eliminaba el indicador de “parcialmente cubierto”. Hubo docentes que experimentaron este cambio como una agresión a su desempeño y a su modo de

39 Empezaron a multiplicarse casos de estudiantes que no debían recurrir, pero tampoco habían concluido el curso y trabajaban durante más de un semestre en periodos de recuperación, mientras que otros estudiantes concluían el curso aun cuando tuvieran objetivos “parcialmente cubiertos”. Desde el punto de vista del equipo pedagógico era más pertinente emitir una evaluación compendiada que considere conocimientos, habilidades y actitudes de forma integral y que la evaluación formativa sea continua documentando el avance de los objetivos. Sobre estos aspectos se ahondará en los siguientes apartados para el caso de la asignatura de Artes Plásticas.

evaluar ⁴⁰ y, la revisión de los planes de estudio se puso en marcha en medio de una polarización entre los profesores “viejos” y los “nuevos”. En 2009 hubo un acuerdo para modificar los criterios para la emisión de certificados parciales. ⁴¹

Cuando la primera generación estaba por egresar, los estudiantes organizaron un paro estudiantil porque se desconocía cómo iba a emitirse el certificado de estudios y si este sería reconocido por las universidades. Durante dos días los profesores de la Preparatoria Iztapalapa 1 debatieron la cuestión, cada estudiante en situación de egreso contaba con 38 materias “cubiertas” y ninguna tenía un equivalente numérico que es el único sistema de valor aceptable para las instituciones de educación superior. Finalmente se acordó que el certificado oficial contendría una calificación numérica: la que resultara de una asignatura que se denominaría problema-eje. En el último semestre, cada estudiante realiza un proceso de investigación en el campo de conocimiento de su elección, elabora un reporte escrito y presentaría su resultado de forma oral. Dos profesores acompañan el proceso y ponderan la calificación numérica de ese trabajo que será la calificación final de bachillerato en el certificado oficial (Ver “Reglas Generales de Control Escolar”; ALAVEZ y VARELA 2012, 139-141; VALDÉS 2017).

A pesar de las ventajas formativas que supone esta evaluación personalizada, la falta de acuerdos colegiados para establecer criterios de evaluación compartidos por los grupos de profesores en cada Academia evidenció las diferentes formas de plantear la objetividad y la equidad para evaluar, los problemas de comunicación y el hecho de que los estudiantes no solamente están acostumbrados a las calificaciones numéricas o con letras, sino convencidos de que la asistencia y la entrega de cuadernos con datos transcritos es condición más que suficiente para que les “pasen” la materia.

La evaluación cualitativa de los aprendizajes supone un desafío justamente porque devela el componente subjetivo de la autoridad ejercida por el docente, al no existir escalas numéricas y criterios de evaluación homogéneos, cada profesor debía desmontar su propia experiencia y cultura de evaluación. Cada profesor fue configurando un conjunto de criterios de evaluación, no siempre explícitos y no siempre discutidos con los pares, por lo que la recomendación académica era variable y en función del criterio particular de cada profesor (YBARRA 2012, 94-95, 104-106). No hay estudios sobre la percepción estudiantil, pero es factible que, ante la enorme variedad de criterios para evaluar, los jóvenes asuman que su evaluación obedece a cuestiones de índole personal.

⁴⁰ Existe un estudio que aborda el fenómeno de las reacciones de los docentes del IEMS a partir de la noción de la “violencia institucional” (HERRERA 2014) que incluye etapas de trayectoria institucional y se centra lo que llama “periodo refundacional”, justamente en el que ocurren los cambios a los programas y a los procesos de evaluación. Es pertinente mencionar que el autor no clarifica en qué consistieron los cambios y los testimonios no están contextualizados.

⁴¹ Entre el semestre 1991-1 y hasta el semestre 2004-2005 B la evaluación de las asignaturas fue por objetivos y existía un Acuerdo signado en agosto de 2006 para determinar los criterios para emitir certificados parciales fue modificado en noviembre de 2009 para la conversión de la evaluación compendiada a evaluación numérica con calificaciones de 7 a 10 en función del número de reinscripciones al curso antes de lograr su conclusión.

La evaluación cualitativa también enfrenta la percepción de los docentes y de los estudiantes sobre una percepción social que facilita naturalizar las desigualdades: la meritocracia⁴². En la Preparatoria Iztapalapa 1, como ocurre en otros planteles del IEMS, la frase “Ahora sí voy a echarle ganas”, frecuente cuando concluyó el semestre y no hay resultados positivos. Es la expresión ante cualquier circunstancia desfavorable y sintomática de la postura ambivalente frente a la meritocracia que tiene su contraparte con otra frase que sintetiza las desigualdades que determinan sus trayectorias: “tuve un problema”. En esa contradicción que afirma que si no te esfuerzas, no habrá reconocimiento, aunque en el fondo se tenga claro cómo operan las desigualdades en función del origen (BLANCO, SOLÍS y ROBLES 2014, 75) está normalizada. Los reclamos a la institución escolar por no valorar el esfuerzo suelen ser reclamos *pacientes*, que se asumen como parte de una negociación, de un trámite que tarde o temprano se podrá solucionar.

La manera en que se manifiesta la poca afiliación a la institución escolar por parte de los estudiantes y sus familias tiene que ver con los difusos valores que se proponen desde la institución escolar, con la respuesta parcial y poco oportuna para satisfacer sus necesidades educativas, con la imposibilidad de acceder fácilmente a su historial académico, con la manera en que los profesores asocian el mérito con la causas el rezago: falta de interés, déficit familiar y la patologización de la diversidad (TARABINI 2015). Con los años, ha aumentado el número de estudiantes que ingresan a estas preparatorias al salir de secundaria, pero existe un porcentaje importante que se reincorpora a la escuela después de 3 o 5 años, siendo este su segundo o tercer ingreso al nivel medio superior. Aunque “...la desigualdad es socialmente aceptada, legitimada y naturalizada”, en Latinoamérica existen pocos estudios sobre el efecto que tiene en los estudiantes de clases populares y analizar la experiencia escolar como experiencia subjetiva (BOYÁN y SARAÍ 2019).

c) Espacios de aprendizaje y tutoría. Los responsables del proyecto educativo decidieron reivindicar las necesidades de los jóvenes y tomar en cuenta sus aspiraciones educativas frente a modelos importados de otros países y los modelos que han establecido una tradición educativa en México (PÉREZ 2014, 379-380). Por un lado, planteaban contemplar las diferencias y atender responsablemente las necesidades derivadas del contexto físico, cultural, social e histórico y, por otro lado, identificar y atender las necesidades específicas de cada estudiante (PÉREZ 2014, 379-382. Ver también ANEXO 5). Para brindar esta atención personalizada e identificar factores que pusieran en riesgo su permanencia en la escuela, se proponen espacios diferenciados para el aprendizaje

42 El término aparece en 1958 en el título de un ensayo (*The rise of meritocracy*) en el que un personaje ficticio relata la distopía inglesa del año 2034, bajo un sistema que favorece la inteligencia y las aptitudes como criterio prioritario de ascenso social y económico. El filo crítico de este concepto propuesto por el autor del ensayo, el sociólogo y activista Michael Young, fue hecho añicos cuando el discurso neoliberal lo adoptó. Sesenta años después, la fórmula de la meritocracia (Inteligencia + esfuerzo = mérito) aún opera para hacer invisibles las desigualdades y para que el fracaso escolar se experimente como responsabilidad individual.

- El trabajo grupal en aula, bajo la dinámica de las así llamadas “clases”
 - El aprendizaje grupal en laboratorios, talleres u otros espacios fuera del aula
 - El trabajo individual o en grupos pequeños bajo la modalidad de asesorías
 - El estudio individual, fuera de los espacios escolares,
 - La tutoría, colectiva y en caso necesario, individual⁴³
- (IEMS 2002, 24)

En los primeros años no había distinción formal entre las dos dimensiones de la atención personalizada, esto es, las asesorías sobre cuestiones de la asignatura y las tutorías para conocer de forma integral las necesidades de cada estudiante. En 2003 se implementó el Programa de Atención Tutorial (PAT) para que cada docente brinde acompañamiento a un grupo de 15 a 20 estudiantes con el objetivo de identificar y dar seguimiento a factores que pusieran en riesgo su permanencia, pero sin ofrecer apoyo especializado de trabajadores sociales, psicólogos o pedagogos de manera continua y con una sólida red intersinstitucional.

Entre los años 2000 y 2004 se ajustó la malla curricular, se definió la carga horaria para cada curso y se afinaron los planes de estudio específicos de cada asignatura que serían revisados y publicados en 2005. El estudiante tiene una carga académica de seis o siete asignaturas dependiendo del semestre que curse. Además de las sesiones grupales (clases), debe agendar horarios de asesorías y considerar una tutoría semanal. En el siguiente esquema se enlistan las 38 asignaturas del Plan de Estudios por semestre (FIGURA 10). El primer año incluye dos materias complementarias para que cada estudiante adquiera competencias para el aprendizaje: planeación y organización del estudio y computación). la asignatura de Artes Plásticas se cursa en tercer y cuarto semestres y las asignaturas optativas se ubican en el último año.

43 La revisión del modelo educativo está centrada en la dimensión de docencia. No se pormenorizó el Programa de Acción Tutorial ni sus relaciones con la docencia, pero sí fueron de extrema utilidad para realizar textos autoetnográficos sobre, las condiciones de vida de los jóvenes y la dimensión ética del ejercicio docente. Tampoco se detalla la tercera dimensión, la investigación, cuya relación más directa con este capítulo es el trabajo colegiado para el diseño y la implementación de estos programas. En el ANEXO 5 se pueden consultar algunos referentes sobre dichas dimensiones..

FIGURA 10 PLAN DE ESTUDIOS DEL IEMS

Fuente: IEMS. Proyecto educativo, 2002.

PLAN DE ESTUDIOS POR SEMESTRE	
SEMESTRE 1 Matemáticas I Física I Lengua y Literatura I Filosofía I Planeación y organización del estudio I Computación I	SEMESTRE 2 Matemáticas II Física II Lengua y Literatura II Filosofía II Planeación y organización del estudio II Computación II
SEMESTRE 3 Matemáticas III Química I Lengua y Literatura III Filosofía III Historia I Artes Plásticas I	SEMESTRE 4 Matemáticas IV Química II Lengua y Literatura IV Filosofía IV Historia II Artes Plásticas II Inglés I
SEMESTRE 5 Biología I Historia III Música I Inglés II Matemáticas IV Optativa de Ciencias Optativa de Humanidades y Artes	SEMESTRE 6 Biología II Historia IV Música II Inglés III Optativa de Ciencias o de Humanidades y Artes Problema Eje

El propósito de este plan de estudios es brindar una formación sólida para el ingreso a estudios superiores con la comprensión de aspectos básicos de cada disciplina y competencias básicas para el aprendizaje: comprensión lectora, razonamiento lógico, expresión oral y escrita. El programa de cada asignatura toma en consideración los tres ejes de formación del modelo: la formación científica, humanística y crítica (ver ANEXO 5).

Para concluir este apartado debemos referirnos al aspecto más discutido sobre la educación media superior en México: los índices conocidos como deserción y rezago académico. En estas preparatorias egresaron en los primeros diez años 12,722 estudiantes en ambas modalidades, se ha mantenido un índice de eficiencia terminal alrededor de un 30%, en el ciclo 2013-2014 la tasa de eficiencia terminal de nivel medio superior en la Ciudad de México fue de 55.6% (INEE 2015, 367). En 2014, las críticas en la Asamblea

Legislativa al IEMS seguían girando en torno a la falta de un examen de selección como garantía de disposición al trabajo y la superación y considerar que las evaluaciones cualitativas eran un obstáculo para revalidar materias en otras instituciones. Sin embargo, esta visión meritocrática resulta simplista frente a los múltiples aspectos que influyen en los procesos de escolarización en el nivel medio superior.

En el IEMS, la deserción está referida al número de estudiantes que solicitaron su baja voluntaria por ciclo escolar, en algunos ciclos como el 2009-2010 ha alcanzado 4,120 estudiantes, mientras que para el 2012 la cifra fue de 549 (BRACHO y MIRANDA 2012, 65). Y en lo que respecta a la eficiencia terminal, desde 2008 ha rondado entre el 26 y 32%. Ambos aspectos lo ubican en un nivel de menor logro frente al conjunto de la educación media superior en la Ciudad.

Existen recomendaciones valiosas para mejorar el desempeño global de estas preparatorias (BRACHO y MIRANDA 2012), pero los problemas estructurales no se han resuelto. A la falta de acciones en ese nivel estructural, se suma a la resistencia al cambio de los actores sociales y conforme han pasado los años, las inercias van apuntando a la práctica de un modelo educativo centrado en el docente: normativo, basado en la transmisión de información y que va normalizando prácticas poco éticas tendientes a “pasar” a los estudiantes. El problema de fondo es que el sistema educativo en lugar de atenuar la desigualdad social, resulte un espacio de reproducción de desigualdad y los beneficios de la educación se distribuyan de manera inequitativa.

4.3 ENFOQUE DEL PROGRAMA DE ARTES PLÁSTICAS EN EL IEMS

En este apartado se describe el enfoque para el programa de Artes Plásticas con el propósito de discutir en qué medida este modelo educativo logró generar condiciones para una enseñanza de las artes plásticas que respondiera a las necesidades educativas de los jóvenes bajo el modelo educativo del IEMS. En 2005 fueron publicados los programas de estudio que sustituyeron una primera versión⁴⁴ y poco después se abrió el debate sobre las competencias educativas, debate que se acentuaría con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2009.

En el *Programa de Humanidades y Artes 2005*, se enunció el propósito de la asignatura de Artes Plásticas de la siguiente manera: “El estudiante conocerá a las artes plásticas como un medio creativo y expresivo que permite un conocimiento personal y de diferentes culturas a través de la observación, la valoración, análisis y creación de manifestaciones plásticas” (IEMS 2005, 55). El programa fue organizado en dos cursos semestrales a trabajarse en el tercer y cuarto semestre (segundo ciclo) más un curso optativo denominado “Metodología para el desarrollo de proyectos visuales” dirigido al tercer ciclo. El curso de Artes Plásticas 1 figura en el programa como un espacio para recuperar los conocimientos previos y potenciar las competencias relacionadas con los procesos creativos, la sensibilidad, el conocimiento sobre elementos visuales y la apreciación artística; el segundo curso consolidaría estas competencias para que el estudiante interprete obras visuales de diversos contextos culturales (IEMS 2005, 52).

Los argumentos para organizar la asignatura en estos dos cursos obligatorios apuntaban a dos aspectos. Por un lado, en el perfil de ingreso se indica que la mayoría de estudiantes no posee conocimientos básicos indispensables porque la asignatura no es obligatoria en nivel secundaria, pero se considera importante realizar una evaluación diagnóstica sobre los contenidos declarativos que a la fecha no ha sido actualizada (IEMS 2005, 53-54). Por otra parte, el acercamiento a una amplia gama de expresiones culturales sería el medio para el desarrollo de competencias en el campo artístico que consistiría en dos aspectos fundamentales que me permito citar extensamente

1. El conocimiento, la experimentación y apropiación de algunas técnicas y materiales, es decir, realizará prácticas y experimentaciones, que motiven el desarrollo de sus capacidades técnicas en la materia. A partir de ellas ejercitará y aplicará sus procesos creativos, y desarrollará su capacidad de solución de problemas, ello se podrá ver reflejado al tener que plasmar y concretar ideas y sentimientos en materiales físicos que posteriormente tendrá que justificar y sustentar.
2. La conformación de niveles de lectura de una obra plástica, así como la sustentación y la planeación de objetos artísticos. A partir de experiencias y conocimientos previos, el estudiante aplicará el conocimiento de los elementos formales (forma, color y composición) e integrará los conocimientos generales de algunas etapas de

⁴⁴ El *Proyecto Educativo* propuso un plan de estudios de tres años organizado en semestres; los primeros programas de estudio de cada asignatura fueron publicados en 2002. En 2001, hubo otra propuesta del programa de artes plásticas que no fue llevado a la práctica porque los profesores lo juzgaron incompleto y poco significativo.

la historia del arte, con esto desarrollará y aplicará cierta habilidad en la lectura de lenguajes plásticos, propios, de sus compañeros y en el de obras de arte de autores reconocidos. (IEMS 2005, 52-53)

En 1999, la UNESCO había definido la competencia como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos” a través de la integración de saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer, saber convivir). La visión de la UNESCO para la educación del siglo XXI promovía que los países diseñaran sus currículos considerando el enfoque por competencias. En México, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), con el enfoque por competencias, fue articulado de manera progresiva en los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) entre 1992 y 2002 (Ver ANEXO 4). El uso de este término en el campo educativo ha suscitado intensos debates. No existe una definición unívoca de las competencias en el campo educativo ni sobre su alcance, pero se mencionan de manera recurrente cuatro características: se toma en cuenta el contexto, es resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad (AGUERRONDO 2009).⁴⁵

Para Ángel Díaz Barriga (2014), al incorporar la noción de competencias en el sistema educativo mexicano se ignora la existencia de diversas escuelas de pensamiento prevaleciendo un lenguaje tecnicista y un esquema de desagregación de competencias que llevan al análisis de tareas en una visión conductista ya superada por la pedagogía. Esto se expresa en la tensión entre el peso que busca otorgarse al aprendizaje frente a la importancia que se concede a las calificaciones, evaluaciones masivas y productos y, en el caso específico de los programas, se concreta en el aumento de columnas del formato para distinguir componentes de la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) con indicadores de desempeño. Este autor considera que no se investigado sobre “... la construcción de programas que parta de los procesos que siguen los estudiantes en la construcción del conocimiento” (DÍAZ BARRIGA 2014, 148) y que Denyer tiene razón cuando se afirma que, en general, lo que se ha hecho es que las competencias se configuran en función de la asignatura y no a la inversa. Más adelante retomaremos este punto durante el análisis al programa de la asignatura.

Cuando se decretó la obligatoriedad del nivel medio superior, en 2012, la SEP planteó la necesidad de articular los más de 30 subsistemas de este nivel educativo buscando conciliar la diversidad de dichos subsistemas para compartir “...una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas y competencias disciplinares básicas. Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes

⁴⁵ Incluso la traducción al español pudo dar pie a algunas confusiones. El término “goals” corresponde mejor a objetivos de aprendizaje que pueden evaluarse de forma global o bien, ser específicos y medibles. Mientras que “... los denominados *objectives* (...) no corresponden a lo que en español denominamos objetivos, sino que deben traducirse adecuadamente como competencias” (AMAYA 2014, 425).

en un contexto específico” (SEP 2008)⁴⁶. Según el Acuerdo 444, la formación artística es la segunda de las competencias genéricas del egresado de bachillerato: “Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros” y se consideran tres atributos que denotan esta competencia

- El estudiante valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones
- Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio a la vez que desarrolla un sentido de identidad
- Participa en prácticas relacionadas con el arte.

En el plan de estudios del IEMS dicha competencia genérica puede desarrollarse con suficiencia a través de dos cursos obligatorios de Artes Plásticas, dos cursos de Música, un curso de filosofía dirigido a la reflexión estética, además de los cursos optativos de artes visuales, teatro, música y literatura.

Los docentes del IEMS participaron de forma activa en el diseño de los programas de estudio, lo que resulta comprensible bajo la concepción del docente que propuso el Proyecto Educativo, bastante cercana a la figura del intelectual que propone Giroux (IEMS 2002, 2). Esta forma de trabajo implicó algunas desventajas, por un lado se logró consistencia al interior de cada asignatura, pero no ocurrió lo mismo con la relación entre las asignaturas de cada semestre, cada grupo docente trabajó bajo su propia lógica disciplinar sin relación con las demás.

En 2004, la primera indicación que se dio a los grupos de docentes, que se organizaron por Academias, fue que reflexionasen acerca de cómo su asignatura contribuía a los tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico, ese fue el punto de partida para revisar los objetivos de aprendizaje y los contenidos para modificar los programas de 2002. La Academia de Artes Plásticas propuso la siguiente vinculación con los ejes de formación:

- *Formación científica.* Las Artes Plásticas contribuyen al pensamiento racional al desarrollar competencia en la solución de problemas de diferente índole, utilizando los procesos creativos de la experimentación plástica.
- *Formación humanista.* Desarrolla la comprensión, con visión sensible y analítica, de diversos aspectos de su realidad personal, así como de otras épocas y culturas propiciando tolerancia hacia la diversidad.
- *Formación crítica.* Permite ejercitar una actitud de respeto y tolerancia al realizar análisis críticos básicos donde valore su propia expresión plástica **Y**

46 Los otros tres ejes de la RIEMS fueron: la definición y regulación de las modalidades de oferta, el mecanismo de gestión y el modelo de certificado del Sistema Nacional de Bachillerato.

Díaz Barriga señala que en una mayoría de programas se construyen con un mecanismo que hace conflictivo la comprensión de la competencia como proceso y más bien la orienta hacia la obtención de un producto, lo que nos devuelve a la perspectiva conductista que estuvo vigente hace 50 años. Dicho mecanismo consiste en determinar competencias genéricas y específicas, así como las evidencias de desempeño, una vez establecidas se van desagregando en conocimientos, habilidades y actitudes con diversos niveles de especificidad lo que conduce a una fragmentación y a la evaluación de comportamientos simples. El siguiente paso es seleccionar contenidos y diseñar la estrategia metodológica de aprendizaje, de forma muy genérica o, por lo contrario, estableciendo actividades específicas y secuenciales que no dan cabida al saber docente. (DÍAZ 2014, 146-149)

La descripción que realiza Ángel Díaz-Barriga refleja, en buena medida, lo que aconteció al diseñar los cursos obligatorios de Artes Plásticas. Para 2007, la Academia de Artes Plásticas había llegado al acuerdo de trabajar con tres competencias en esos cursos y tomar en cuenta cuatro ejes: materiales, elementos formales, historia del arte y expresión (Ver FIGURA 11). Nos encontramos entonces en la situación de “meter las competencias en el molde de la materia que se va a enseñar”.

Para ese año, el grupo de docentes de Artes ya estaba imposibilitado para alterar los otros elementos del Programa, en particular, la mascarilla de evaluación formativa que, a la fecha, se captura con cinco objetivos de aprendizaje. No resulta sorprendente que estas competencias sean más una agrupación de objetivos de aprendizaje y que, al realizar la evaluación formativa y compendiada, simplemente se desagreguen nuevamente en cinco objetivos que en la práctica docente podrían traducirse a “temas” y “ejercicios plásticos” cuyas conexiones y finalidades no siempre están explícitas en las planeaciones.

FIGURA 11 COMPETENCIAS PROPUESTAS EN 2007

Fuente: Archivo de la Academia de Artes Plásticas, IEMS.

ARTES PLÁSTICAS 1	ARTES PLÁSTICAS 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Entiende la característica del dibujo, la escultura y el grabado, expresándose a través de estos medios. 2. Utiliza los elementos formales (color, forma y composición) para expresarse en ejercicios y para hacer lecturas visuales en un nivel introductorio. 3. Comprende que el arte es un reflejo tanto de los individuos como de la sociedad y época en que se crea. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entiende la característica conceptual de algunos medios plásticos aplicando sus posibilidades expresivas (pintura, arquitectura y arte contemporáneo). 2. Identifica, entiende y aplica la relación entre los elementos formales y el concepto de una manifestación plástica y visual. 3. Reconoce la relación de una obra artística con el contexto en que este surge.

Por otra parte, si nos remitimos al perfil de egreso de la asignatura podremos observar que no hay una distinción clara entre objetivos de aprendizaje y el perfil⁴⁷. Durante el proceso de construcción del Programa, el acento estuvo en la selección de objetivos según la taxonomía de Bloom

1. Conocer y aplicar técnicas y materiales de algunos medios de las Artes Plásticas, apreciando las manifestaciones y expresándose a través de ellas.
2. Analizar, de forma oral y escrita, la relación entre la idea y los elementos formales (forma, color y composición) de una manifestación plástica.
3. Comprender la importancia de las Artes Plásticas como herramienta para apreciar, respetar y valorar diversas manifestaciones plásticas.
4. Identificar características básicas de elementos de la Historia del Arte (estilos, artistas y obras).
5. Desarrollar su sensibilidad y creatividad a través de las Artes Plásticas contribuyendo en el reconocimiento y valoración de su identidad. (IEMS 2005b, 54)

En el siguiente capítulo se verá cómo, una vez que se definió la vinculación de la asignatura con los ejes formativos, se plantearon objetivos y de aprendizaje cuya definición dio paso a la selección de contenidos y al establecimiento de metodologías de enseñanza/aprendizaje en la planeación académica y, a partir de las críticas por su “desagregación” que señala Díaz Barriga, el lugar que ocupan o no las competencias.

47 Para Díaz Barriga, los docentes que redactaban objetivos específicos a partir de un verbo para clarificar el desempeño y que ahora se expresan indicando una ejecución que tiene un indicador de eficiencia pueden tender a homologar ambas redacciones. En realidad, lo que está en juego es la vinculación posible entre elementos conductuales con elementos constructivistas, esto es, el pensamiento de Bloom con el de Gagne (DÍAZ BARRIGA 2014, 145), este último autor es considerado un autor ecléctico que aúna en sus propuestas elementos conductuales y cognitivos.

CAPÍTULO 5

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA DE ARTES PLÁSTICAS

SUMARIO 5.1 Contenidos de los cursos básicos de Artes Plásticas 5.2 Contenidos del curso optativo de la asignatura 5.3 Planeación académica personal.

El propósito del capítulo es examinar los programas de los cursos de Artes Plásticas que forman parte del Plan de Estudios que ofrece el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. En particular, interesa conocer de qué manera el enseñante interpreta el programa de estudios y lo recrea desde su saber docente para realizar las adecuaciones que considera pertinentes para el contexto socioeducativo.

El hecho de que mi trayectoria docente sea casi paralela a la trayectoria institucional presenta ventajas y desventajas. Por una parte, existe la posibilidad de reconstruir las condiciones en que se diseñaron los programas de estudio y las acciones para su mejora; por otra parte, existe el riesgo de reducir la perspectiva de análisis. Considerando esto, en los primeros dos apartados se profundiza en los contenidos de los cursos obligatorios y el curso opcional respectivamente, en particular acerca de los procesos de evaluación cualitativa en la enseñanza de artes plásticas en nivel medio superior. En el tercer apartado se presenta una selección de planeaciones académicas que conforman los artefactos para el portafolio profesional que se presentará en el siguiente capítulo.

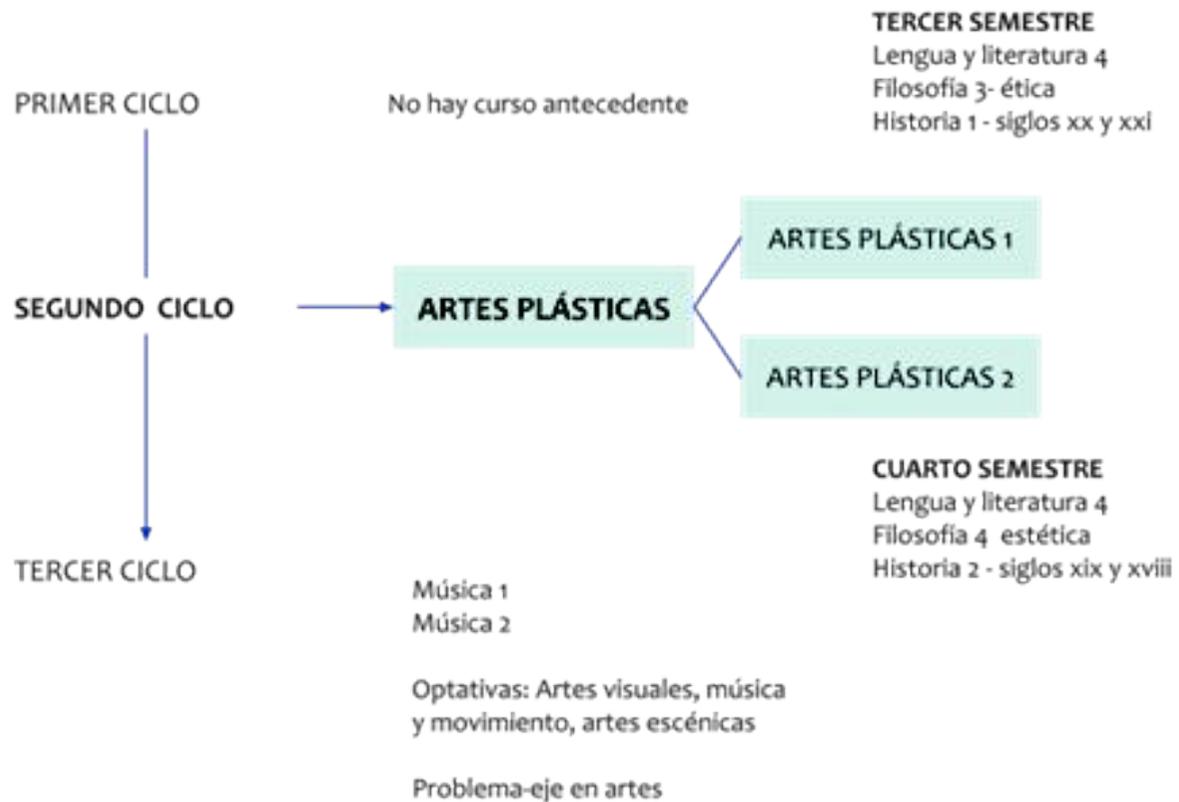
5.1 CONTENIDOS DE LOS CURSOS BÁSICOS DE ARTES PLÁSTICAS

Como se mencionó en el capítulo anterior, la asignatura de Artes Plásticas forma parte del área de Humanidades y está relacionada con las asignaturas de Filosofía, Historia, Literatura y Música. La asignatura cuenta con dos cursos básicos, Artes Plásticas 1 en tercer semestre y Artes Plásticas 2 en cuarto semestre. El curso optativo, llamado Metodología para la creación en artes visuales, se describirá en el siguiente apartado.

La principal relación que se estableció entre todas las asignaturas del plan de estudios del IEMS fueron los tres ejes formativos: formación científica, humanística y crítica, es decir, la contribución de cada formación disciplinar para que los estudiantes logren el perfil de egreso deseable (Ver ANEXO 5). Durante el cuarto semestre, los cursos de Artes Plásticas 2, Filosofía IV y Literatura IV coinciden en el estudio de las vanguardias y las dos primeras asignaturas trabajan el análisis de obras visuales, aspectos que no fue comunicado durante el diseño de los respectivos programas (FIGURA 12). Idealmente, la comunicación entre docentes permitiría un desarrollo fluido y de apoyo mutuo al abordar contenidos afines en esas tres asignaturas.

FIGURA 12 RELACIÓN DE LA ASIGNATURA DE ARTES PLÁSTICAS CON EL RESTO DEL CURRÍCULO

Fuente: Elaboración propia.



Uno de los criterios para el diseño de los cursos de Artes Plásticas fue el perfil de ingreso, que indica que un gran porcentaje de los estudiantes no posee conocimientos básicos sobre las artes visuales (IEMS 2005b, 53-54). Se considera que los estudiantes poseen un reconocimiento débil de los conceptos asociados al lenguaje visual, que sus habilidades motoras finas que no han sido formadas en dibujo, modelado u otra expresión plástica y tienen nula o poca frecuentación a los museos de arte.⁴⁸

Los contenidos de los cursos obligatorios en Artes Plásticas están entrelazados, el primero promueve la recuperación de conocimientos previos e impulsar la construcción de competencias básicas que se relacionan con los procesos creativos, la sensibilidad y aspectos básicos formales (forma, color, composición) en relación con algunos tópicos de la historia del arte; el segundo curso plantea el desarrollo de competencias para interpretar expresiones plásticas de diversos contextos culturales, a partir de los conocimientos ya adquiridos y una introducción a las manifestaciones del arte contemporáneo. En el siguiente cuadro (FIGURA 13), puede apreciarse el equilibrio propuesto entre las horas teórico-prácticas, generalmente en formato de taller, durante dos tercios del curso más la hora de estudio grupal. Adicionalmente, se pide una dedicación de 1-2 horas de estudio independiente a la semana y todos los estudiantes pueden acudir a asesoría semanal, individual o en pequeños grupos con una duración entre 15 y 30 min.

FIGURA 13 ESQUEMA DE LA ASIGNATURA DE ARTES PLÁSTICAS

Fuente: Elaboración propia.

	ARTES PLÁSTICAS 1	ARTES PLÁSTICAS 2	METODOLOGÍA PARA LA CREACIÓN DE LAS ARTES VISUALES
Curso antecedente	Ninguno	Artes Plásticas 1	Artes Plásticas 1 y 2
Semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre
Carácter	Obligatorio	Obligatorio	Optativo
Tipo	Teórico-práctico	Teórico-práctico	Teórico-práctico
Duración semestre	16 semanas	16 semanas	16 semanas
Duración	48 hrs	48 hrs	48 hrs
Distribución	32 horas teórico-prácticas y 16 horas de estudio (3 horas a la semana) cada curso		
Asesorías	Asesoría semanal, individual o en grupos de tres a cinco estudiantes		
Campos de conocimiento	Dibujo, estampa y escultura	Arquitectura, Pintura y Arte Contemporáneo	Variable, depende de la especialidad del docente

⁴⁸ La formación artística en el sistema educativo nacional ha sido considerada como conocimiento complementario. Su estatus depende del giro que tomen las reformas educativas en cada sexenio, desde 2012 en educación básica no se considera una asignatura, es decir, una formación académica disciplinar sino que se inscribe en el área de desarrollo personal y social (Ver ANEXO 4).

En 2005 se definieron los objetivos generales de cada asignatura y objetivos específicos por curso. En Artes Plásticas se cuenta con un objetivo general y cinco objetivos de aprendizajes que poseen una caracterización, esto es, los indicadores para reconocer si el estudiante había logrado una suficiencia en los aprendizajes teórico y prácticos básicos (IEMS 2005b, 56-59). En esta asignatura, los objetivos de aprendizaje tienen la misma jerarquía y son transversales, por lo que deberán impartirse interrelacionados de forma continua y permanente durante el semestre (IEMS 2005b,55). Esto tiene tres consecuencias importantes para la planeación docente

- lo que otorga un carácter distintivo a cada curso impartido es la manera en que cada docente establece relaciones entre los distintos objetivos de aprendizaje.⁴⁹
- por tanto, no se pretende un desarrollo exhaustivo de los contenidos como “temas”. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se proponen en el programa sean ilustrativas y no obligatorias ni mucho menos secuenciales.
- La comunicación de los criterios de evaluación puede ser ambigua para los estudiantes, ya que no siempre saben en qué momento del curso deberían haber cubierto objetivos cuando se trabajan interrelacionados.

Ambos cursos incluyen prácticas en medios bi y tridimensionales, el estudio continuo del lenguaje visual y la apreciación de una diversidad de obras plásticas y visuales. La transversalidad propuesta para abordar los contenidos también estableció nexos entre ambos cursos, por ejemplo, el aprendizaje sobre el color en Artes 1 como fundamento para los aprendizajes sobre pintura en Artes 2 o la construcción de una definición básica de las artes plásticas que se ancla en una tradición académica de las Bellas Artes y que puede discutirse posteriormente, cuando se revisan los medios del arte contemporáneo. Otro de los aciertos del Programa es que las caracterizaciones especifican el objeto de estudio que se considera central para el aprendizaje del educando (característica formal básica del medio, ruptura con la mimesis, etc.), así que el docente podría considerar niveles de desempeño tomando en cuenta esas caracterizaciones.

A continuación, se presenta un fragmento de las tablas que sintetizan los contenidos de los cursos obligatorios de Artes Plásticas 1 y 2 (IEMS 2005b), en el ANEXO 6 se presentan las tablas completas.

49 Cuando se inició la modalidad semiescolarizada con el mismo plan de estudios, varios integrantes de la Academia diseñaron materiales de apoyo en que puede observarse la relación entre objetivos de aprendizaje, por ejemplo, las relaciones entre un periodo de la historia del arte con prácticas de dibujo o de grabado (IEMS 2006).

FIGURA 14 CONTENIDOS DE ARTES PLÁSTICAS 1. OBJETIVOS 1 y 2

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO	CARACTERIZACIÓN	CONTENIDOS BÁSICOS
1. Analizará la importancias de las artes plásticas a través de ejercicios plásticos.	Identifica los conceptos de creatividad e imaginación, a través de ejercicios plásticos. Elabora una definición básica de Artes Plásticas.	Introducción a las artes plásticas Creatividad e imaginación. Definición básica de artes plásticas.
2. Analizará algunos elementos del arte mexicano y su contexto general en el arte prehispánico y muralismo.	Identifica algunas influencias de la cultura prehispánica en el arte mexicano. Identifica la característica básica del Muralismo: Incorporación de mensajes sociales en la obra. Identifica al menos a uno de los siguientes exponentes del Muralismo Mexicano: Orozco, Rivera, Siqueiros	Arte mexicano Influencia de la Cultura Prehispánica en el Arte Mexicano en general (José Guadalupe Posada; Ignacio Asúnsolo y Juan O’Gorman). Características básicas del muralismo: incorporación de mensajes sociales de la obra. Los principales exponentes: José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros.

Al revisar los contenidos de este Programa, es posible identificar una mixtura de enseñanza que incluye el enfoque DBAE (*Disciplined-based Arts Education*), los principios de diseño en el lenguaje visual y la expresión del yo (VER ANEXO 6). El primer enfoque está centrado en la inclusión de la estética, la historia del arte y la crítica de arte como parte de la educación artística, mientras que en el segundo enfoque el conocimiento artístico se considera un lenguaje y, por tanto, puede enseñarse a partir del análisis de sus elementos básicos. El tercero enfatiza la visión original del autor y el desarrollo de la imaginación.⁵⁰

Esto tiene relación con por la formación universitaria del conjunto de docentes que diseñaron el programa. Como los artistas visuales no reciben formación pedagógica sistemática, el diseño del programa surgió entonces de la propia experiencia docente y de lo que “funciona y no funciona” en el aula, en suma, de un conocimiento empírico que no se enmarca en referentes pedagógicos de manera consistente, sino en la manera en que los docentes fueron enseñados y su experiencia como estudiantes de arte.⁵¹

⁵⁰ El enfoque de la cultura visual y los planteamientos de la educación artística posmoderna no fueron acogidos de forma mayoritaria por los docentes, no tuvieron un peso importante en el diseño o los contenidos, aunque sí se logró incluir la revisión de manifestaciones del arte contemporáneo.

⁵¹ Es una experiencia compartida por el 90% de los profesores que se formaron en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (UNAM). La mayoría cursó sus estudios universitarios a mediados de los noventa, es decir, una década después de que el centro del debate sobre los currículos de educación artística era justamente el enfoque DBAE y muchos recibieron la transmisión del aprendizaje artístico como un lenguaje, con especial interés en las propuestas de la Bauhaus.

Ambos cursos cuentan con dos objetivos de aprendizaje que abordan las relaciones entre la producción artística y el contexto histórico, esto conforma un primer eje de aprendizajes, una aproximación a la apreciación artística que retoma elementos de historia del arte para desarrollar la apreciación artística a través del análisis formal y hermenéutico. El segundo eje está relacionado con el lenguaje visual.

La enseñanza del arte con base en las disciplinas es una adaptación de Manuel Barkan (1962) de las ideas de Bruner para la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, la propuesta consistía en que los especialistas en currículo pusieran al centro “la estructura de las disciplinas”. En ese proceso, el estudiante tendría apoyo de los conocimientos de la historia y la crítica del arte que aportarían los modelos de investigación de esas disciplinas. Esta corriente fue criticada por obviar las diferencias de aprendizaje de estudiantes novatos y avanzados, y por supuesto, con el modo en que un experto investiga, pero resurgió a inicios de los años ochenta (EFLAND, FREEDMAN y STUH 2003, 114-119).⁵²

... Sostenía que la investigación artística obedecía a una determinada estructura y que el currículo debía establecerse sobre la base de las mismas cuestiones que trataban los artistas en su trabajo. La principal tarea de la educación del arte consistía pues en lograr que los alumnos se planteasen cuestiones parecidas a las de los artistas (EFLAND, FREEDMAN y STUH 2003, 116)

Otros objetivos de aprendizaje están directamente relacionados con el aprendizaje de la forma, color y composición en tanto lenguaje visual; el aprendizaje de los medios plásticos se orienta a ejercicios introductorios que pongan en relieve los principios visuales del diseño, esto conforma un segundo eje de aprendizajes⁵³. Otra idea que aparece con frecuencia en las discusiones sobre el *Programa 2005* es la importancia de la expresión personal, sin que se ahonde en las condiciones pedagógicas para propiciar la creatividad, su énfasis depende del enfoque personal de cada profesor.

Pasando a los puntos débiles del Programa, uno está relacionado con un cuidado deficiente de la edición, tanto en la revisión especializada desde una perspectiva pedagógica, como de la redacción y edición general. En el curso de Artes Plásticas 1 se repite información y se omite otra, así que la tabla de estrategias de enseñanza se publicó incompleta (GDF 2005b, 61). Existen errores ortográficos y las variaciones en el

⁵² Para Efland, los cambios de paradigma en la educación artística pueden asociarse a las circunstancias de la enseñanza y las coyunturas de determinada época. Este autor reconoce cuatro movimientos de la educación del arte en el siglo XX: el enfoque basado en el dibujo, el que enfatiza la expresión creativa del yo, el que se basa en el diseño y el DBAE (EFLAND, FREEDMAN y STUH 2003, 120-121).

⁵³ La enseñanza de los principios de diseño como lenguaje visual común, surgió a inicios del siglo XX siguió permeando la formación de los artistas. La llegada de Hannes Meyer, quien fue director de la Bahaus de Dessau, despertó el deseo de organizar una Bahaus mexicana en los años cuarenta del siglo pasado, pero fue la necesidad de solventar la crisis post-68 lo que llevó a considerar la formación relacionada con diseño para artistas y nuevos programas de licenciatura (UNAM 2013, 54; CARRIÓN 2004).

estilo de redacción denotan que no hubo una revisión editorial mínima. En ciertos párrafos, la redacción obstaculiza la comprensión, por ejemplo, en el tercer punto del perfil de egreso, que es un enunciado tautológico, se afirma que el estudiante será capaz de “...Comprender la importancia de las artes plásticas como herramienta para apreciar, respetar y valorar las manifestaciones plásticas”

En el diseño de todos los programas del IEMS permeó el mecanismo de “desagregación” al que se refiere Díaz Barriga y que fue mencionado al hablar de las competencias en el apartado 4.3 de esta tesis. Durante el diseño de programas de 2005 lo que se ponderó fue la relación entre la asignatura y los tres ejes formativos, la estructura del programa con base a en objetivos de aprendizaje y no de competencias. Cuando se intentó abordarlas como tales, fueron desagregadas y la dificultad aumentó por el diseño de las mascarillas de evaluación.⁵⁴

En Artes Plásticas se proponen tres tópicos, creación, expresión y apreciación, es decir, los mismos que la SEP propone para educación básica, pero no se ha llegado a una redacción consensuada y el mecanismo de desagregar las “partes” de una competencia conlleva el riesgo de reducir el potencial del Programa a un listado de temas.

En la siguiente página, se presentan dos fragmentos de evaluaciones formativas (“mascarillas de evaluación”) del curso de Artes Plásticas 1 de ciclos distintos para apreciar los cambios (VER FIGURA 15).

En la parte superior se muestra una evaluación formativa de los objetivos de aprendizaje 1 y 2 que fue registrada durante el semestre 2018-2019 A. En la parte inferior se observa una evaluación similar pero del semestre 2006-2007 A que fue el primer ciclo en el que se evaluó de forma global la asignatura y no por objetivos.

⁵⁴ En distintos años, las Academias del IEMS han revisado la propuesta de competencias sin que se formalicen e integren en los programas de estudio. En Artes Plásticas se han trabajado distintas propuestas sin que esta labor académica haya recibido aval institucional, no se modificaron las mascarillas de evaluación formativa ni hubo una nueva publicación que enlazara objetivos y competencias.

FIGURA 15 MASCARILLA DE EVALUACIÓN. CURSO DE ARTES PLÁSTICAS 1

Fuente: Sistema General de Información Educativa, IEMS (registro docente personal).

5 objetivos

ID	Consecutivo	Objetivo	Resultado	Recomendación
1073	1	Analizará la importancia de las Artes Plásticas, a través del desarrollo de la observación, la creatividad y la realización de ejercicios plásticos	C	<p><2018-09-13>CUBRE EL OBJETIVO. Explica un concepto básico de arte, maneja al menos una clasificación de las artes y puede enunciar las características básicas de las artes plásticas: artes materiales, visuales y espaciales. Enlista las cinco artes plásticas.</p> <p>5 de 5 asistencias; Tarea 1 entregada (concepto de arte); participa de forma activa en las clases.</p> <p><2018-12-05>Al finalizar el curso refrendó un conocimiento óptimo de los contenidos de este objetivo, incluyendo la identificación de lo imaginativo y lo creativo en sus ejercicios.</p>
1074	2	Analizará algunos elementos del Arte Mexicano y su contexto general en el Arte Prehispánico y Muralismo	C	<p><2018-10-09>Antonio acudió a las 4 sesiones en el que se abordaron estos contenidos, mostrando una actitud inquisitiva. Realizó la lectura sobre sacrificios humanos en la cultura mexicana y manifiesta sus opiniones en torno al proceso de conquista. Puede identificar temáticas y exponentes.</p> <p><2018-11-06>Entregó un reporte muy somero que no indica el reconocimiento de temáticas en los murales observados; faltó investigar aspectos básicos sobre el mural seleccionado (Juchitán de Diego Rivera). Con todo, cuando desarrolló su producto creativo (boceto para mural) retomó la idea del río para plantear una opinión partidista. Se pide que acople información básica para responder a algunas preguntas básicas: definición de mural, técnica de esmalte veneciano, temáticas del muralismo mexicano.</p> <p><2018-11-08>Envío su reporte corregido, indicando el tema cotidiano del mural de Diego Rivera y el tipo de técnica que utilizó.</p> <p><2018-12-05>Al finalizar el curso pudo identificar un muralista mexicano en la época posrevolucionaria y comentar los mensajes sociales y políticos de estas obras. CUBRE EL OBJETIVO con suficiencia.</p>

5 objetivos

ID	Consecutivo	Objetivo	Resultado	Recomendación
1073	1	Analizará la importancia de las Artes Plásticas, a través del desarrollo de la observación, la creatividad y la realización de ejercicios plásticos	C	<p><2006-09-27>Ha demostrado una actitud positiva hacia las manifestaciones plásticas. Ha participado activamente en las actividades relacionadas (clases y prácticas)</p> <p><2006-10-04>Participo en una visita al Palacio de Bellas Artes donde ejerció su observación de murales y arte latinoamericano, demostrando su capacidad de observación y habilidad para expresar oralmente y por escrito, la descripción de obras. Su cuaderno de prácticas está completo, bien presentado y sus imágenes tienen fuerza expresiva.</p> <p><2006-11-03>Visito el Museo Nacional de San Carlos comparando obras medievales, renacentistas y contemporáneas.</p> <p><2006-11-17>Falto al segundo examen escrito pero en las participaciones en clase ha demostrado que identifica las artes plásticas y las relaciona con la creatividad y la imaginación.</p>
1074	2	Analizará algunos elementos del Arte Mexicano y su contexto general en el Arte Prehispánico y Muralismo	C	<p><2006-11-28>Logro identificar el valor social del muralismo mexicano y sus temas. Identifica a algunos de los principales artistas de la época y reconoce el valor dado a las culturas prehispánicas.</p>

El sesgo más notorio al realizar estas evaluaciones es que nos limitamos a repetir los contenidos o los indicadores de evaluación sin indicar cómo aprendió cada estudiante y qué desempeños logró integrar, es decir, competencias construidas desde las artes visuales.

Al registrar la evaluación compendiada de fin de curso, se piden los logros del estudiante en función de las competencias, pero a lo largo del semestre se registraron avances académicos por objetivo de aprendizaje. Este procedimiento no está normalizado, si la evaluación formativa no es clara o no se captura de manera oportuna, se dificulta en gran medida brindar acompañamiento y orientar a los tutorados.

Respecto a la metodología de trabajo, el *Programa* contiene una tabla por cada curso que indica: estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje y sugerencia de evaluación de los aprendizajes (IEMS 2005b, 60-75). En la siguiente figura (FIGURA 16) se muestran dos ejemplos de la metodología de enseñanza correspondientes al primer objetivo de aprendizaje de cada uno de los cursos, se transcribieron los dos primeros puntos y podrá notarse no existe relaciones entre las columnas. En el ANEXO 6 se pueden consultarse las tablas de metodología del trabajo académico completas.

FIGURA 16 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA (EJEMPLO)

Fuente: Programas de estudio 2005. Humanidades. IEMS

Artes Plásticas 1		
<i>Este objetivo se evalúa transversalmente y paulatinamente, ya que el desarrollo de la creatividad y la observación son graduales y se van dando durante el tiempo del semestre.</i>		
Estrategias de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Sugerencias de evaluación
1. Se sugiere comenzar el semestre con diversos ejercicios de sensibilización con música, olores, texturas, para que el estudiante se percate de sus sentidos, por medio de una aproximación lúdica a los materiales y el lenguaje de las artes plásticas.	1. Elabora un collage con diferentes objetos de distintas texturas, con el soporte de un cuento para ilustrar. Para desarrollar su sensibilidad táctil y visual.	1. Mostrar al estudiante al final del semestre, algunos trabajos de inicio y final del semestre, para que él mismo analice y reflexione sobre su desarrollo creativo.
2. Mostrar al estudiante la existencia de estereotipos y explicarle cómo al realizarlos no están externando su propia creatividad, y cómo a través de la imaginación, puede crear nuevas posibilidades visuales.	2. Realiza ejercicios gráficos de contornos, sin ver el papel, para registrar las distintas sensaciones al escuchar diferentes estilos musicales, lo cual le permite desarrollar su sensibilidad visual y auditiva, así como su observación.	2. Pedirle al estudiante, por lo menos en tres momentos del semestre, que defina qué son las artes plásticas. Se espera que sus primeras definiciones sean sencillas y las posteriores logren mayor riqueza y complejidad.

Artes Plásticas 2		
<p>Estas estrategias están orientadas a la integración de un trabajo colectivo, a través del cual el estudiante comparte conocimientos, puntos de vista y experiencias personales con otros compañeros. Por lo tanto, el profesor puede mantener observación en la participación de los jóvenes para evaluar diferentes aspectos tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de una actividad en equipo de valoración. - Desarrollo de habilidades y destrezas de crítica, tolerancia y observación. - Desarrollo de actitudes como la observación receptiva, el respeto a ideas distintas y la apreciación del trabajo plástico personal y de otros compañeros. - Aplicación de los conocimientos conceptuales adquiridos durante las sesiones de teoría. - Cumplimiento y participación en las tareas: trabajo personal y colectivo. 		
<p>OBJETIVO 1 Valorará las manifestaciones de las artes plásticas a fin de identificar su utilidad como medio de conocimiento</p>		
Estrategias de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Sugerencias de evaluación
<p>1. Durante la ejecución de estas actividades la actitud del profesor será cuidadosa y receptiva, para lograr una integración de trabajo escolar más efectiva frente al grupo de estudiantes. Aplicar esto con la presentación de trabajos realizados individualmente para ser justificados y analizados frente a grupo.</p>	<p>1. Redacción individual de un código de ética para conducirse durante el curso de Artes Plásticas.</p>	<p>1. Se evaluará transversalmente a partir de la evolución de las actitudes y en la capacidad de comprensión de la diversidad de estilos del arte plástico y respeto del estudiante (sic).</p>
<p>2. Coordinación del análisis de los estudiantes de los trabajos plásticos de sus compañeros ante el grupo para promover la valoración y respeto hacia los trabajos.</p>	<p>2. Elabora un cuadro sinóptico para explicar el paso del arte tradicional al impresionismo y al Postimpresionismo, pasando al Expresionismo, a la síntesis geométrica que, a su vez, conducirá a la abstracción lírica y geométrica, esta exposición irá acompañada de muchas imágenes en diapositivas, carteles y libros para resaltar las cualidades que dan valor a las obras (...)</p>	<p>2. Redacción y argumentación del código ético.</p>

En una primera lectura a las tablas sobre la metodología para el trabajo académico, la percepción es que se trata de un programa saturado de temáticas que difícilmente podrá impartirse en las 48 horas lectivas.

Años después, los mismos profesores que diseñaron estos programas estábamos enfrascados en discusiones sobre la “falta de tiempo” para abarcar todos los contenidos, se discutía, por ejemplo, si los estudiantes debían realizar, durante el primer curso, ejercicios de dibujo, grabado y escultura, aún cuando fueran muy básicos, o si era preferible dedicarse a un solo medio para que tuvieran un aprendizaje técnico básico. La necesidad de identificar y precisar las competencias de las asignaturas fue consecuencia,

en parte, de la búsqueda de un consenso que orientara la selección de contenidos y estrategias de enseñanza, ya que se corre el riesgo de decidir exclusivamente en la formación disciplinar personal y no en base a los intereses o las necesidades educativas de los jóvenes.

En la presentación de estas estrategias es donde más se resiente la falta de un acompañamiento pedagógico ⁵⁵

- No hay una organización clara de la metodología, no se distingue entre estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. La misma actividad puede aparecer repetida en distintas columnas porque bajo lógicas docentes distintas.
- No hay orientación sobre las relaciones transversales entre objetivos.
- El grado de detalle en la descripción de estrategias es muy variable. Puede ser tan general como “Visita guiada a algún museo con dirección del análisis grupal de algunas obras” (IEMS 2005b, 67) o describir cinco fases del proceso para utilizar determinada técnica pictórica (IEMS, 2005b, 71).
- En todos los objetivos se repiten las mismas herramientas de evaluación: cuestionario, examen escrito, registro de participaciones y otras tan ambiguas como “entrevista en cubículo”. Al ser tan generales, no se consideran las habilidades y actitudes ni se identifican aquellos elementos propiamente artísticos y los criterios de evaluación que quedan implícitos.
- Hay una reproducción de la visión hegemónica de la historia del arte que se “baja” al nivel de los estudiantes y perceptible cuando se les menciona (“más sencillo”, “poco a poco”, “más fácil”).
- La bibliografía, por supuesto, ya está desactualizada. Los textos indicados para el docente, o son textos “clásicos” o son de inicios de la década de los noventa, es decir, de la época en que los profesores estaban en la universidad. Existen pocos textos para nivel bachillerato.

Desde la perspectiva de los estudiantes, una de las primeras cuestiones que enfrentan es la asociación de las “manualidades” cuando se trata de cursos o talleres de artes. Hay un conflicto inicial cuando descubren que se evalúa la apropiación de conceptos y la asimilación de procesos en relación con su práctica visual y que los criterios habituales para “pasar” la materia, como el cuidado en el detalle y que se “vea bonito” no sirven para cubrir esta asignatura.

⁵⁵ Un aspecto que también revelan estas tablas son las concepciones subyacentes de la enseñanza, más ligadas a una noción de transmisión de información: el profesor expone, el estudiante “aprende” lo que se expone y entonces resulta correcto su aprendizaje. Como el rol del docente es acercar un conocimiento “ya hecho”, se sugiere, por ejemplo, incluir anécdotas “para no hacer la clase pesada” ya que puede llevar dos horas exponer el tema de vanguardias (IEMS, 2005b, 68). La “relación con el contexto” del estudiante no emerge de la indagación dialógica sobre las circunstancias vitales, sino de una lluvia de ideas para reconocer los conocimientos previos.

Por otra parte, en todos los grupos algunos estudiantes se declaran con pocas aptitudes y/o interés en la expresión plástica y visual, cuestión que siempre puede resolverse en el diálogo y fortaleciendo aprendizajes de historia del arte y conceptos básicos del curso. El docente debe comunicar, de forma reiterada, que los criterios de evaluación son teórico-prácticos para lograr la confianza de que existirá una evaluación equitativa. En el capítulo 5 y 6 se presentarán las planeaciones académicas personales y los resultados obtenidos en estos cursos obligatorios, ahí se explicitará cómo se ha resuelto la coherencia entre competencias y objetivos de aprendizaje tanto en la fase de planeación como en las evaluaciones.

5.2 CONTENIDOS DEL CURSO OPTATIVO DE LA ASIGNATURA

El proyecto del modelo educativo del IEMS hace mención de los cursos optativos como “campos formativos para la intervención social”

El Proyecto Educativo del IEMS prevé la incorporación al plan de estudios de “campos formativos para la intervención social”, organizados por grupos de asignaturas optativas interdisciplinarias y transdisciplinarias, que habrán de preparar a los estudiantes para que continúen sus estudios en el nivel superior, además de que contribuyan a la atención de las problemáticas y retos que enfrenta su comunidad, con el propósito de fortalecer la convivencia y la cohesión social. (IEMS 2008, 31)

Este planteamiento resulta congruente con las finalidades del modelo educativo y sus tres ejes formativos, con una educación para la transformación⁵⁶. Sin embargo, todos los cursos fueron diseñados desde perspectivas disciplinares y sin revisión pedagógica⁵⁷. Durante años, la discusión se ha centrado en la definición de las competencias en estos cursos, dejando de lado completamente el enfoque de intervención social que puede resolverse desde la enseñanza situada (aprendizajes basados en problemas, aprendizajes por proyecto y aprendizajes a través del servicio comunitario) y una perspectiva multidisciplinar.

En el área de ciencias se cuenta con estas optativas: *Etología, evolución de la conducta animal, Fenómenos ondulatorios* (sonido y luz), *Física Moderna, Temas Selectos de Matemáticas y Química, Energía y Sociedad*, cursos que más allá de su denominación, se han adecuado a los intereses y perfiles de los estudiantes. En el área de Humanidades, algunos cursos muestran un diseño lo suficientemente amplio y flexible para cultivar los intereses socioculturales de las distintas zonas de la Ciudad en que se asientan estos planteles, como el curso de *Historia entrelazada de la Ciudad de México* que plantea una relación personal, familiar y comunitaria con la historia de la Ciudad, mientras que otros dieron cabida a la formación especializada de sus docentes como ocurrió en la Academia de Artes Plásticas.

En el caso de *Filosofía política* y de *Música y movimiento*, con los años resultó evidente que dependían de la presencia de un docente con formación e interés particular en esas áreas. También se contrataron docentes para impartir un curso optativo de *Lengua y*

56 Cada estudiante debe elegir tres cursos optativos con la única limitante de que inscriba al menos un curso de Ciencias y otro de Humanidades. Es decir, no puede inscribir tres optativas de una sola área (Ciencias o Humanidades). Cada estudiante inscribe la asignatura conocida como Problema-eje, curso que valida el desarrollo de una investigación individual a partir del tema de interés del estudiante con acompañamiento de dos profesores durante el planteamiento, desarrollo y presentación oral de investigación.

57 La mayoría de los cursos optativos se reformularon entre 2004 y 2006, en Artes se contaba con una primera versión con mayor número de objetivos. En ese momento, los docentes carecíamos de una formación pedagógica más sólida que nos permitiera trabajar de forma inter o transdisciplinar e identificar las características del contexto socioeducativo de cada plantel. Sea por los debates al interior de la academia o por la falta de capacidad para tejer puentes hacia otros cuerpos académicos, el diseño de estos cursos fue disciplinar y, de hecho, lo que predominó fue la reproducción de los modelos educativos que los profesores conocían mejor: la Escuela Nacional Preparatoria y los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Cultura náhuatl y se formalizó el curso de *Artes Escénicas*, producto de muchos años de labor de un grupo de docentes de Literatura que había construido metodologías de enseñanza en teatro y que habían trabajado desde la optativa de Literatura denominada Comentarios de textos literarios.

Durante la confección del curso uno de los primeros conflictos fue la formación disciplinar: los escultores querían profundizar en técnicas tridimensionales y los grabadores explorar técnicas alternativas, los pintores podían organizar un curso introductorio igual que los fotógrafos. Había que diseñar un curso de aprendizajes básicos con independencia del medio que cada profesor pudiera impartir.

El curso optativo de Artes Plásticas se diseñó para los estudiantes de quinto semestre bajo el nombre de “Metodología para la creación de las artes visuales”⁵⁸ y desde el ciclo 2008-2009 se programa en varios planteles de forma indistinta para semestres pares y nones. Consiste en un proyecto plástico o visual con reconocimiento de las diversas fases que implica un proyecto.

Los cursos optativos no fueron publicados así que no existe una referencia escrita para desarrollar el programa, por lo que se enlistan únicamente los objetivos de aprendizaje y, en la siguiente página, se muestra un fragmento de una evaluación formativa que fue registrada en el semestre 2012-2013 B (VER FIGURA 17) .

1. Plantea un tema de trabajo a partir de alguna situación, problemática o elementos de su entorno, con la finalidad de integrar elementos de su contexto a una propuesta estética.
2. Investiga los antecedentes de su propuesta con la finalidad de enriquecer su proyecto.
3. Sustenta conceptualmente la propuesta estética a desarrollar.
4. Ejecuta ejercicios preparatorios para la capacitación básica del medio a utilizar en su proyecto.
5. Elige y justifica el material y la técnica a utilizar en su proyecto.
6. Estructura y cumple un plan de trabajo (actividades-productos-fechas).
7. Analiza de forma oral y escrita el desarrollo y la conclusión del proyecto.

⁵⁸ Cuando se diseñó el curso de Artes Plásticas 2, y se incluyó como objetivo de aprendizaje el acercamiento al arte contemporáneo, hubo una fuerte oposición de varios profesores, sin embargo, ya para 2005, quedó claro que la inclusión de la fotografía o del performance demandaba una denominación bajo el término “artes visuales”.

FIGURA 17 MASCARILLA DE EVALUACIÓN. CURSO OPTATIVO

Fuente: Sistema General de Información Educativa. IEMS (registro docente personal).

7 objetivos

ID	Consecutivo	Objetivo	Resultado	Recomendación
534	1	Plantea un tema de trabajo a partir de alguna situación, problemática o elementos de su entorno, con la finalidad de integrar elementos de su contexto a una propuesta estética.	C	<2013-03-14>Identifica temáticas de su interés en su contexto personal, ha trabajado ejercicios de creatividad para explorar diversos enfoques del tema. Aun no define con claridad el tema específico de su proyecto pero si el medio la ciudad de México a través del video. <2013-04-22>Durante el periodo vacacional realizó un video logrando delimitar con mayor claridad el tema de trabajo. Puede expresar cuáles son sus objetivos al desarrollar el video e identificar puntos a mejorar.
535	2	Investiga los antecedentes de su propuesta con la finalidad de enriquecer su proyecto.	C	<2013-03-14>Inicio el acopio de información sobre el medio elegido (video digital). <2013-04-22>La información recabada ya tiene un orden más claro, los datos son pertinentes. Debe continuar ahora aplicando esta información al proyecto específico, es decir, identificar de qué subgénero de video se trata y aspectos técnicos. <2013-05-27>Identifica mejor los géneros de video pero ha optado por no pronunciarse por uno en particular para no "encasillarse" pero también porque no le resultaba del todo claro el propósito de los diferentes géneros. En los últimos ejercicios de video que realizó demostró que distingue entre un propósito didáctico y uno narrativo.
536	3	Sustenta conceptualmente la propuesta estética a desarrollar.	C	<2013-04-22>Explica de forma oral el sustento de su proyecto. Ha cuestionado algunos planteamientos del proyecto colectivo, lo que ha enriquecido la discusión entre todos. <2013-05-27>Al finalizar el semestre y concluir el proyecto colectivo pudo expresar oralmente los posibles significados de la instalación, dar su punto de vista y exponer ante otros estudiantes y personas el sustento conceptual

A lo largo de más de diez años, este curso ha sido debatido en reuniones colegiadas de Artes Plásticas para modificar, sino los contenidos, al menos la mascarilla de evaluación. Los argumentos por los que este cambio se considera urgente y necesario son dos: la linealidad que imponen los objetivos del curso optativo, en lugar de que el estudiante sea quien construya su propio método creativo y la incongruencia entre la mascarilla de evaluación y la forma en que se imparte la asignatura (que tampoco ha sido documentada). En el ciclo 2015-2016 se produjo otro documento por parte de un grupo de profesores, que se centra en la identificación de competencias y que aún no ha sido revisado desde una perspectiva pedagógica⁵⁹.

Dicho documento es interesante porque refleja, en cierta medida, una postura para aproximarse a los aprendizajes artísticos en el ámbito de nivel medio superior. En primer término, llama la atención la necesidad de reivindicar el estatus del conocimiento artístico. Por ejemplo, se propone emplear "capacidad" en lugar de "habilidad" porque no se asocia el segundo término con la distinción entre conocimientos, habilidades y aptitudes o con la triada de saber-conocer, saber-hacer y saber-ser, sino que se afirma que

59 Los frecuentes cambios de equipos directivos y el hecho de que la Dirección Académica permanezca acéfala durante meses, han obstaculizado gestionar algún cambio. En 2006 se consensuaron un conjunto de competencias para este curso optativo, en 2015 se organizó otro grupo de trabajo y desde entonces la propuesta ha sido presentada a diferentes administraciones. Esta situación es sintomática de los efectos a mediano y largo plazo de la falta de desarrollo institucional sólido que ha desgastado profundamente el trabajo colegiado.

Capacidad es un conjunto de cualidades intelectuales y de información para el cumplimiento de una función. En tanto habilidad (en el área de las Artes Plásticas) suele referir un conjunto de destrezas para la creación que derivan de procesos más emocionales, imaginativos y manuales; pero no por esto menos inteligentes (sic).

En segundo lugar, hay una postura ambivalente frente a la noción de “metodología”. Por un lado, se considera que la mascarilla de evaluación actual establece un procedimiento excesivamente rígido y, por otro, se define la metodología como un conjunto organizado de forma sistemática cuya premisa es ser objetiva y pertinente. No se menciona ningún abordaje desde la investigación artística o la investigación educativa basada en artes visuales.

Las primeras planeaciones académicas que realicé para el curso optativo, entre 2004 y 2007, tuvieron como medio de producción la fotografía en un momento en que ninguno contaba con cámara digital, aunque en esa época ya estaban disponibles para los no profesionales. De hecho, en 2004 Kodak anunció que dejaría de producir cámaras analógicas y en 2005 Agfa anunció su bancarrota. Utilizábamos película negativa blanco y negro para hacer tomas y revelar por equipos, el plantel proporcionó cámaras desechables y enviamos los rollos a color a los negocios fotográficos locales que también estaban en plena transición. Los tópicos incluían aspectos técnicos, posibilidades visuales a través del encuadre y el enfoque, conceptos básicos asociados (definición, referentes históricos, partes de la cámara, géneros fotográficos) y prácticas básicas. El enfoque de enseñanza se apegaba al Programa en el sentido de trabajar proyectos con determinadas fases de trabajo, se indagaban las expectativas y los ajustes eran en función de los motivos fotográficos elegidos. Las secuencias de actividades estaban en función del medio y no de los objetivos de aprendizaje.

Al pasar el tiempo, aumentó la oferta de cursos optativos en Humanidades en semestres pares y nones, por lo que disminuyó el número de estudiantes por grupo, pero aumentó el número de estudiantes sin conocimientos previos o que se inscribía solamente por coincidir con sus horarios. De ahí que la evaluación diagnóstica en aula cobrara tanta importancia. Con grupos de 4 o 6 estudiantes era posible organizar cursos con dos medios, por ejemplo, en el semestre 2011-2012 “A” se reforzaron los conocimientos sobre lenguaje visual a través de las relaciones entre pintura y fotografía. Se intentó utilizar la propuesta de competencias que se había generado entre algunos integrantes de la Academia y lo que se logró justamente fue desagregar las competencias en conocimientos, habilidades y actitudes como se muestra en la siguiente tabla (FIGURA 18).

FIGURA 18 TABLA DE COMPETENCIAS PARA EL CURSO OPTATIVO DE ARTES PLÁSTICAS

Fuente: Reelaboración propia a partir de una de las propuestas colegiadas.

METODOLOGÍA PARA LA PRODUCCIÓN VISUAL	
Competencia = Conocimientos / Habilidades / Actitudes	
Expresión	Conocimientos: profunda conceptos de arte, imaginación, expresión y creatividad
	Habilidades: identifica temas de su interés para realizar un producto visual con una intención expresiva personal; desarrolla su expresión oral y escrita
	Actitudes: manifiesta una actitud crítica ante las cualidades expresivas de las obras
Proceso creativo	Conocimientos: propone una secuencia de actividades para desarrollar su proyecto
	Habilidades: muestra avance en el ejercicio técnico de materiales y medios
	Actitudes: manifiesta un actitud de experimentación
Apreciación	Conocimientos: desarrolla análisis de obras visuales integrando opiniones personales
	Habilidades: identifica la relación forma/contenido en obras visuales
	Actitudes: muestra respeto y actitud crítica hacia la diversidad de manifestaciones artísticas

Al registrar las evaluaciones formativas es posible indicar los resultados en términos de productos concretos, por ejemplo, evaluar en qué medida el estudiante logró plantear su proyecto de forma oral y escrita retomando algunos elementos de su entorno personal o social o bien, qué resultados obtuvo al realizar un conjunto de ejercicios encaminados a la experimentación visual. La dificultad aumenta si a mitad del semestre se quiere ponderar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes ya que debe tejerse una relación entre los 9 objetivos de aprendizaje de la mascarilla con el desarrollo real del curso a partir de una planeación que determina el orden y duración de las secuencias didácticas. Y ello sin perder de vista los 9 puntos de las competencias señalados en la tabla superior.

Aquí presento una evaluación compendiada representativa de un estudiante que concluyó favorablemente el curso optativo durante el semestre 2017-2018 “A” (FIGURA 19). En las primeras evaluaciones formativas se daba importancia a la realización oportuna de actividades, apropiación de conceptos, manejo de la cámara, cuidado de aspectos técnicos y compositivos y en la redacción de sus informes. Las actitudes que se registran tienen que ver con la disposición para interactuar y apoyar a sus pares.⁶⁰

⁶⁰ Es importante mencionar que en cada corte de evaluación se anota una leyenda para que los tutores tengan claridad sobre el desempeño “A LA FECHA, el estudiante ha trabajado de manera satisfactoria / insatisfactoria este objetivo” y cuando concluye las actividades correspondientes a dicho objetivo se anota “CUBRE”. El interés del estudiante cuando revisa sus evaluaciones formativas es “saber cómo va”, un lenguaje especializado o la falta de claridad en estos registros impide que el estudiante, sus padres y su tutor conozcan qué deben hacer.

FIGURA 19 EVALUACIÓN COMPENDIADA DEL CURSO OPTATIVO.

Fuente: Sistema General de Información Educativa, IEMS (registro docente personal).

Plantel	IZTAPALAPA 1			
Modalidad	ESCOLAR	Turno		MATUTINO
Tutor				
CURP	VXGA001020MDFZRYA4	Correo Electrónico		

EVALUACIÓN COMPENDIADA			
Evaluación	CUBRE	2017-12	
Observación Académica	RESULTADO: CUBRE Concluyó con suficiencia el curso "Metodología de las artes plásticas (Optativa del área de HUmanidades)		
	LOGROS: trabajo de forma consistente durante todo el semestre.		
	Logro plantear un tema de su interés, indagar sobre los conceptos relacionados y aspectos técnicos de escultura. Trabajo sus bocetos, materiales y acabados de forma sostenida hasta conseguir la factura de la pieza que reflejaba el concepto buscado. Al finalizar el semestre, cuenta con un proyecto escrito consistente maneja los conceptos asociados a su proyecto y construye una pieza tridimensional con buena factura, co significados personales y con fuerza expresiva.		
	Realizo ejercicios de fotografía, dibujo y modelado en las sesiones grupales, con asistencia puntual y un actitud de apertura hacia los ejercicios visuales y a compartir ideas con sus compañeros.		
	Logro integrar conocimientos previos a los retos que planteaba su proyecto y busco soluciones materiales alternativas conforme avanza en su producción.		
	FALTA POR DESARROLLAR: Identificar con mayor claridad los criterios para evaluar su trabajoCmento dificultades técnicas y logística pero no valoro los puntos destacables del resultado final.		
Clases	24 de 24	Asesorías	2 de 4
Prácticas	8 de 8	Trabajos	7 de 7

En el intercambio de ideas entre docentes y estudiantes sobre los procesos artísticos, los resultados visuales, los aspectos técnicos en el día a día de las clases se utilizan indicadores de evaluación o ponderación, pero estos intercambios no se registran. Tiene poco sentido indicar si el estudiante logró o no la caracterización del objetivo, lo relevante en todo caso es *cómo* y *en qué medida* logró apropiarse de los conocimientos y desarrollar su producción visual desde criterios de valoración estética. Algunos profesores consignan criterios como asistencia, número de tareas entregadas y resultados de exámenes, cuando se trata de estudiantes que faltan con frecuencia o dejan de asistir, emergen juicios de valor.

En estos formatos se va registrando el juicio profesoral que clasifica a los estudiantes en función de un conjunto de indicadores que se pretenden objetivos. Al no contar, en este modelo educativo, con un sistema que provea indicadores homogéneos por asignatura a todos los profesores (porcentajes para calcular calificaciones en una cierta escala), es frecuente que el docente adopte de manera personal una forma de cuantificar las actividades del estudiante: otorgarle valor en "puntos" a los trabajos,

porcentajes para calcular y sumar resultados de exámenes, trabajos y participaciones, etc. que al final va diluyendo la propuesta de una evaluación continua que resulte clara y útil para los jóvenes.

En el caso de las artes visuales, el docente oscila en la tensión entre la libertad expresiva de cada educando y un conjunto de criterios para ponderar como suficiente o no la ejecución de los ejercicios plásticos.

En el capítulo 6 se presentan los resultados del portafolio profesional con una selección de artefactos en que se aprecian los comentarios a ejercicios y trabajos específicos, cada artefacto está conformado por un soporte documental oficial, las planeaciones académicas personales y una diversidad de registros de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

5.3 PLANEACIÓN ACADÉMICA PERSONAL

En este apartado se presenta una selección de las planeaciones académicas personales. Resulta documentación es valiosa para observar los cambios en la trayectoria docente y para ejemplificar la articulación entre el modelo educativo, el programa de estudios y el enfoque de enseñanza.

El Reglamento indica que las Direcciones son las que tienen la facultad de evaluar la planeación académica personal (PAP), durante 2014 se acordó que debía ser un ejercicio reflexivo y fue considerado un proceso exitoso⁶¹. En los hechos, el seguimiento y evaluación del PAP no va más allá de verificar su entrega completa y oportuna para evitar sanciones como la negación de permisos para formación y estudios. No presentan formalmente los instrumentos de evaluación de los PAP “... que determinen los niveles de desempeño, parámetros, indicadores y rúbricas que se utilizarán en el piloteo reflexivo de tal ejercicio”, solamente se indican los parámetros a registrar (IEMS 2014, 10).⁶²

A continuación, presento una selección de planeaciones académicas y los hallazgos de su análisis. Para seleccionar las planeaciones académicas, se utilizaron tres criterios

- que permitieran representar los cambios relevantes en la trayectoria académica y en la institucional para identificar relaciones entre ellas.
- que la presencia de cursos de Artes Plásticas 1 y 2 estuviera balanceada. Se cuenta con planeaciones para grupos regulares y también con planeaciones para grupos de estudiantes en recursamiento.
- que se contara con un mínimo de evidencias documentales: planeación docente, listas de grupos y ejemplos de evaluaciones formativas y compendiadas. Se revisó también si se contaba con otros artefactos que podrían integrarse al portafolio profesional docente: fotografías de prácticas y objetos visuales, ejercicios de los estudiantes, artículos publicados, videos, proyectos, textos de estudiantes, entre otros.

El primer criterio permitió identificar etapas en la trayectoria personal y virajes en el enfoque del enseñante, también se identificaron cambios en la trayectoria institucional que modificaron las condiciones del trabajo docente. El segundo criterio permitió observar si existen o no modificaciones sustantivas en la planeación

⁶¹ Junto con la entrega del PAP, los otros elementos de evaluación docente son la entrega de actas de evaluación, el registro de asistencias a clases y tutorías, así como un informe parcial y otro final por semestre.

⁶² En el IEMS, el PAP se entiende como “el documento establecido para integrar la programación de las actividades académicas y extracurriculares que se van a desarrollar en los rubros de docencia, tutoría e investigación...” (IEMS 2014). Los lineamientos han variado ligeramente con cada administración desde 2009. El último cuadernillo de orientación para elaborar el PAP, en el caso de Artes Plásticas, tiene formato libre y se incluyen todos los aspectos aplicables al resto de las asignaturas, sin considerar alguna particularidad disciplinar

cuando se trata de grupos irregulares, esto es, de los cursos que reciben estudiantes desfasados respecto al avance de su generación. El tercer criterio indica que se cuenta al menos documentos básicos y, con excepción de los años iniciales, con el documento de planeación académica⁶³.

En la siguiente tabla se indican las planeaciones semestrales que fueron seleccionadas de acuerdo a esos criterios (FIGURA 20). En la primera columna se indica el ciclo y semestre escolar, así como la numeración consecutiva que los identifica; en la segunda columna aspectos importantes a nivel institucional y en la tercera, aspectos relacionados con la trayectoria docente.

FIGURA 20 TABLA DE PLANEACIONES ACADÉMICAS SELECCIONADAS

Fuente: Elaboración propia.

SEMESTRE	SITUACIÓN INSTITUCIONAL	TRAYECTORIA DOCENTE
<p>PAP 01 2001-2002 B Febrero * julio 2002</p>	<p>Debates iniciales para diseñar los programas de los cursos. Se deshecha la primera propuesta, trabajo entre pares y con especialistas en educación. Propuestas de solución conforme surgen los problemas, participación y entusiasmo de todos los actores.</p>	<p>Estadio inicial / aprender a enseñar y enseñar Aprender la práctica docente en la marcha a la par que se gesta el programa de estudios. Incertidumbre sobre el modelo educativo y reconocimiento de los intereses y características de los estudiantes.</p>
<p>PAP 02 2003-2004 A agosto 2003*enero 2004</p>	<p>Se aplica el Programa 2001 que se publica al año siguiente. Mecanismos de atención para la cobertura de asignaturas sumamente flexibles. Disparidad de criterios académicos al evaluar; incorporación de más docentes y exigencia de replantear el programa.</p>	<p>Estadio inicial / prueba y error de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se apuesta por experiencias hacia el campo artístico: visitas a museos y talleres de artistas, presentación de artistas en la prepa. Necesidad de establecer límites en el trato con estudiantes desde la ética profesional.</p>
<p>PAP 03 2006-2007 B febrero * julio 2007</p>	<p>Se aplica Programas de estudios 2005. Sistema General de Información Educativa (SGIE) y de evaluación (SIEE). Cambios en la dirección institucional y cambio de gobierno local.</p>	<p>Estadio inicial / mejor sistematización Adaptación al nuevo programa y registro de evaluaciones.</p>
<p>PAP 04 2008-2009 A agosto 2009 * enero 2010</p>	<p>En 2008 cambió el estatus laboral al cambiar de contratos por servicios profesionales por plazas en el gobierno local bajo la figura de docente-tutor-investigador.</p>	<p>Estadio inicial / formación docente Diplomado en arte como terapia que permitió reequilibrar el afecto con la dimensión ética.</p>

63 En el siguiente capítulo se presenta el trabajo de organización del portafolio electrónico en el que se retomaron estas planeaciones para mostrar una serie de artefactos, esto es, evidencias de los procesos efectivamente realizados en el aula.

<p>PAP 05 2011-2012 A agosto 2011*enero 2012</p>	<p>Normatividad laboral; criterios para entrega de planeación e informes. Docentes proponen cambios a competencias y mascarillas propuestas, estos cambios no se institucionalizan por lo que se desconoce si hubo cambios en las actuaciones docentes.</p>	<p>Estadio intermedio / renovación de prácticas La renovación obtenida con la formación en arte-terapia y en la maestría en museología hicieron posible emprender otro ciclo de aprendizajes docentes</p>
<p>PAP 06 2012-2013 B febrero * julio 2013</p>	<p>Se consolida el estatuto para docentes y otros aspectos del área de control escolar. La planta docente empieza a resentir la anomia institucional ante la imposibilidad de realizar cambios o fortalecer procesos.</p>	<p>Estadio intermedio / cierre de ciclo Durante este periodo se trabajaron proyectos con Teresa Margolles y Mauricio Limón. Mayor solvencia en el desarrollo de cursos.</p>
<p>PAP 07 2016-2017 A agosto 2016*enero 2017</p>	<p>El grado de anomia institucional aumentó durante los dos años y medio que estuve de licencia. Conflictos graves entre trabajadores.</p>	<p>Estadio intermedio / Licencia sin goce de sueldo Altibajos en los resultados al reincorporarme a la docencia; inicio del doctorado.</p>
<p>PAP 08 2017-2018 A agosto 2017 – enero 2018</p>	<p>Los cambios en la gestión y organización institucional ya no parecen estar centrados en el estudiante, sino en la resolución de cuestiones laborales.</p>	<p>Estadio intermedio / Nuevos proyectos Se obtiene un financiamiento PECDA 2018 para realizar el proyecto Transiciones. Las necesidades educativas de los estudiantes han cambiado.</p>

El lector podrá encontrar en el ANEXO 7 el conjunto de evidencias documentales de cada uno de los semestres seleccionados, esto es, además de la planeación docente, los otros artefactos disponibles para problematizar la relación entre la trayectoria docente y la trayectoria institucional. Para ello, retomo los tres estadios de la carrera docente como lo refieren Sánchez y Huchim: el estadio inicial, el intermedio y el final⁶⁴. No es posible marcar una duración fija de cada estadio, el estadio intermedio puede ir de los 7 a los 25 años de servicio, las primeras cuatro planeaciones fueron ubicadas en el estadio inicial de mi trayectoria docente y las otras cuatro en el estadio intermedio.

A continuación se incluye una narrativa que da cuenta del enfoque de enseñanza y de las premisas que guía mi práctica docente, estos textos fueron incluidos en el portafolio profesional y surgieron de los textos autoetnográficos.

64 El estadio inicial lo describen como un periodo de aprendizajes intensivos para responder a las responsabilidades profesionales, en síntesis el docente tiene dos tareas: aprender a enseñar y enseñar; el estadio intermedio se caracteriza por una mayor estabilidad, madurez, capacidad para diversificar la práctica mientras que durante el estadio final el docente se va desprendiendo paulatinamente de la actividad profesional y es un estadio que puede estar marcado por sensación de rutina, monotonía e intolerancia (SÁNCHEZ y HUCHIM 2015, 154-155). El trabajo de estos autores me pareció útil como referente porque analizan la labor de docentes de nivel medio superior tomando en cuenta el régimen jurídico, es decir, si se trata de escuelas públicas o privadas.

Mi formación universitaria y la trayectoria profesional, entre el diseño y la museología social, me han inclinado hacia un enfoque sociocultural de la enseñanza de las artes visuales. Defino mi identidad profesional como mediadora en artes visuales con formación en museología. La interacción entre los procesos educativos en artes visuales y las experiencias en museología social han ido transformando mi práctica docente, que se caracteriza actualmente por tres hilos conductores

1. El enfoque de la enseñanza situada a través de acciones de mediación entre las personas y los objetos de conocimiento
2. El diseño de “nodos” de acciones y prácticas que articulen habilidades, conocimientos y actitudes en función de los intereses de las personas.
3. Colaboraciones con artistas visuales, músicos, poetas y otros creativos en prácticas colectivas que propicien aprendizajes mutuos, autónomos y situados.

Me interesa contribuir en la construcción de autonomía y pensamiento crítico desde las imágenes y las prácticas visuales colectivas que retomen los intereses y las necesidades de las personas en el contexto socioeducativo en el que desarrollo acciones de docencia, tutoría e investigación.⁶⁵

Con referencia a los planteamientos de Sánchez y Huchim, las características de mi trayectoria profesional docente serían las siguientes

- Ingreso a la docencia por un mecanismo de inserción relacional personal, que, según su estudio, es mayoritario en las escuelas públicas: la invitación y la recomendación.
- Razones directas de ingreso a la docencia fueron la necesidad de cambio personal y la vocación mientras que la razón indirecta fue el sueldo.
- Trayectoria que puede considerarse discontinua porque ingresé a la docencia después de dos empleos relacionados a mi profesión y posteriormente he vuelto a desempeñarme en el ámbito museístico por breves periodos.
- Sin formación pedagógica previa, como la mayoría de los docentes. Participo en la formación institucional, pero organizo mi propia formación y actualización profesional a través de cursos cortos, talleres, formación en línea y posgrados en ambas esferas, la enseñanza de las artes visuales y la museología.

⁶⁵ La situación global de emergencia sanitaria está trastocando todas nuestras premisas y certidumbres, así que estoy considerando incorporar a mi práctica la alfabetización trasmedia y las competencias socioculturales desde una perspectiva comunicológica.

Para retomar con los estadios de la trayectoria, es pertinente citar a estos autores cuando hablan de los múltiples aspectos que involucra el desarrollo docente por la relación que puede plantearse con la afectividad y la relación con el entorno

El desarrollo docente es un continuum que está determinado por factores personales (aspectos afectivos y motivacionales), profesionales (conocimientos y habilidades disciplinares), académicos (estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación) e institucionales (políticas internas y externas), los cuales construyen su experiencia y hacen compleja la práctica docente (SÁNCHEZ y HUCHIM 2015, 149-150).

El segundo estadio en la trayectoria docente se distingue por procesos de estabilidad y compromiso, experimentación y diversificación en las prácticas docentes, actitud de innovación y cambio del repertorio pedagógico acumulado. Este periodo puede comprender entre 4 y 20 años, o según otros autores, ocurre de los 7 a los 25 años de servicio (SÁNCHEZ y HUCHIM 2015, 154). Después de 16 años de ejercicio docente en la misma preparatoria, considero que me encuentro en el segundo estadio y que ha sido el compromiso con la formación propia y de los estudiantes lo que me ha permitido crecer como docente y sortear las dificultades propias de todos los contextos laborales. A mitad de la carrera profesional suelen presentarse periodos críticos (SÁNCHEZ y HUCHIM 2015, 162) que, en mi caso, se manifestó como la necesidad de realizar una maestría cuando tenía 39 años.

Algunas consideraciones que los autores citados plantean tienen especial interés para comprender la trayectoria docente dentro del IEMS. Primero, su observación de que pertenecer a una escuela pública con medio tiempo o tiempo completo aumenta las posibilidades de desarrollo profesional resulta parcialmente cierta, por dos motivos que se contraponen a ese desarrollo: el relativo aislamiento del IEMS dentro de la estructura educativa del gobierno local y su falta de consolidación institucional⁶⁶. El estadio inicial de las primeras generaciones de docentes que ingresaron al IEMS efectivamente se caracterizó por aprendizajes intensivos, incertidumbres y descubrimientos, ante el imperativo de *aprender a enseñar* y *enseñar* bajo un modelo educativo distinto. Pero el origen de esta Preparatoria anulaba en gran medida la incertidumbre y preocupación individuales para amplificar otros aspectos, también mencionados por los autores citados: las expectativas altas, la participación, las prácticas innovadoras y el intercambio de experiencias. La motivación ciertamente fue decayendo y se desgastó el entusiasmo.

Los rasgos del estadio avanzado en la trayectoria docente empiezan a presentarse en la Preparatoria 1 conforme los docentes envejecemos, se percibe mayor confianza y serenidad en el propio desempeño, pero también mayor distanciamiento hacia la práctica docente que puede ser indicativo de un estancamiento y se expresa con la relajación de

⁶⁶ El IEMS se fundó como organismo vinculado a la Secretaría de Desarrollo Social, no logró vincularse con la UACM como sistemas articulados a pesar de compartir educativas afines. El posible avance profesional consiste en ser coordinador de algún plantel, pero dichos nombramientos no respetan los límites fijados y suele obedecer más a equilibrios de tipo político. La falta de consolidación de las direcciones tampoco ofrece otras áreas de desarrollo.

las actividades en aula, indiferencia a políticas educativas y reformas y la minimización de la actividad de profesores principiantes. Como ocurre en las demás escuelas públicas, esta etapa se alarga a unos 40 años de servicio por cuestiones económicas: el salario base es mucho menor que estando activo (SÁNCHEZ y HUCHIM 2015, 162).

En el siguiente capítulo se desarrollan los tópicos sobre el portafolio profesional docente, producto secundario de esta investigación, que contiene, entre otros aspectos, el proceso de revisión, organización y análisis de las planeaciones académicas en los semestres seleccionados y los artefactos. De esta manera se busca aproximar al lector a la práctica docente que he realizado y contextualizar el referente empírico para el análisis de la dimensión socioafectiva de la enseñanza en artes visuales.

TERCERA PARTE

DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA DE LA ENSEÑANZA

CAPÍTULO 6

EL PORTAFOLIO PROFESIONAL COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

SUMARIO 6.1 Textos reflexivos y tratamiento visual en el portafolio profesional docente 6.2 Resultados del portafolio profesional 6.3 Campo cognoscitivo y trayectoria del enseñante.

El argumento principal para avalar el uso del portafolio profesional docente con fines formativos es su potencial para detonar procesos metacognitivos cuando el docente reflexiona sobre su propia práctica. En términos de lo que plantea el marco teórico de esta investigación en el capítulo 2, estos procesos metacognitivos forman parte del tránsito de la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA a la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA, por lo que resulta de interés revisar las categorías de reflexión que se manejan desde la perspectiva pedagógica en la confección de dichos protafolios.

El propósito de este capítulo es mostrar los resultados del portafolio profesional que se realizó en el marco de esta investigación y ponderar el potencial del portafolio como herramienta en la investigación basada en artes visuales y otras metodologías afines. El primer apartado plantea algunas consideraciones acerca del tratamiento visual y del género de textos reflexivos que se utilizan en los portafolios profesionales docentes, el segundo apartado sintetiza el proceso de producción del portafolio propio y el resultado. Finalmente, en el tercer apartado se presenta la propuesta del *campo cognoscitivo* que aporta Amozurrutia como un mecanismo fundamental para construir y analizar objetos de conocimiento diferenciando e integrando las operaciones cognoscitivas piagetanas.

En suma, este es un capítulo en que se pondera el uso de fuentes visuales y texto autoetnográficos en el marco del portafolio profesional para aproximarse a las trayectorias cognoscitivas de la dimensión socioafectiva de la enseñanza, esto es, identificar unidades de observación pertinentes para dar cuenta de los aprendizajes docentes.

6.1 TEXTOS REFLEXIVOS Y TRATAMIENTO VISUAL EN EL PORTAFOLIO PROFESIONAL DOCENTE

En el ámbito educativo, los estudiantes y los profesores son autores de portafolios que responden a diferentes propósitos, así que es necesario aclarar que aquí se aborda exclusivamente el portafolio que produce un docente que cuenta con alguna experiencia en el campo profesional, con una finalidad formativa y no acreditativa. Los especialistas en pedagogía han discutido ampliamente las tipologías de los portafolios en el ámbito educativo: el nivel de complejidad en función de su autor (estudiantes de distintos niveles educativos, docentes noveles o con experiencia), los formatos (impreso/electrónico) y sus finalidades (formación, acreditación, promoción). Los portafolios o carpetas de evidencias pueden organizarse en torno a un tópico, a un curso, a competencias específicas al concluir una carrera o bien al ejercicio profesional.⁶⁷

Cuando el portafolio profesional docente tiene una finalidad formativa, se asume como un proceso de evaluación auténtica en tanto devela cuáles conocimientos y habilidades en un escenario de actuación profesional y cuyos resultados son intervenciones educativas concretas de mejora (ARBESÚ 2013, 16 y 104; DÍAZ y PÉREZ 2010, 21-22). En este apartado se profundiza en las características de este tipo de portafolio para discutir dos aspectos de interés para la presente investigación: el tratamiento de la imagen visual y la construcción de textos reflexivos.

Aunque se han propuesto distintas definiciones del portafolio elaborado por el profesorado, existe consenso en considerarlo una selección de artefactos en relación directa con la práctica docente que, organizados bajo ciertos criterios, develan la identidad docente y el desempeño que se ha alcanzado (ARBESÚ y DÍAZ 2013, 115-118; DÍAZ, RIGO y HERNÁNDEZ 2012, 82, 173; DÍAZ y PÉREZ 2010). Del portafolio profesional docente se esperan contenidos que reflejen capacidad descriptiva para sintetizar las complejidades de la práctica docente y un nivel de reflexión profundo, inmerso en la experiencia profesional. Resulta válido incluir situaciones difíciles, que planteen dilemas éticos o que no tuvieron un resultado positivo desde la perspectiva del profesor.

En México, a partir de la reforma educativa 2012-2018, el uso del portafolio docente se incrementó porque la evaluación obligatoria para la permanencia del profesorado exigía que los docentes de educación básica que contaran con un expediente de evidencias (ARAGÓN, IBARRA y GUZMÁN 2018). Años antes, Frida Díaz había señalado el riesgo de banalizar o estandarizar la producción de los portafolios hechos por docentes, de convertirlos en un trámite administrativo más o limitarlo a ser una “colección de éxitos” que no refleja las acciones habituales de enseñanza (DÍAZ y PÉREZ 2010, 22-23). Una de las críticas a los portafolios que elaboran los docentes es justamente sobre su

⁶⁷ El uso de términos genéricos como “portafolio educativo” o “carpeta de evidencias” podría resultar confuso en el ámbito educativo. Se considera necesario precisar su tipología y su finalidad porque así es posible establecer mejor los criterios para evaluar el resultado. Sobre las tipologías, ver DÍAZ, RIGO y HERNÁNDEZ 2012, 230-231; BARBERÁ 2009.

representatividad, es decir, si realmente dan cuenta de cómo se realizan las acciones en la cotidianidad del aula. En contraparte, los investigadores afirman que los profesores, y ellos mismos, valoran los portafolios por su potencial para reflejar la práctica docente en acción y para promover procesos reflexivos sobre la propia práctica, en particular cuando se confeccionan en un escenario formativo⁶⁸. Para evitar los riesgos del uso instrumental de esta herramienta, los especialistas insisten en que un portafolio docente

- no es un currículum vitae razonado o con anexos
- no es un mecanismo de evaluación normativa que se limite a pedir evidencias bajo tal o cual parámetro
- tampoco es una muestra de los mejores resultados o de las experiencias exitosas.

Los portafolios docentes requieren parámetros confiables para evaluarlos, siempre en función de su finalidad, sea formativa o acreditativa. Desde la perspectiva pedagógica, aun cuando el portafolio se entienda como producción individual, no estandarizada y con un importante componente subjetivo, sin parámetros de valoración su confección perdería gran parte del sentido⁶⁹. Como la carpeta de profesor es una carpeta de aprendizajes, los especialistas insisten en establecer las diferencias entre portafolios hechos por estudiantes y por profesores. Algunos autores han señalado que la diferencia principal radica “...en la forma de estimar el aprendizaje construido por el profesor en tanto que profesor de unos determinados estudiantes” (ARBESÚ y DÍAZ BARRIGA 2013, 112-114, 120), en otras palabras, develar las categorías del juicio profesoral en un determinado contexto socioeducativo.

El docente, entonces, está obligado a presentar los indicadores que permiten juzgar en qué medida alcanzó los objetivos de enseñanza establecidos, esto es, construye un sistema de valoración de los aprendizajes de los educandos en función del fenómeno didáctico que percibe. La meta-cognición marcaría la diferencia fundamental respecto a otro tipo de portafolios (ARBESÚ y DÍAZ BARRIGA 2013, 113-114), cuestión que se discutirá más adelante al abordar los textos reflexivos⁷⁰.

68 Zeichner criticó la imagen ilusoria del docente como profesional reflexivo y que esta tendencia no contribuya a la autonomía del juicio profesoral (ZEICHNER 2010). Esta imagen ilusoria se refuerza por la percepción de que la práctica del portafolio per se genera procesos reflexivos y por los enfoques instrumentalistas de su utilización (DÍAZ, RIGO y HERNÁNDEZ 2012, 95). Críticas que habrá que contrastar con los estudios que se han realizado en el contexto mexicano a partir de la figura del docente como profesional reflexivo (ARBESÚ y GUTIÉRREZ 2014).

69 Cuando en una evaluación masiva se incluye la presentación de evidencias razonadas, también resulta insoslayable analizar la consistencia del modelo de portafolio y su validación para lograr realmente una finalidad formativa y de retroalimentación y, preferentemente, integrar su empleo como parte de un sistema de evaluación más amplio (DÍAZ BARRIGA y LÓPEZ 2010).

70 Las referencias sobre portafolios en México indican un contexto de producción específico: la participación voluntaria de los docentes en un seminario-taller que inscribe su propósito en la mejora docencia universitaria de la Ciudad de México. Los artículos académicos permiten entrever que buena parte de la dimensión meta-cognitiva se construye durante la interacción en los seminarios, de manera individual y colectiva, pero esa dimensión no siempre fue explicitada en la versión final de los portafolios.

Aunque el uso de las carpetas de evidencias se incrementó en México en la última década, su finalidad de acreditación laboral les otorga carácter confidencial. No se ha generalizado su presencia en las universidades mexicanas, pero el portafolio ha sido objeto de estudio por los especialistas que coordinan los seminarios-taller en que se confeccionan. Su difusión suele limitarse al grupo de pares en dichos seminarios-taller y los ejemplares que los especialistas presentan. Con todo, fue posible identificar dos aspectos relevantes que se conectan con esta investigación: el tratamiento visual del portafolio y el tipo de textos reflexivos que se producen.

Tratamiento visual del portafolio docente. En el primer capítulo se destacó el potencial de las fuentes visuales para investigar en la esfera de arte y educación. En el caso de los portafolios no hay referencias explícitas al tratamiento visual, aunque las imágenes juegan un rol importante y esta falta de atención genera limitaciones muy concretas, por ejemplo, en la legibilidad de los textos por un contraste inadecuado o el desaprovechamiento de su potencial como parte de la narrativa docente, más allá de una función ornamental o ilustrativa. Sin embargo, el tratamiento visual tiene un efecto mucho más incisivo.

Ya sea que se utilicen imágenes digitales prediseñadas (íconos, caricaturas, ilustraciones) o fotografías que fueron tomadas por el propio docente, el uso ilustrativo de esas imágenes y de la fotografía es indicativo de una problemática importante pues limita de forma importante el pensamiento crítico.

Esto amerita que repensemos su potencial como artefacto visual y objeto de reflexión en el portafolio docente. En el ámbito educativo, es frecuente que las imágenes visuales establezcan analogías directas y reafirmen un deber ser en los procesos educativos, el uso frecuente de cierta imagen para ilustrar determinado fenómeno educativo va consolidando estereotipos. Se ha propuesto una hipótesis que indica que entre los profesores predomina una concepción ingenua sobre la imagen⁷¹.

En el otro extremo del tratamiento visual estaría el portafolio que elaboran artistas, arquitectos, fotógrafos, diseñadores y otros profesionales de la producción visual. A diferencia de lo que ocurre en el ámbito educativo, existen pocas publicaciones sobre los portafolios en profesiones creativas en nuestro país, aunque se reconoce una estructura bien definida que orienta la selección de artefactos en este tipo de portafolios⁷². Su factura

71 Sin importar edad, titulación, nivel educativo y asignatura que imparten, la mayoría de los profesores no toma en cuenta las complejidades cognitivas que tienen las imágenes ni son conscientes de las dificultades que tienen los estudiantes para interpretarlas (FANARO, OTERO y GRECA 2005). Las autoras exploraron las ideas de los profesores acerca de las imágenes y el uso didáctico que se les da a partir de dichas concepciones, más de la mitad de los profesores tendrían una postura ingenua frente a la complejidad del procesamiento de las imágenes.

72 Los cinco apartados más usuales en el portafolio de artista son: texto introductorio y *statement*; semblanza y currículum vitae; el cuerpo de obra con textos descriptivos que comuniquen con claridad sus atributos; el listado de exposiciones; y de publicaciones (RESTREPO 2017).

profesional y su inclusión formal en las facultades de arte es relativamente reciente, lo que en cierto sentido resulta sorprendente si pensamos en la influencia que estos portafolios han tenido en el ámbito educativo.⁷³

Hoy en día los artistas consideran que el portafolio no es solamente una herramienta de promoción de su obra, sino un medio útil para comunicar sus intereses, modos de trabajo y proyectos en curso a una gama amplia de lectores (RESTREPO 2017). El portafolio de artista tiene como primer criterio de evaluación, la calidad conceptual, técnica y visual de la producción, importa la imagen global del portafolio y la selección de obras en tanto que representan una muestra clara de los intereses y la trayectoria del autor. Además del cuidado en el diseño editorial y la calidad técnica en la reproducción de imágenes, hay dos aspectos que contrastan con las convenciones del portafolio docente:

a) *la comunicación directa y sintética acerca de la relación entre el statement (declaración del artista) y la producción visual.* La declaración del autor acerca de su postura y modo de abordar la problemática artística requiere una clara y fuerte conexión con la producción que realiza. Si el equivalente a la declaración del artista fuera la filosofía o el enfoque de enseñanza, lo que se esperaría es que dicho enfoque se relacione de forma directa con diferentes artefactos y que en los artefactos estén inscritos diferentes modos de comprender, abordar y encarnar el enfoque de enseñanza que se asume.

b) *la manera en que se concibe la subjetividad inscrita en dicha producción.* El valor del portafolio de artista radica en la singularidad de una producción, en una subjetividad fincada en la autonomía relativa de la esfera del arte, que va construyendo y reconstruyendo un deber ser para el arte lo que contrasta fuertemente con el deber ser normativo que aparece en el portafolio docente y la tendencia a reproducir el discurso educativo que se espera de ellos.

Resulta contradictorio que se remarque la importancia del componente subjetivo y las posibilidades expresivas que ofrece el portafolio docente frente a la homogeneidad en los resultados. Los testimonios de los participantes en los seminarios-taller hacen referencia a la posibilidad de expresarse y reconocer la propia subjetividad, pero esto no ocurre en el plano visual, el uso de imágenes es convencional y desaprovecha el potencial de las imágenes como fuente y como medio de comunicación, su uso es meramente ornamental e ilustrativo. Existe una recurrencia a lugares visuales comunes de lo que podríamos llamar una “visualidad escolarizada”: la hoja rayada o la pizarra como fondo del portafolio, el uso de tipografías manuscritas y el predominio de clichés visuales con imágenes prediseñadas. Todas las fuentes que se consultaron mencionan las metáforas que propusieron en 2003 Gibson y Barret para referirse al portafolio como un espejo,

⁷³ Por ejemplo, el uso de portafolio de artista como estrategia para la evaluación comprensiva que propuso en 1993 el Proyecto Zero (Universidad de Harvard) resultó una aportación de las artes a la educación que va más allá de la educación artística de acuerdo con un catedrático español (HERNÁNDEZ 2008, 86).

un mapa y un poema (DÍAZ y PÉREZ 2010, 12). Seguramente los artistas visuales preferirían establecer las analogías con un collage, una cartografía colectiva y un ready-made porque valoran la ambigüedad, las conexiones azarosas y la polisemia que posibilitan la complejidad en sus prácticas.

Generación de textos reflexivos. El diseño tecno-pedagógico del portafolio docente abarca una multiplicidad de géneros de escritura: textos autobiográficos, comentarios reflexivos sobre la práctica docente propia, documentos de certificación, programas de estudio, cartas de colegas y testimonios de estudiantes. Si bien todos los artefactos que un autor selecciona para su portafolio pueden ser objeto de reflexión, en el caso del portafolio profesional docente se espera que los textos reflexivos sobre la enseñanza sean el componente central porque denotan la dimensión meta-cognitiva propiciada por la confección del portafolio. Algunos autores explicitan que las evidencias “... tienen que venir integradas y articuladas en el texto del profesor en lugar de agruparse en una serie de anexos más o menos organizados pero independientes, al fin y al cabo, de la explicación del docente” (Giralt en ARBESÚ y DÍAZ 2013, 125) Los textos reflexivos son evidencia suficiente del desempeño alcanzado por el docente en el marco de una ética profesional, por lo que la organización y selección de evidencias documentadas serían una fase de trabajo previo.⁷⁴

Al revisar el tratamiento visual y los textos reflexivos que conforman estos portafolios se advirtió la tensión entre el proceso formativo (reflexión y autoevaluación en el seminario-taller) y la comunicación pública de resultados⁷⁵. Por eso, antes de abordar de lleno la cuestión de los llamados textos reflexivos, es necesario detenerse en las condiciones en que se producen estos portafolios y el tipo de reflexión o dimensión meta-cognitiva a la que se está aludiendo en las fuentes y así comprender mejor la perspectiva pedagógica que está involucrada en la construcción de estos portafolios.

Los especialistas que coordinan los seminarios-taller de portafolio docente centran su atención en la reflexión crítica y analítica que permita a los profesores autoevaluarse y posibilitar el cambio en su práctica como docentes bajo el enfoque de Schön y Brubacher. Afirman que este tipo de acciones

...implican procesos de concientización que no son llevados a la práctica de modo espontáneo; se requiere de la voluntad y el trabajo de los actores a partir de un proceso reflexivo, entendiendo por este no sólo un acto de pensar, sino de llevar a cabo la resolución de problema reales de modo racional. (ARBESÚ y GUTIÉRREZ 2014, 110).

74 La revisión de los portafolios a los que se tuvo acceso indica un predominio de la estructura tecnopedagógica que se propone a los docentes en la versión final de los portafolios, esto es, “entradas” con distintos tipos de textos y evidencias, son poco frecuentes los textos que establecen conexiones explícitas desde el punto de vista del autor.

75 Si se trata de una evaluación o acreditación es factible conformar una carpeta con documentos y artefactos como evidencias de determinadas competencias o cuando se trata de monitoreo, adjuntar descripciones de planeación y experiencias en aula. Cuando el propósito es formativo, lo que se colecta son reflexiones escritas (Pérez Rendón en ARBESÚ y DÍAZ 2013, 156)

Así, el objetivo de los especialistas es inducir a la reflexión y dirigirla a la mejora de la práctica docente. Si para los docentes el seminario-taller constituye un espacio formativo, para los especialistas constituye un espacio de investigación en el que ponen a prueba una serie de premisas y un conjunto de lineamientos tecno-pedagógicos que necesariamente condicionan el diseño y el alcance del taller. Cuando los objetivos y el marco de actuación de la formación docente se ubican en la figura del buen profesor como aquel que cubre determinados criterios de profesionalidad (Giralt en ARBESÚ y DÍAZ 2013, 118) o cuando se diseña específicamente el seminario-taller apostando a la figura del practicante reflexivo de Schön (ARBESÚ y GUTIÉRREZ 2014), la premisa de un deber ser del enseñante y de los objetivos de la investigación encuadran el tipo de reflexión posible en ese espacio.

Al prescribir un deber ser del enseñante, existe el riesgo de que se diluyan las contradicciones inherentes a las prácticas docentes en aras de una adecuada delimitación del objeto de estudio y del cumplimiento del criterio que mide el éxito del propio taller (que los docentes realicen mejoras concretas en su práctica). Los docentes no son inmunes a las expectativas de los especialistas que los acompañan en su formación, de la misma manera que los estudiantes identifican lo que el profesor espera de ellos y es posible que los discursos de los docentes se emitan adecuándose a los parámetros deseables.⁷⁶

El punto es que el diseño tecno-pedagógico para confeccionar un portafolio profesional docente con fines formativos está anclado en una determinada perspectiva sobre la formación docente. Perrenoud y Schön son los autores mencionados con mayor frecuencia para abordar la reflexión asociada con la evaluación del profesorado. Su enfoque de profesionalización ha sido criticado como un traslado de la gestión empresarial al ámbito educativo al introducir en la evaluación docente los criterios de eficiencia y eficacia, productividad, gestión o calidad. Se trata de un mecanismo que coloca en el profesorado la posibilidad de cambio, sin dar espacio a la crítica institucional ni a la reflexión sobre las esferas políticas, económicas y sociales que afectan de forma directa al espacio escolar y reconocer una visión de conjunto de su situación en el engranaje del sistema educativo nacional (ZEICHNER 2010, CONTRERAS 1997). En otras palabras, al concentrarse en asumir una identidad profesional que se presume más prestigiosa y mejorar su propia práctica, el docente *elige* ignorar las condiciones estructurales en las que ejerce su profesión para reproducir el entramado de posiciones del campo educativo.

⁷⁶ Esta cuestión involucra una problemática mayor que rebasa nuestros objetivos, sin embargo el análisis de la construcción de la identidad profesional en el campo educativo pasa por reconocer las diferentes posiciones que ocupan los actores y tiene un interés metodológico específico: la incorporación de estrategias de investigación más horizontales entre especialistas y docentes-artistas, ya que los especialistas establecen una relación de poder con los enseñantes que se legitima "... por el valor del conocimiento que poseen. Esto les autoriza a generar una influencia sobre el trabajo de los docentes que va más allá de una mera comunicación de sus hallazgos" (CONTRERAS 1997, 42).

Los textos reflexivos, orientados por los planteamientos pedagógicos de Schön y Perrenoud, suelen ser textos de corte autobiográfico -la mayoría de las veces sin conexión con un contexto social más amplio-, una filosofía o enfoque de enseñanza y comentarios sobre la experiencia docente. La autobiografía es una modalidad dentro de la técnica de historias de vida, su valor radica en su carácter de testimonio cultural, en tanto que, en la autoetnografía, es un mecanismo de escritura en el que se combina una autorreflexión del ser (o reflexión autobiográfica) con un estudio descriptivo del grupo o cultural al que se pertenece.

El texto autoetnográfico establece una relación de lo personal con lo social, no es una meta en sí mismo, sino la “materia prima” para pensar lo social desde un lugar determinado y, para algunos autores, está abierta la posibilidad de utilizar recursos de diversas disciplinas artísticas para trabajar con la memoria personal, familiar y comunitaria⁷⁷. Agrega otra dimensión a la reflexión en el portafolio docente, ya que contribuye a reconocer las fuerzas que determinan la experiencia cultural del autor y abre la posibilidad de plantear críticas a los valores culturales dominantes del propio grupo.

En resumen, hay dos críticas a los textos reflexivos de los portafolios docentes. La primera es que generalmente no se articulan en forma explícita con los artefactos y que suele anclarse exclusivamente en la experiencia personal, sin conexiones hacia el propio contexto socioeducativo o un horizonte social más amplio. Cabe la posibilidad de que las referencias a lo social ocurran en el espacio del seminario-taller, es decir, como reflexión colectiva entre docentes, pero no se consignan en los textos finales, lo que resulta indicativo del mayor valor que se otorga a la construcción de una identidad profesional sin fisuras ni contradicciones. La segunda crítica es que en el portafolio lo que se publica es el texto autobiográfico en sí, no un texto reflexivo sobre la experiencia propia que correspondería a la dimensión meta-cognitiva que se ha considerado característica de los textos en el portafolio.

Para la confección del portafolio decidí no seguir la línea del docente como profesional reflexivo, pero sí considero fundamental incluir la manera los indicadores que, en diferentes momentos de mi trayectoria, permiten reconocer en qué medida se alcanzaron los objetivos de enseñanza y explorar el juicio profesoral a partir del que se evalúa a los estudiantes y los criterios para determinar en qué medida se lograron los objetivos de la enseñanza.

77 “...durante los últimos 30 años se ha pasado de una concepción de las biografías y las autobiografías ubicadas en el paradigma positivista —con su lucha feroz por “volverse científicas”— al polo opuesto que representa la propuesta autoetnográfica con la mezcla indisoluble entre las dimensiones tradicionalmente llamadas objetivas y subjetivas” (BLANCO 2012).

6.2 RESULTADOS DEL PORTAFOLIO PROFESIONAL

Ya se ha comentado que las secciones que integran un portafolio docente se deciden con base a su propósito, objetivos específicos y criterios de evaluación. Las secciones o apartados que se recomiendan con frecuencia, cuando la finalidad, es formativa, son los siguientes

- textos de corte autobiográfico y de la filosofía de la enseñanza
- referentes sobre los cursos que imparte y el contexto educativo
- producciones del docente: planeaciones, materiales, unidades
- documentos que avalan su formación profesional y continua
- artefactos producidos por sus estudiantes
- documentación de actividades de enseñanza
- registros de la práctica docente y evaluaciones externas de diferente tipo

(DÍAZ y LÓPEZ 2010; DÍAZ-BARRIGA 2010, 14)

Esta estructura inicial es la que permite organizar y seleccionar los artefactos y dar inicio a la producción de textos reflexivos. Cuando llega el momento de presentar los resultados, estos apartados pueden reorganizarse en función de la comunicación que desea generarse. Si esta estructura de organización se publica sin explicitar las relaciones entre ellos, existe el riesgo de que la dimensión meta-cognitiva propia de los portafolios docentes se diluya.

En el contexto de esta investigación, el portafolio fue considerado como una herramienta que posibilitó la reflexión sobre la experiencia docente a través de la memoria inscrita en textos autoetnográficos y la selección de artefactos visuales. El criterio primordial para evaluar el resultado del portafolio fue su pertinencia para lograr los objetivos trazados en el diseño de la investigación, en concreto, para apoyar el manejo de imágenes visuales y audiovisuales como fuentes y facilitar la producción de textos autoetnográficos que dieran cuenta de la trayectoria docente, tomando en cuenta la tensión entre el proceso formativo y la socialización del resultado. Posteriormente se comentan las características del portafolio electrónico y los resultados de la confección de mi portafolio.

Se realizó una primera versión del portafolio docente electrónico muy apegada a los lineamientos técnicopedagógicos de los portafolios formativos que resultaron una guía invaluable para revisar y organizar el archivo personal que he acopiado a lo largo de 16 años de práctica docente y facilitó la construcción de unidades de observación para la investigación. Se utilizaron tres referentes principales, la estructura general que indican Díaz y López (2010) fue útil para acopiar y seleccionar los artefactos; las preguntas para

detonar la reflexión que plantean García y Valero permitieron mantener el énfasis en la reflexividad a partir de la escritura (Ver DÍAZ, RIGO y HERNÁNDEZ 2012, 182-183) y en Barberá se encontraron las pautas específicas para el portafolio electrónico (BARBERÁ 2009).

Para generar la versión definitiva del portafolio fue necesario considerar dos aspectos:

- Revisar el tratamiento visual de las imágenes a incluir en el portafolio desde los planteamientos del LAIS, es decir, considerando fotografías y registros audiovisuales como fuentes de investigación. Y, por otra parte, considerarlos en su valor comunicativo, particularmente para relacionar el enfoque de enseñanza con artefactos concretos.
- Producir textos autoetnográficos para revisar la trayectoria docente con referencia a los cambios institucionales y el contexto socioeducativo que constituyen el complejo empírico de esta investigación. La revisión del archivo personal permitió establecer los criterios para seleccionar las planeaciones académicas y los artefactos que serían analizados (VER ANEXO 7) y a partir de ahí, generar los textos autoetnográficos y, a su vez, la escritura de estos textos llevaba a la reorganización del archivo y de la selección.

Respecto a las características del portafolio electrónico, algunos autores no lo consideran un nuevo formato para presentar la colección de artefactos, ahora en su versión digital, sino que el *e-portfolio* o *e-folio* podría de hecho constituir un nuevo género de comunicación que demanda repensar la lectoescritura y el impacto hipermedial en el aprendizaje (DÍAZ, RIGO y HERNÁNDEZ 2012, 30, 44). Entre las características positivas del portafolio-e está la disponibilidad, la lectura personalizada, la convergencia de distintos recursos y medios y un amplio almacenamiento; entre las desventajas se mencionan los conocimientos y habilidades técnicas, además del tiempo requerido para la digitalización de evidencias materiales y su organización (DÍAZ BARRIGA 2012, 233).

En la página siguiente, se muestra la estructura del sitio web que cuenta con cuatro apartados (FIGURA 21). La dirección es <https://www.edumuseo.com/> y estará activo con esta estructura y diseño durante 2020, en él se pueden consultar los artefactos y las planeaciones seleccionados.

FIGURA 21 ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL PORTAFOLIO PROFESIONAL

Fuente: Elaboración propia

Páginas	Contenidos	Enlaces / documentos
INICIO	Página de inicio del sitio Texto de presentación Acceso a páginas del sitio y acceso directo a carpeta de investigación doctoral	Menú superior Fotografías con enlace Botón de acceso a carpeta TSL
ACERCA DE	Declaración como enseñante Semblanza biográfica Contacto	Currículum Vitae Enlace a FAD-UNAM Enlace a ENCRYM-INAH
DOCENCIA	Texto introductorio Nodos de acción docente Acceso a 9 Artefactos Galería fotográfica e información reciente	9 Artefactos. Trayectoria docente Botón de acceso a Ex-Aula 2020
CARPETA DOCTORADO	Síntesis de la investigación doctoral Acceso a galería fotográfica Acceso a Preparatoria Iztapalapa 1	Galería fotográfica y video Enlace a sitio IEMS
MUSEOLOGÍA	Texto introductorio Acceso a publicaciones Acceso a guías y artículos de mediación	Enlace a Academia.edu Enlaces a publicaciones museológicas

A continuación, se presentan extractos de los textos reflexivos que dan cuenta del enfoque de enseñanza, los principios del ejercicio docente y tutorial, así como algunas de las experiencias más significativas que dieron paso a un giro en la práctica docente personal⁷⁸. Dichas experiencias constituyen el trasfondo personal, institucional y social de las evidencias seleccionadas para la Unidad de Análisis que se presenta en la tercera parte de esta disertación.

- Uno de los motores para continuar con estudios de posgrado ha sido el deseo por vincular las esferas de artes visuales, educación y museología, creo que son esferas que pueden confluir en las alternativas para trabajar en colectivo.
- Las condiciones sociales y económicas en que han crecido los estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa 1 los colocan en situaciones de vulnerabilidad, a veces en situaciones de alto riesgo que suelen vivirse como cotidianas. Por eso, más allá de la obtención de un certificado en el tiempo reglamentario, estoy orgullosa de su creatividad, de sus logros y de su capacidad para compartir. Uno de los mejores caminos del aprendizaje como docente es el diálogo con otros.

⁷⁸ En el apartado 5.3 ya se había presentado una síntesis del enfoque de enseñanza y su articulación a partir de tres nodos de acción que fueron identificados a partir del trabajo del portafolio.

- La revisión del contexto socioeducativo de la Preparatoria Iztapalapa llevó a un proceso de introspección sobre la propia trayectoria personal, familiar y escolar en los múltiples aspectos que comparto con los educandos.
- Mi enfoque de enseñanza apuesta al aprendizaje situado en las artes visuales me llevo a diseñar estrategias para conjugar los intereses personales con los intereses colectivos a través del aprendizaje basado en proyectos y del reconocimiento de las necesidades educativas de los educandos.
- Mi filosofía de la enseñanza es cercana al enfoque sociocultural porque enfatiza el aprendizaje en relación con los otros y la labor docente como una mediación. También incorpora del enfoque humanista la concepción del educando como un ser integral y se privilegia en la enseñanza las actitudes de aceptación incondicional, empatía y autenticidad⁷⁹.

Desde una perspectiva pedagógica, una filosofía de la enseñanza supone la capacidad de construir un enfoque para el tratamiento de los contenidos y para el ejercicio mismo de la acción educativa, filosofía que a su vez está sustentada en un modelo de docente y de estudiante en el marco del contexto socioeducativo específico. En el portafolio del artista se diseñan para responder tres cuestiones básicas: “qué me interesa”, “de dónde proviene ese interés” y “cómo desarrollo la obra” (RESTREPO 2017, 30), preguntas que es posible traducir a la enseñanza de las artes visuales y útil para cuidar, en todos los portafolios docentes, la congruencia entre el interés (enfoque de enseñanza), el origen de ese interés (la trayectoria profesional) y los resultados a partir de cierto modo de desarrollar la práctica docente (los artefactos).

Mis intereses de enseñanza se agrupan en tres hilos conductores: el enfoque de enseñanza situada, el diseño de nodos para integrar competencias (entendidas como integración de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en contextos específicos) y las colaboraciones con artistas. Dichos nodos constituyen mi manera de abordar los programas de estudio y solucionar las contradicciones que surgen en la articulación modelo educativo-programa-evaluación

- los proyectos visuales colectivos que partan de los intereses de los educandos
- la diferenciación de secuencias didácticas en tanto mediación educativa
- la inclusión de estrategias utilizadas en arte-terapia y educación en museos
- la formación y actualización profesional autodirigida

79 Desde 2009 retomé como principios de enseñanza las tres cualidades que propuso Carl Rogers en el marco de la Terapia Centrada en la persona como actitudes necesarias para facilitar el crecimiento de los seres humanos. La aceptación positiva incondicional se refiere a mantener sentimientos de respeto y consideración hacia el educando con independencia de los comportamientos y actitudes que éste llegue a manifestar en algún momento. Para cultivar la aceptación incondicional se requiere practicar la escucha activa y evitar juicios de valor sobre lo que el estudiante pueda llegar a comunicarnos. La empatía es una actitud cuya importancia también se resalta para los contextos educativos en artes visuales y diseño, como una capacidad para comprender la situación desde la perspectiva del otro. La autenticidad se refiere a la congruencia entre las palabras y las acciones.

La organización del acervo personal docente permitió visualizar el tipo de actividades de aprendizaje y enseñanza y cómo han variado a lo largo de los años. Después intenté observarlas de manera diacrónica y se distinguieron tres conjuntos de secuencias didácticas

1. SECUENCIAS DE INTEGRACIÓN. Secuencias que han funcionado en este contexto socioeducativo y permiten una integración conceptual, técnica y expresiva entre dos o más objetivos de aprendizaje.

Estas secuencias ayudan a no desagregar las competencias, o si se prefiere, a mantener la articulación entre conocimientos, habilidades y actitudes que se van construyendo entre estudiantes y docente, evitan que los aspectos “teóricos” y “prácticos” de la enseñanza en artes visuales se consideren como entidades separadas. Ejemplos: la visita a los murales del Palacio de Bellas Artes en Artes 1 y el desarrollo de un espacio arquitectónico en Artes 2.

2. SECUENCIAS QUE FORMAN PARTE DE UN PROYECTO VISUAL COLECTIVO. Las prácticas y proyectos colectivos demandan el diseño de secuencias didácticas particulares, acordes a las características de cada proyecto, en compañía de artistas visuales y con una dinámica de gestión y producción particulares.

Algunos proyectos fueron eventos únicos y de acceso libre por lo que no se diseñaron secuencias complementarias para los grupos que se atendía (*Clase de dibujo con el EDEMA / Colaboratorio de Arte, 2003*). En otros casos, el diseño del curso se adaptó para cobijar el proyecto de un artista, a la par que se desarrollaban secuencias didácticas que relacionaban el proyecto con los contenidos del curso (*A través con Teresa Margolles, 2001-2012*). Surgieron proyectos bajo iniciativa de los estudiantes con acompañamiento de un artista visual (*The Sweet Life, recreación de un performance de Mauricio Limón, 2013*) y también se plantearon acciones colectivas como parte constitutiva de un curso (*Cuentos de pared con Cristina Buendía, 2018*).

3. SECUENCIAS DISEÑADAS PARA UN GRUPO DE RECURSAMIENTO. Este tercer conjunto de secuencias responde a las necesidades de una dinámica grupal específica: los grupos de recursamiento. Pueden ser secuencias didácticas habituales con adaptación a las características del grupo, pero también que surgieron para atender sus necesidades y que después fueron incorporadas en los cursos regulares.

Es interesante que la atención a estos grupos se haya constituido como un espacio de cambio y mejora. No resulta viable repetir la estructura del curso anterior porque los grupos de recursamiento se integran con estudiantes que trabajaron con distintos

profesores en ciclos distintos, característica que también puede favorecer el aprendizaje colaborativo. Ejemplos de estas secuencias son las sesiones de dibujo en los jardines para Artes 1 y la integración de observación del entorno urbano, el dibujo y la pintura intervenida en Artes 2.

Las planeaciones académicas se pusieron en relación con este conjunto de artefactos y así fue posible realizar un proceso de autocrítica y una ponderación del modo en que he interpretado los programas de estudio para planificar los cursos y su realización en el aula.

Para cerrar este apartado, describo el conjunto de evidencias documentales que conforman un artefacto por cada una de las ocho planeaciones académicas que fueron seleccionadas para el análisis, procurando un balance entre los tres conjuntos comentados en los párrafos anteriores. Cada artefacto contiene estas evidencias

1. Planeaciones académicas personales
2. Actas de evaluación por grupo
3. Informes semestrales

4. Registros fotográficos de las producciones de estudiantes
5. Registros audiovisuales de algunas prácticas colectivas visuales

6. Textos reflexivos a partir de fotografías
7. Producción de imágenes a partir de los artefactos

Las tres primeras evidencias tienen una finalidad de control escolar y administrativo, son documentos básicos de la planeación y evaluación del quehacer docente. Los registros visuales operan como fuentes de investigación en dos sentidos, primero fueron documentados bajo los criterios del LAIS y, por tanto, incluyen una descripción interpretativa de los elementos presentes en la fotografía o el video, después fueron el punto de partida para los textos de corte autoetnográfico que dan cuenta de la subjetividad, ya que narran los motivos de elección y la memoria personal asociada a ellas. Fue ese proceso de observación de imágenes y factura de textos lo que permitió identificar cambios importantes en la trayectoria docente, relacionarlos con cambios institucionales, comprender la similitud de experiencias de vida con mis estudiantes y mi modo de habitar la ciudad.

El siguiente paso fue explorar la posibilidad de trazar en el Campo Cognoscitivo que propone Amozurrutia, las trayectorias docentes de experiencias específicas y asociadas con estos artefactos (Ver siguiente apartado). Se cuenta con fotografías representativas de

ocho experiencias docentes que fueron revisadas de manera sincrónica con la etapa de trayectoria docente e institucional, en el ANEXO 7 y en el portafolio docente se amplía la descripción y revisión de estos artefactos.

1. *San Carlos, el Malvado y el Nivel*. Ciclos 2002 y 2003. Acción de inmersión en un contexto de aprendizaje profesional de las artes visuales in situ, esto es, compartiendo el mismo tiempo/espacio de los artistas en uno de los talleres de dibujo de la Antigua Academia de San Carlos.
2. *Músicos en el aula de artes*. Ciclos 2006 y 2007. Secuencia en Artes 1 en colaboración con la Mtra. Claudia Elizalde Armas, profesora de Música, que permitió el uso de xilófonos para aproximarse a las relaciones entre música y artes visuales. En esta época también se colaboró con Leo Pagary, joven cantautor, para diseñar otras secuencias.
3. *Arte-terapia en contextos educativos*. 2008-2009. Aunque fueron seleccionadas secuencias de dibujo que son recurrentes en el curso de Artes 1, las premisas del arte como terapia permearon varios aspectos de la práctica docente.
4. *Murales del Palacio de Bellas Artes*. 2016 a la fecha. Visita autogestiva en el curso de Artes 1 a partir de una guía que considera, como parte de la secuencia, actividades antes y después de la visita a los murales del Palacio de Bellas Artes.
5. *El Grito, 2011*. Teresa Margolles presentó, en la sala Fernando Gamboa del Museo de Arte Moderno, el proyecto A través. Un proyecto de Teresa Margolles. Como actividad paralela a este proyecto, propuso a los jóvenes desarrollar un performance titulado El Grito.
6. *Deriva, pintura en gran formato, fotografía e intervención*. Ciclo 2017. Ejercicio que se desarrolló como secuencia piloto con un grupo de recursamiento que llevó al diseño de una práctica extensa que incluía deriva fotográfica, pintura en gran formato con acrílico que fue intervenido posteriormente.
7. *Barrio de estampas, 2018*. Colección de gráfica en alto relieve. Ciclo 2018. Ejercicio introductorio que se realiza en todos los cursos de Artes Plásticas 1 utilizando las técnicas de xilografía o linoleografía. En este semestre la producción se realizó bajo la temática del reconocimiento del entorno urbano.
8. *Pinturas al óleo*. Ejercicio introductorio en el curso de Artes 2. 2004 a la fecha. Este es un ejercicio recurrente en el curso de Artes 2, generalmente se ha trabajado con bodegones para explorar contrastes de color, claroscuro, texturas y posibilidades técnicas del óleo en formatos pequeños.

6.3 CAMPO COGNOSCITIVO Y TRAYECTORIA DEL ENSEÑANTE

En el segundo capítulo se hizo referencia al concepto del Campo Cognoscitivo como un espacio en el que se representan los tres dominios (biofísico, afectivo y lógico) y las zonas de equilibración entre las funciones cognoscitivas (AMOZURRUTIA 2016, 22). En dicho espacio es posible reconstruir la trayectoria del enseñante en un momento específico privilegiando las categorías que se han propuesto en la Unidad de Análisis⁸⁰.

El propósito de este apartado es ejemplificar la trayectoria docente en el Campo Cognoscitivo, a través de acciones educativas específicas, como aproximaciones a las categorías de análisis que se han propuesto. En palabras de Amozurrutia, el conocimiento se construye como un ciclo permanente con trayectoria espiral, que puede ser descrito a través de las operaciones cognoscitivas

... con un inicio aparente a partir del nacimiento, que mediante esquemas de acción sin significaciones, va tomando forma mediante procesos de asimilación y acomodación derivados de acciones y reacciones que se van organizando para generar significaciones, como nuevas relaciones vigentes en las estructuras neurales. De ello son posibles inferencias por abstracción, que se construyen mediante racimos de relaciones empíricas que integran inferencias particulares y a partir de relaciones de relaciones de implicación que integran abstracciones reflexivas. Igualmente son posibles las generalizaciones que permiten hacer inferencias a partir de relaciones específicas. (AMOZURRUTIA 2012, 138-139).

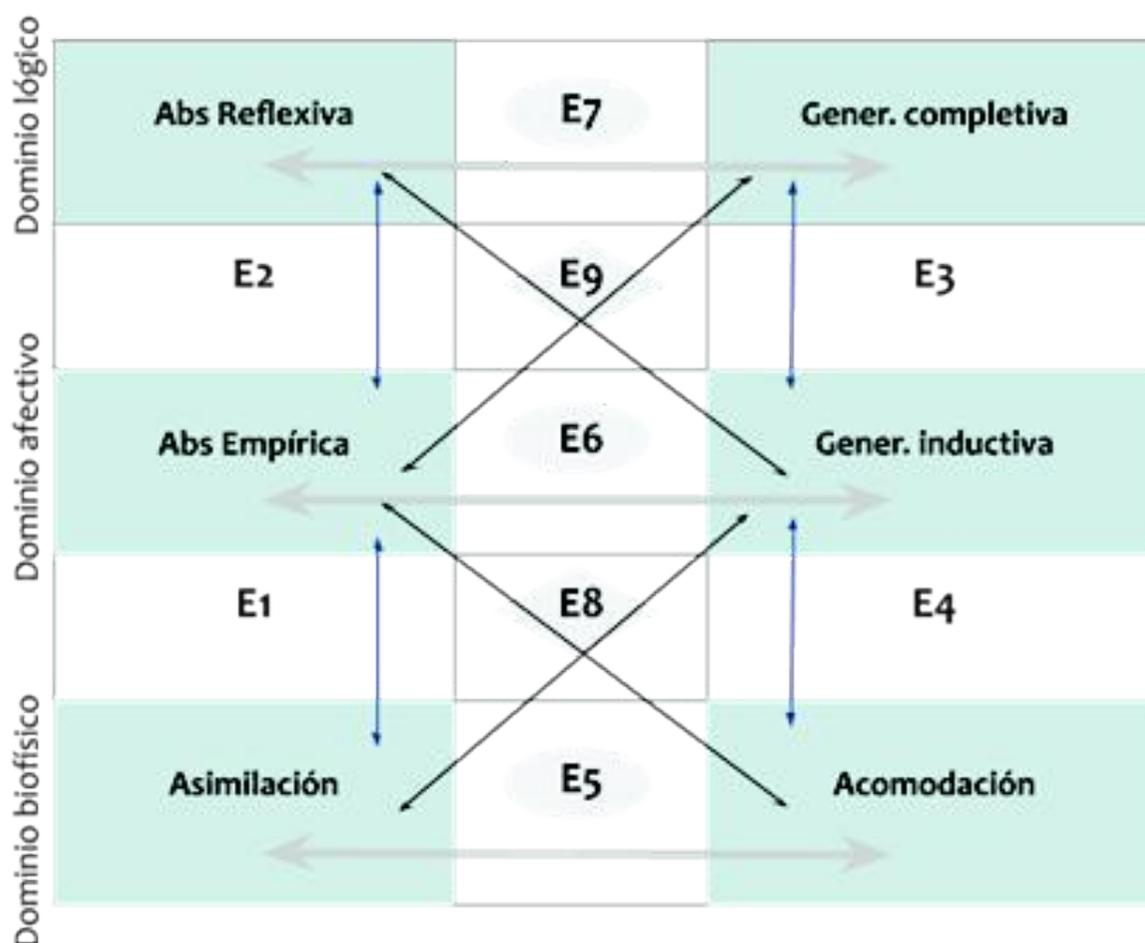
Amozurrutia ha construido diferentes representaciones del Campo Cognoscitivo de tipo bi y tridimensional. Cuando se representa en un plano, la vertical divide el Campo en una fase de interiorización y otra de exteriorización con una zona de inter-fase. Y de manera horizontal se ubican, de abajo hacia arriba, tres niveles que corresponden a los tres dominios: biofísico, afectivo y lógico, entre ellos existe una zona de inter-nivel. Así, el Campo Cognoscitivo está estructurado en ambos sentidos y cada zona se corresponde con uno de los mecanismos operatorios que propone Piaget siendo las inter-fases e inter-niveles las zonas de equilibración.

En el siguiente esquema (FIGURA 22) se muestra una representación bidimensional del Campo Cognoscitivo con las divisiones arriba indicadas y la ubicación de las seis operaciones cognoscitivas. Las flechas señalan las relaciones posibles entre ellas (equilibraciones).

⁸⁰ El potencial operativo del Campo Cognoscitivo es muy amplio porque utilizarse desde una perspectiva macro, meso y micro ya que cada zona puede subdividirse. Las trayectorias representadas se corresponden con las bases de datos que analizan los observables definidos por el investigador a partir de las categorías de la Unidad de Análisis y bajo las ponderaciones que el propio investigador establece de forma explícita. En esta investigación solamente se presenta una aproximación al Campo Cognoscitivo.

FIGURA 22 CAMPO COGNOSCITIVO Y ZONAS COGNOSCITIVAS

Fuente: Amozurrutia, 2016



En el capítulo anterior se describió la trayectoria docente de manera diacrónica, esto es, los cambios perceptibles en la planeación, práctica y evaluación como docente en artes visuales a lo largo del tiempo. Después se relacionaron los cambios en la praxis docente y a nivel institucional, es decir, de forma sincrónica. Esta revisión permitió reconocer tendencias generales hacia una equilibración o una desequilibración para alcanzar una práctica docente deseable. Lo deseable, en este contexto socioeducativo, se remite al reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, una adecuación de las estrategias a las dinámicas particulares de cada grupo para alcanzar los objetivos de aprendizaje en un entorno seguro, que cubija los intereses personales y colectivos, cultivar la formación profesional y mantener una satisfacción general en el aspecto laboral.

Si nos detenemos a analizar un momento particular de esa trayectoria, que se repite semestre a semestre, por ejemplo, la presentación personal y del programa en el primer día de clases, podemos trazar en el Campo Cognoscitivo comportamientos que corresponden a los tres dominios para reconocer las variaciones de la enseñanza y el papel que ha jugado la dimensión socioafectiva en las acciones educativas concretas.

La FIGURA 28 muestra una acción educativa muy específica, el momento de contacto de una profesora novata con un grupo al iniciar un ciclo escolar y presentar el encuadre de trabajo para el curso de Artes Plásticas 1. Esta acción docente busca primeras respuestas a la pregunta *¿Cómo vamos a trabajar juntos?*, es decir, un primer planteamiento de lo que se estudiará en el curso y de lo que esperamos unos de otros en este contexto para reconstruir un encuadre colectivo de trabajo ajustado a nuestras necesidades.

A continuación, se describen las microacciones generales que pueden ocurrir a partir de una descripción general del comportamiento del docente orientado a las personas (el grupo como tal y el reconocimiento inicial de individuos) y a los objetos (el encuadre y las cualidades de la interacción). La descripción de la acción va acompañada de un breve comentarios sobre la encarnación de la violencia simbólica en el aula.

a) En cuanto el grupo accede al taller de clases se plantea una interacción de observación mutua docente/educandos, ambas partes realizan un ajuste corporal y vocal en presencia del otro. Hay sutiles formas de control de los cuerpos del enseñante hacia el grupo, anular la autoridad de saber de la figura del profesor requiere objetivar esa relación de poder que ocurre en el terreno biofísico.

b) En esta situación particular, las emociones suelen ser exteriorizadas de manera corporal y gestual por lo que la escucha activa no hace referencia solamente a la interacción verbal sino al reconocimiento o desacuerdo no verbal frente al encuadre que se manifiesta de maneras distintas y en el que el silencio juega un papel importante. Si el docente obliga a alguien que manifiesta no querer hacerlo, no solo se ejerce violencia simbólica hacia la persona, sino hacia el grupo y el docente resulta el primero en romper un elemento básico del encuadre: el respeto mutuo.

c) Generalmente suele incluirse alguna actividad de integración grupal, en lenguaje coloquial, permite “romper el hielo” entre los miembros del grupo, antes o después de la presentación general y del encuadre. Si la actividad funciona emerge el humor, la risa, el contacto y cambios a nivel corporal y gestual, es decir, un conjunto de emociones que sustituye a las emociones presentes al inicio, más ligadas a la desconfianza, el fastidio o el temor. En el caso de las artes, las acciones lúdicas puede llegar a extremos que no son fáciles de aceptar por muchas personas, el docente requiere especial atención en identificar los límites que cada grupo señala como permisibles.

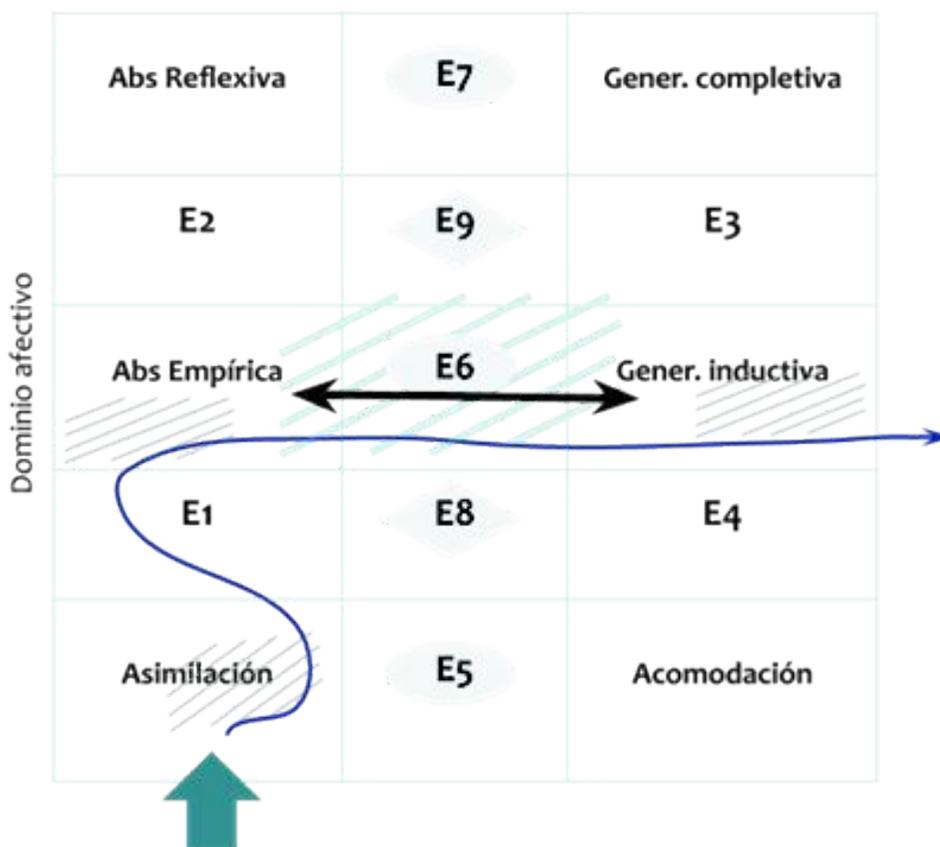
d) Después de la clase, el docente realizará algunas notas breves que registran un primer juicio profesoral acerca del grupo y una primera respuesta de ajuste en la planeación académica a lo que observó. Otra posibilidad es que, simplemente, encuentre a un colega en el pasillo y ambos comenten cómo les fue en su primer día con ese grupo, en ese intercambio también surgirá el juicio profesoral. De una u otra manera, lo relevante es si el docente es capaz o no de identificar las cualidades de la interacción, el manejo de este segundo objeto de conocimiento es lo que le permite un tránsito a la abstracción reflexiva.

e) En la siguiente clase con el grupo, se refrenda el encuadre por ambas partes. Si es necesario, se ajusta. En algún momento de las semanas siguientes podrán modificar o validar el encuadre acordado.

En el Campo Cognoscitivo (FIGURA 23), estas cuatro acciones docentes quedarían ubicadas en las zonas rayadas si tomamos como ejemplo la trayectoria de un docente novato. La primera acción (a) está en la zona del dominio biofísico; las actividades (b) y (c) se encuentran en el dominio afectivo.

FIGURA 23 TRAYECTORIA COGNOSCITIVA. PRIMER DÍA DE CLASES

Fuente: Elaboración propia a partir del Campo Cognoscitivo (Amozurrutia, 2016).



a) El docente realiza una primera integración en el dominio biofísico a partir de un número indeterminado de estímulos que percibe para ir realizando ajustes corporales y vocales frente a lo que es capaz de observar en el cambiante comportamiento grupal, por ejemplo, las diversas formas de ingresar al aula, si estudiantes están callados o hablando, la manera en que eligen su sitio, si colocan cuadernos sobre la mesa. El docente selecciona entre un amplio grupo de comportamientos cómo reclama la atención en función de lo que es capaz de asimilar y acomodar.

En la FIGURA 23, la flecha que señala la zona de ASIMILACIÓN indica la recepción de estímulos en el dominio biofísico que son asimilados en la zona media y profunda, estímulos que no siempre logramos equilibrar y acomodar como docente novato para exteriorizar una respuesta ajustada desde la corporalidad, la gestualidad y el manejo vocal en función de lo que percibe en el conjunto del grupo. En la Unidad de Análisis del esquema que se propuso en el capítulo 2, la DISPOSICIÓN AFECTIVA integra sentimientos pero también la percepción de los sujetos en tanto CUERPOS VIVIDOS, es decir, esta categoría nos permite integrar los aspectos biofísicos que están estrechamente asociados con las sensaciones de ese cuerpo en el internivel hacia la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA, es decir, a los sentimientos.

La FIGURA 23 muestra una conexión entre la ASIMILACIÓN y la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA, que no está pasando por una ACOMODACIÓN. El docente novato requiere tiempo de aprendizaje, es decir, tiempo para procesar las equilibraciones que le permitan acomodar en sus esquemas los observables pertinentes para su actuación y desarrollar una conciencia de su corporalidad y gestualidad en tanto acto performativo cuando está interactuando con los educandos.

b) En el dominio afectivo, la trayectoria en la zona de ABSTRACCIÓN EMPÍRICA/ GENERALIZACIÓN INDUCTIVA depende en gran medida de la capacidad docente para identificar emociones, propias y de los educandos, en el acto de habla. Cuando propone un encuadre para el curso establece una de las primeras comunicaciones intersubjetivas que requieren escucha activa, entendimiento mutuo y consenso⁸¹. Aprender por ensayo y error a comunicarnos con los educandos, a menos que se trabaje de manera específica sobre las habilidades comunicativas en la enseñanza, provoca que en los primeros cursos del profesor novato exista poca adhesión al encuadre por parte de ambos actores sociales, tanto porque el profesor novato desconoce el contexto socioeducativo y el encuadre es genérico y normativo como por el bajo nivel de entendimiento mutuo y consenso.

81 Se seleccionó esta acción educativa porque se cuenta con un texto autoetnográfico de mi ingreso al IEMS y un registro audiovisual al iniciar el ciclo 2017-2018 A. Se hizo un primer trazo en el Campo para delimitar la observación a los primeros 10 minutos de interacción que incluyen: saludo inicial y bienvenida, presentación personal breve y descripción de las acciones a realizar: propuesta de encuadre e intercambio de expectativas. El encuadre de trabajo se refiere a los límites de la interacción de manera no normativa, esto es, se puede incluir la regla de limpiar los utensilios y el lugar de trabajo, pero también de escuchar música y bailar antes de una evaluación, cualquier acción que redunde en un mejor clima grupal es bien recibida.

En la FIGURA 23, aparecen rayadas la zona inferior y más superficial del dominio afectivo porque el docente novato no logra aún una integración en la zona de ABSTRACCIÓN EMPÍRICA, esto es, una integración de la DISPOSICIÓN AFECTIVA, los SENTIMIENTOS y el CUERPO VIVIDO que le permitan equilibrar la fase de interiorización con la fase de exteriorización, esto es, la generalización inductiva. La atención centrada en las emociones y el desempeño propios dificulta la percepción de la disposición afectiva de los educandos, a menos que estos se expresen de forma directa.

La segunda de aplicación para ajustar estas categorías de análisis fue la revisión de un performance que se presentó en julio del 2003 y una de las primeras actividades de tipo participativo que gestioné como docente en la Preparatoria Iztapalapa 1. Los motivos de esta selección fueron dos. Por un lado, la considero como una actividad de enseñanza situada, ya que se produjo una práctica artística auténtica y colectiva en el contexto escolar, en el que participaron numerosos integrantes de la comunidad educativa que normalmente asumen roles distintos. Y el otro motivo es que fue una actividad que cuenta con registros fotográficos, audiovisuales y soporte documental.

Es un artefacto representativo del semestre 2003-2004B, el evento se realizó al concluir el ciclo escolar y fue un performance practicado por EDEMA /Colaboratorio de Arte Público⁸² y abierto a toda la comunidad por lo que pertenece al tipo de prácticas clasificada como proyecto único, con un proceso de gestión y realización particulares. Aunque tenía una relación directa con las clases de dibujo en la Academia de San Carlos y con las sesiones de dibujo con modelo en la Preparatoria, dicha relación solamente podía ser reconocida por los jóvenes que participaron en los cursos de artes plásticas.

La pieza de performance se titula *Clase de dibujo en el espacio público* y consiste justamente en eso: la impartición de una clase de dibujo con modelo, con la diferencia de que esta actividad cotidiana en el medio artístico era utilizada para reconfigurar el espacio público. Emma Villanueva era la modelo y Eduardo Flores dirigía la sesión; ellos pidieron definir el espacio, contar con alguna superficie que sirviera de plataforma y, lo más importante, colaboradores que distribuyeran de forma continua hojas de papel y lápices o materiales de dibujo para todas las personas que se integraran al performance siempre tuvieran material disponible. Eduardo Flores escribió, tiempo después, que en esta pieza cada persona define lo que es posible y lo que no, simplemente haciéndolo

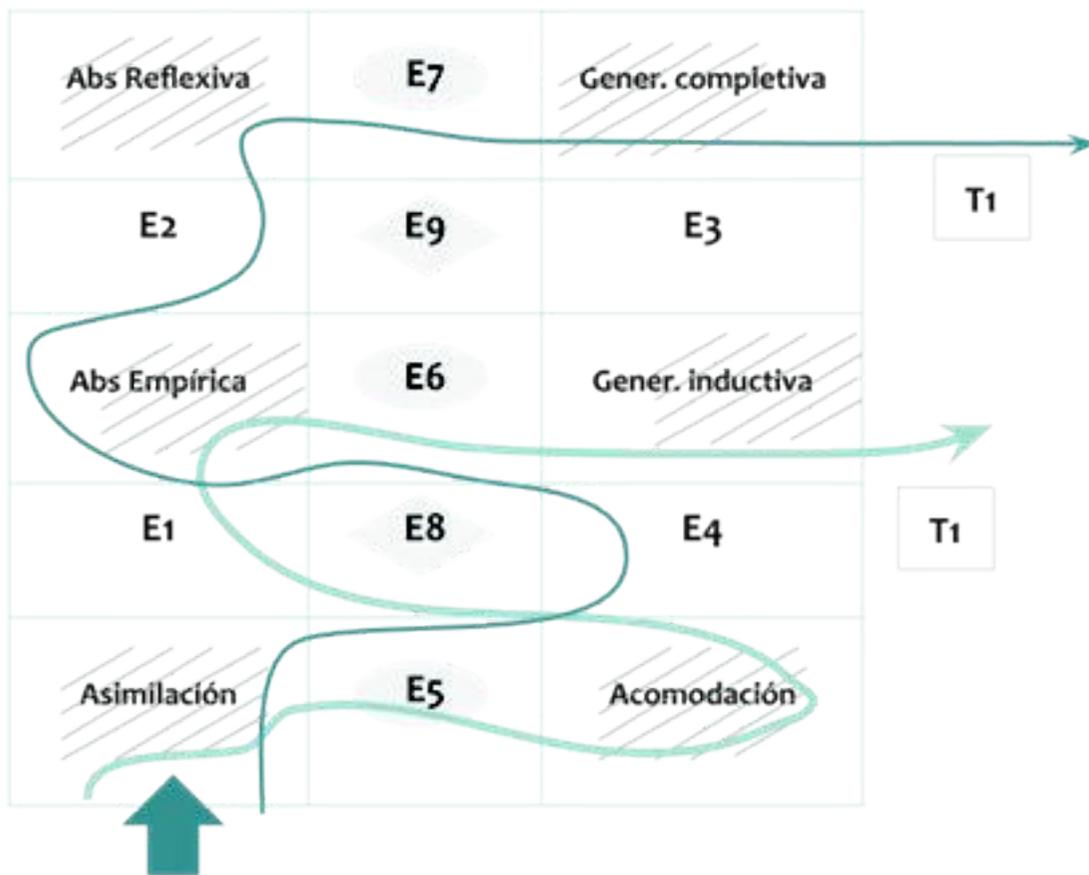
⁸² Este colectivo artístico estaba integrado por Emma Villanueva y Eduardo Flores y estuvo activo entre 2000 y 2003. Esta dupla de artistas que había adquirido notoriedad por sus performances en los meses siguientes a la huelga en la UNAM de 1999. Presentaron la *Clase de dibujo...* en unas 35 ocasiones en colonias populares de la Ciudad de México y en el Zócalo con los integrantes del CNTE.

Al cabo de un rato, la atención pasaba claramente de “la mujer desnuda” al diálogo que se establecía alrededor de los problemas de la comunidad, y una sensación de “poder ciudadano” dominaba paulatinamente el ambiente. A partir de un momento, se hacía evidente que el público había encontrado una inesperada confianza en su propia capacidad de juicio. Para mí, era por ese instante que toda la acción valía la pena. Hacia el final, la modelo tomaba un papel activo hablando también, y la gente la miraba a los ojos. (FLORES, 2005)

En la siguiente figura se muestran dos trayectorias posibles al participar en dicha actividad (FIGURA 24). En el ANEXO 7 y en el portafolio electrónico se muestran las fotografías.

FIGURA 24 TRAYECTORIAS COGNOSCITIVAS POSIBLES. PERFORMANCE CLASE DE DIBUJO AL AIRE LIBRE, 2003.

Fuente: Elaboración propia a partir del Campo Cognoscitivo (Amozurrutia, 2016)



La FIGURA 24 muestra gran equilibrio entre las diferentes zonas, marcadas todas en la parte media, pero con dos posibles trayectorias. La flecha inferior que señala la exteriorización en el nivel de la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA / GENERALIZACIÓN INDUCTIVA sería la trayectoria representativa de las personas que estuvieron atentos y compartían los resultados de sus dibujos mientras nombraban lo que acontecía en un lenguaje de sentido común. Eduardo mientras dirigía la sesión, Emma cuando tomó el micrófono, el profesor de filosofía y los estudiantes que posaron como modelos al final de la sesión también podían nombrar la experiencia desde un lenguaje especializado y localizar otras aristas del performance, es decir, transitaban hacia la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA/ GENERALIZACIÓN COMPLETIVA.

Como la docente que gestionó la realización de esta práctica también podía nombrarla, pero de forma más incompleta porque ellos tuvieron una integración que tenía su eje en las equilibraciones de la zona E8, esto es, el paso internivel del dominio biofísico al dominio afectivo, la comprensión de abstracciones (espacio público, ciudadanía, empatía social) desde el conocimiento sensible que atraviesa las corporalidades.

El dibujo es un aprendizaje que requiere involucramiento del cuerpo, coordinación visual y motriz que se desarrolla con la práctica a través de un conjunto de estrategias, diversidad de materiales y formatos que permite construir un propósito personal con la imagen visual. También implica el enfrentamiento al cuerpo, a la sexualidad y a la mirada de un otro que puede experimentarse como transgresión, como espacio de libertad, como una actividad de riesgo. Cuando los jóvenes acudieron a dibujar a San Carlos, el objetivo era posibilitar una inmersión al entorno del aprendizaje profesional, era la experiencia con el propio edificio, la orientación de un maestro, la compañía de artistas en formación y el ambiente singular de concentración y presencia que se genera (Ver ANEXO 7). En contraste, cuando Emma y Eduardo llevaron su performance a la Preparatoria, el arte contemporáneo irrumpió en el ambiente escolar. Fue una manera de trastocar las preconcepciones sobre el arte y un acto que resignificaba la presencia del cuerpo femenino en el espacio carcelario.⁸³

Como el objetivo es conocer las disposiciones cognitivas y afectivas del enseñante en esta práctica concreta y examinar cómo establecieron criterios de valoración desde la perspectiva docente, se analiza este acontecimiento no solamente en sus características, sino también en el ordenamiento, valoración y significación desde la perspectiva docente (AMOZURRUTIA 2012, 95) por lo que los párrafos siguientes contienen fragmentos de la bitácora autoetnográfica y de un texto previo, son textos que servirían para análisis más fino usando también el esquema de categorías y el Campo Cognoscitivo.

⁸³ Este tipo de performances, por supuesto, no estuvieron exentos de crítica, en particular por un uso sexista del cuerpo femenino. Para el Laboratorio, el cuerpo era un vehículo trasgresor para abrir la discusión en la esfera pública y era frustrante que esas discusiones no permearan ni en los medios ni entre los críticos de arte. El interés de invitarlos a la Preparatoria obedecía a poner en debate temas que usualmente son silenciados en el espacio escolar y dar paso a un simbolismo distinto que resignificara el espacio arquitectónico. Fue una acción que hoy en día sería difícil repetir.

Mi rol para la presentación de la *Clase de dibujo* fue de contacto, gestión y apoyo. Establecí acuerdos, conseguí permisos y apoyo operativo, coordiné a los estudiantes para repartir los materiales de dibujo. La relación con los artistas fue cordial, pero no especialmente significativa, un par de años después Eduardo volvería a presentar este performance en la explanada y con dos modelos profesionales.

Desde mi rol de gestora, en el nivel biofísico lo que experimentaba era incertidumbre ante las reacciones de la comunidad escolar, cierta desazón en mi trato con los artistas y ansiedad ante las diversas actividades que debía acoplar y controlar durante el evento. En el nivel afectivo, conforme transcurrió la acción me percaté del impacto que el performance tenía porque se logró una convocatoria muy amplia. No se percibió como una actividad exclusiva para estudiantes, una “clase”. Lo que observé es que, independientemente del papel que se jugaba en la comunidad escolar (estudiante, personal de limpieza, administrador, profesor de artes o de matemáticas, vigilante de seguridad), sin excepción, formábamos parte de un colectivo que decidía los límites de su actuación frente al cuerpo del otro y reflexionaba sobre lo que era o no era posible en ese espacio *a través del hacer*.

La práctica misma del dibujo era la que nos reintegraba como personas observando un cuerpo y observándose en su colectividad. Cuando Eduardo hizo la invitación a sumarse como modelos y los estudiantes que estuvieron en San Carlos aceptaron o cuando Emma habló sobre los propósitos de la acción, lo que me atravesó fue sentir que habíamos creado, entre todos, una manera diferente de estar juntos y una memoria compartida. Creo que la práctica de dibujo con los jóvenes los había atravesado en múltiples dimensiones y que la decisión de ser los modelos eran una acción de empoderamiento. El silencio y el respeto que la audiencia mostró durante todo el evento no tenía que ver con la obediencia o la disciplina escolar, sino con la autonomía.

Cuando Piaget habla de que afecto y cognición tienen funciones distintas. Si en la operación de ASIMILACIÓN el componente afectivo es el interés y en el componente cognitivo es la comprensión en el dominio sensorio-motor (PIAGET 2005, 20-21), este performance logró despertar una diversidad de intereses que fueron encauzados hacia el dibujo (dominio sensorio-motor). La audiencia logró una ACOMODACIÓN adecuada en tanto que el objeto de interés era nuevo y se logró un ajuste en los esquemas cognitivos para estar juntos, de manera segura y cómoda para todos. El dibujo es una acción material con los objetos, que en este contexto, hizo posible representar el acontecimiento y discutirlo a través de las imágenes que cada persona generaba, como una reconstrucción de las acciones que permitía comprender mejor el trasfondo del performance. Llegar a la abstracción reflexiva supone establecer una relación de las representaciones (materiales, de lenguaje, conceptuales) en un todo ordenado (GARCÍA, 1997, 51).

CAPÍTULO 7

PROYECTO VISUAL COLECTIVO *THE SWEET LIFE*

SUMARIO 7.1 Descripción general del proyecto *The Sweet Life* 7.2 Tratamiento y ponderación de los datos 7.3 Análisis de la Unidad de Observación 7.4 Discusión de resultados.

En el primer apartado se presenta un proyecto colectivo de artes visuales, *The Sweet Life*, que seleccioné porque los iniciadores fueron los estudiantes, contó con acompañamiento de artistas visuales y significó un punto de cambio en mi práctica docente que desde entonces giró hacia la enseñanza situada. Se describen las actividades y relaciones entre los actores sociales, una delimitación espacial y temporal así como la situación comunicativa y las relaciones socioafectivas que se identificaron en un primer acercamiento a la documentación empírica. Es importante aclarar que este proyecto no se presenta como secuencia didáctica ni como planeación docente argumentada, aunque su estructura general fue diseñada con base en los objetivos de aprendizaje del curso optativo, se trata de aprendizajes basados en un proyecto específico.

El segundo apartado explica los criterios que se tomaron en cuenta para seleccionar, organizar y analizar los datos empíricos de manera que pudiesen ser construidos como fuentes. En este punto es de particular interés el manejo de las fuentes visuales, sonoras y audiovisuales. El siguiente apartado presenta los mecanismos que permitieron analizar esta Unidad de Observación bajo las seis categorías que integran el componente socioafectivo y el componente cognoscitivo de la enseñanza, aquí se presenta la integración parcial relativa de las categorías, siempre con base en las evidencias empíricas. Finalmente, el cuarto apartado presenta la discusión de estos resultados para profundizar en el tipo de relaciones socioafectivas que se establecieron y ponderar en qué medida es posible o no hablar de una enseñanza situada.

7.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO *THE SWEET LIFE*

El proyecto colectivo *The Sweet Life* se realizó durante el semestre escolar 2012-2013-B en las instalaciones de la Preparatoria Iztapalapa 1 y fue resultado del curso optativo de artes visuales que fue estructurado en etapas de organización colectiva tomando como referente los objetivos de aprendizaje indicados para el curso.

a) El tiempo y el espacio. Esta Unidad de Observación (UO) tiene una delimitación temporal de cuatro meses, entre febrero-junio de 2013, en el marco de un curso optativo de Artes Visuales en el que estaban inscritos cuatro estudiantes de las generaciones 2008 y 2010. También se consideró como parte de la UO la conversación de 2018 con la Mtra. Marisa Tirado respecto a ese proyecto que ella compartió de manera cercana y los textos autoetnográficos que fueron producidos en 2019 a partir de la revisión de fotografías y registros audiovisuales.

El curso de 2013, como los otros cursos de artes plásticas en el plan de estudios abarcaba 48 horas lectivas, distribuidas en 2 horas semanales. Al inicio nos ajustamos al plan escolar y posteriormente la dedicación al proyecto ocupaba otros espacios y tiempos. Las actividades se desarrollaron en el salón de artes plásticas, en patios interiores del plantel, el cubículo docente y la biblioteca. En algún momento se sumaron otros estudiantes que también acudieron al Centro Histórico de Coyoacán para realizar entrevistas y encuentros con los artistas o trabajar el sábado para la producción museográfica.

b) Los actores sociales. El equipo iniciador estuvo formado por los cuatro estudiantes que fueron asesorados directamente por Mauricio Limón, artista visual que nos puso en contacto con Arnoldo Arroyo, su productor especializado en el algodón de azúcar. En ese momento, febrero de 2013, la autora contaba con doce años como docente en esta Preparatoria y un año antes había concluido la maestría en museología. En abril, a la mitad del proyecto, se organizaron equipos con los 40 estudiantes inscritos en cursos de Artes 2 que también se atendían y que desarrollaron actividades específicas que sirvió como la práctica indicada por el programa de aproximarse a los medios del arte contemporáneo.

Se fueron sumando docentes y trabajadores con aportaciones materiales, financieras y humanas, además de amigos y familiares, al final participaron alrededor de cien personas. Por supuesto, también existió una audiencia secundaria: estudiantes, docentes, trabajadores y familiares, muchos de los cuales contribuyeron de alguna forma, pero no fueron coproductores de la muestra fotográfica, la instalación y/o el performance. Los testimonios de los cuatro jóvenes se analizaron de manera individual y posteriormente se realizó una integración para considerarlos como un actor social colectivo. Para mayor claridad, en la siguiente tabla se presentan a los actores que integraron la UO (FIGURA 25).

FIGURA 25 ACTORES INVOLUCRADOS EN EL PROYECTO *THE SWEET LIFE* (2013)

Fuente: elaboración propia.

Nombre	Edad en 2013	Situación académica, laboral y/o personal
André	18	Generación 2010, egresó del bachillerato en 2013. Con gran interés por el video, las redes sociales y los juegos de rol. Fue el más reticente a integrarse como colectivo, solía aportar contraargumentos y eso permitía repensar las decisiones. Se enfocó en el registro de video, pero no compartió sus resultados.
Antonio	19	Generación 2010, egresó en 2013, después estudiaría en la UAM. Participó de forma activa cuando estuvo en el curso de Artes 2 que impartí un semestre antes. Presentó con gran solvencia el performance con apoyo de don Arnoldo Arroyo.
Karen	20	Generación 2008, estudiante independiente pues había rebasado el límite de 4.5 años para inscribir cursos. Egresó en 2013. Madre de una hija que en ese momento tenía un año de edad. Propositiva y con rasgos de líder. Fue enlace con Mauricio Limón y coordinó la instalación del algodón de azúcar.
Martín	26	Generación 2008, estudiante independiente no graduado. Dejo de asistir al plantel ese año, trabajaba y estudiaba. Se incorporó posteriormente al proyecto colectivo para concluir a este proyecto su curso de Artes 2. Se dedicó al diseño de producción.
Mauricio	34	Artista mexicano cuya obra parte de una búsqueda antropológica y social. Produce a través del dibujo, pintura, video y performance. Ha recibido becas y realizado exposiciones individuales desde el 2009, en 2016 obtuvo una residencia en Holanda.
Arnoldo	64	Tercera generación de una familia dedicada a la producción del algodón de azúcar. Originarios de Atlixco (Puebla), el padre de Don Arnoldo, Arnulfo, destacó por sus innovaciones a la máquina que produce esa golosina, mientras que don Arnoldo inventó la producción de figuras realizadas con ese material. Junto con su hijo (nieto de Don Arnulfo) ha colaborado con Mauricio Limón desde el 2008.
Marisa	40	Actuaria, docente de matemáticas en la preparatoria desde 2005. Estuvo presente en reuniones de planeación, realizó fotografía y video el día de la presentación y con quien se mantuvo una entrevista acerca de este proyecto en 2018 para complementar la información registrada años antes.
Angélica	42	Diseñadora gráfica, docente de artes visuales desde febrero del 2001. Participó en el proyecto como gestora y enlace entre el colectivo iniciador, los artistas, los equipos de estudiantes y los profesionales que también los asesoraron.

c) Las actividades. El programa de estudios del curso Metodología para la creación visual indica, como objetivo general, desarrollar un proyecto en artes visuales que considere varias fases: planeación, investigación, experimentación plástica, producción, presentación pública y evaluación, todas ellas fueron realizadas con suficiencia por los cuatro integrantes, que previamente habían trabajado ejercicios de experimentación plástica, fotografía y planteado una intención expresiva personal. En el apartado 5.2 se pueden revisar los contenidos del curso y en la siguiente tabla (FIGURA 26) se indican las seis fases de este proyecto.

FIGURA 26 FASES DEL PROYECTO *THE SWEET LIFE*

Fuente: elaboración propia a partir de la Memoria del proyecto 2013.

FASE	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES
Planeación	Durante febrero cada estudiante planeó y diseñó un proyecto personal en pintura, video, modelado compartiendo ejercicios de experimentación plástica. Después todos nos insertaríamos en una práctica colectiva, cuando se revisaron obras de artistas jóvenes como referentes decidieron reproducir la instalación <i>A Big Fellow Too</i> , instalación de algodón de azúcar realizada en 2005 por Mauricio Limón.
Investigación	Los estudiantes del grupo 411 entrevistaron en Coyoacán a don Arnoldo para conocer cómo se producía el algodón de azúcar y armar una exposición fotográfica. El equipo iniciador investigó materiales, espacios, procesos y generó el concepto entre marzo y abril.
Diseño y producción	Una sala conectada a la biblioteca fue preparada para acoger la instalación con tubos de cartón, paneles de madera y luces fluorescentes. El grupo 413 se abocó al diseño y producción invitaciones, textos, acomodo fotográfico y folletos durante abril y mayo.
Presentación	El 21 de mayo se inauguró la muestra fotográfica, se realizó la instalación y se presentó el performance. Varios familiares y amigos acudieron al plantel y se contó con una asistencia numerosa. Se documentaron con fotografía y video todas las fases del proceso y la presentación pública.
Desmontaje y evaluación	Se aprovechó el desmontaje para realizar acciones de arte efímero con estudiantes de Artes 2. Se realizó una entrevista grupal de evaluación con el equipo iniciador, se organizaron los registros y se produjo una memoria digital que fue compartida en julio con artistas, fotógrafos, videoastas y estudiantes participantes.

Lo que me preocupaba durante este curso de 2013 era la deserción: es difícil no participar en clase si eres uno de los cuatro estudiantes en el salón. Decidí trabajar con el formato de seminario-taller, cada persona proponía ideas y prácticas que todos pudiéramos poner a prueba para identificar los intereses propios y mantener la posibilidad de conocer los resultados de los demás. Una de las primeras actividades que realizamos en el seminario-taller fue la revisión de procesos creativos de artistas que trabajan en México, se revisaron obras de Sofía Táboas, Mauricio Limón, Alex Dorfsman y Ariel Guzik con el objetivo de reconocer la gran variedad de medios y soportes que utilizan los artistas contemporáneos. Se identificaron algunas posibilidades técnicas para empezar a experimentar el color y el encuadre y entonces surgió lo imprevisto: los estudiantes se enamoraron -literalmente- de una instalación de Mauricio Limón llamada *A Big Fellow Too*,

hecha con algodón de azúcar y luces neón que resaltan las cualidades escultóricas de ese material y que presentó en la Trolebús/Galería en 2005. A partir de ese momento los jóvenes llegaban a cada clase preguntando *cuándo* haríamos la réplica del trabajo de Limón. Tal fue la insistencia que decidí contactar al artista, no me parecía que fuese tan fácil producir el algodón para un montaje de esa naturaleza. Mauricio Limón resultó una persona sumamente accesible y gentil, al grado de que aceptó ser nuestro asesor y nos presentó con Don Arnoldo Arroyo, su algodonerero de cabecera. Durante tres generaciones la familia Arroyo ha sido productora de algodón de azúcar, material que Limón ha trabajado instalaciones y performances desde hace varios años.

La idea para el proyecto estudiantil avanzó. Los cuatro jóvenes fueron integrándose como equipo y se fue sumando la participación de otros grupos que también tomaban clase conmigo y que -como parte de su programa de estudios- requerían un acercamiento al arte contemporáneo. Estos estudiantes del cuarto semestre fueron quienes plantearon la necesidad de investigar cómo se fabrica el algodón de azúcar y dar a conocer el proceso a cuando se produjera la instalación con algodón de azúcar. Ellos contactaron a un joven fotógrafo, Fredy Pastrana, para registrar el trabajo de Don Arnoldo y accedió a acompañarlos a Coyoacán. Más adelante invité a un museógrafo para orientarlos en la habilitación de mamparas, montar las fotografías y los textos. Los grupos 411 y 413 de la generación 2012 realizaron otras actividades ligadas a la producción, montaje y difusión del evento y se insertaron en el proyecto desde intereses diversos e incluso con apoyo de sus familiares.

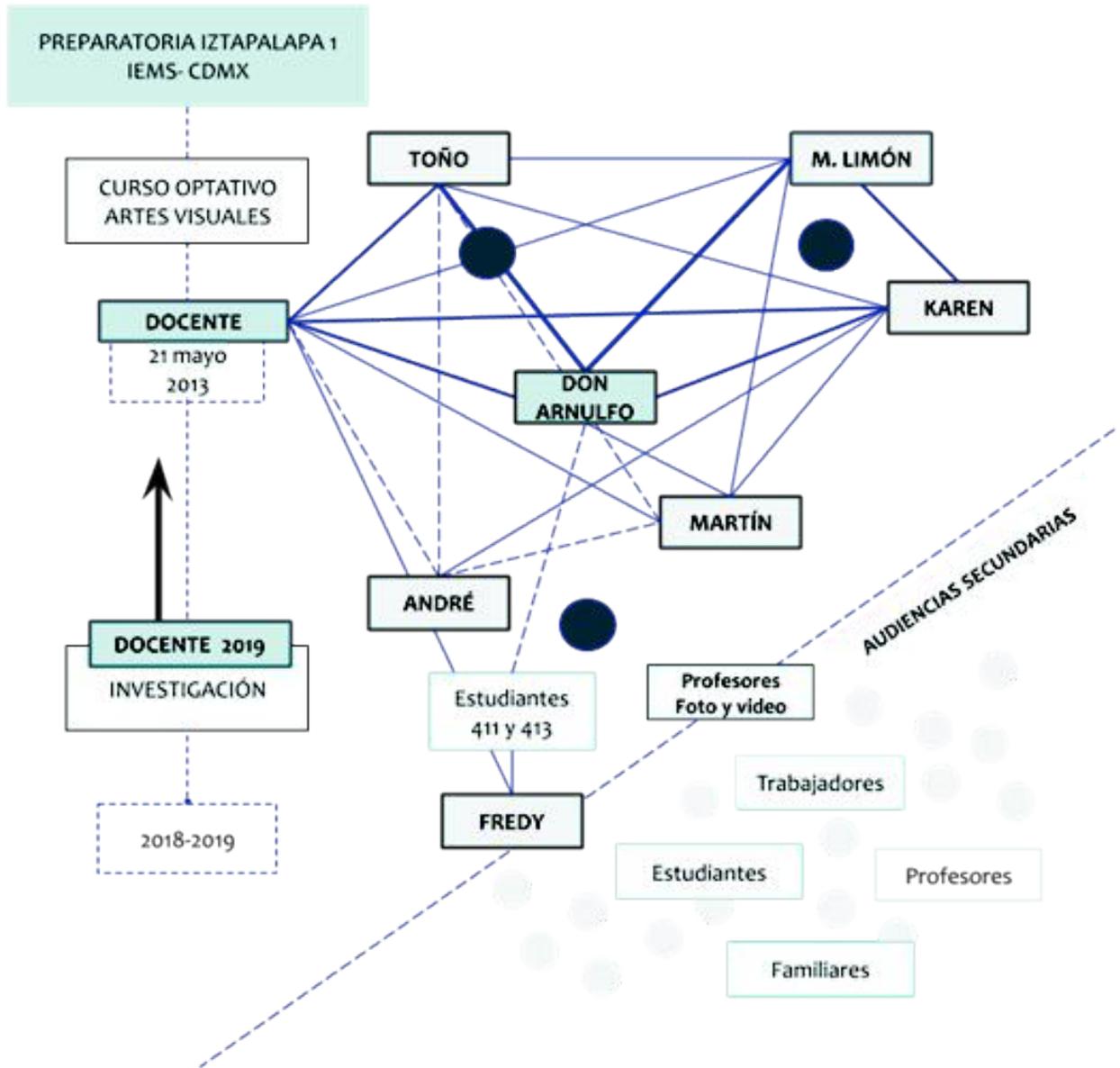
Al inicio, los cuatro jóvenes tenían reservas para comunicar su proyecto a otros compañeros de la preparatoria. Existía el deseo de sorprender, de “mantener el secreto” hasta el día de la inauguración y también manifestaban cierta ansiedad al tener que exponer su idea frente a otros. Después de que presentaron la idea a un grupo de cuarto semestre de la modalidad semiescolarizada, se dieron cuenta de que sus compañeros simplemente no les creyeron: no pensaban que fuera posible elaborar una pieza así y menos aún con el apoyo del artista. Para mi sorpresa, el escepticismo no los desanimó, sino que les quitó la preocupación y aumentó su seguridad. Desde su perspectiva, podrían comunicarlo a quien fuera porque la idea resultaba un tanto absurda y sería una sorpresa cuando lo lograran. Gracias al apoyo financiero de más de cincuenta profesores para la compra de materiales y las lámparas de halógeno, a la contribución de muchos kilos de azúcar por el personal administrativo y de mantenimiento, el apoyo material y orientación de múltiples familiares y amigos, entre todos los estudiantes productores lograron su propósito. El 21 de mayo del 2013 presentaron una muestra fotográfica sobre la elaboración del algodón de azúcar, la instalación hecha con algodón y el performance en las instalaciones de la Preparatoria.

Por el carácter efímero de la pieza se procuró documentar a través de fotografías, textos y videos todas las etapas del proceso, material que resulta doblemente valioso para mí, por su carácter de memoria colectiva y por ser una vía de acceso a la reflexión de segundo orden. Cuando el proyecto concluyó y trabajaba en la producción de la memoria digital, empecé a plantearme varias preguntas: ¿cómo evaluar un proceso tan complejo donde participaron de manera muy diversa tantas personas?, ¿cómo valorar el rol de coordinación que asumí y que me permitió disolverme conforme pasaban las semanas para convertirme en una acompañante de su proyecto?, ¿de qué maneras los jóvenes fueron ejerciendo autonomía una vez que se comprometían con alguna tarea concreta?

Esta pieza fue el inicio de un reconocimiento de mi forma de enseñanza, de cuestionar las influencias de mi enfoque de enseñanza y de investigar a más profundidad las nociones de enseñanza situada y evaluación auténtica. Durante el performance de Antonio, mientras lo observaba a él y a sus tres compañeros, decidí que era hora de irme, de conocer otras experiencias laborales y personales para ser capaz de otro giro en mi práctica docente. En ese momento me preguntaba cómo podía generar otros proyectos en que la autonomía, la confianza y la empatía permean los aprendizajes de todos los que compartimos esos espacios. Y no tenía respuesta.

En la siguiente página se muestra un esquema similar al presentado como segunda figura en el primer capítulo (*Primera aproximación al referente empírico*), así que sería una segunda aproximación al referente empírico, ya conformada como Unidad de Observación que ubica personas, acciones, tiempo y espacio. En la FIGURA 27 las intensidad de las líneas que enlazan a las personas indican la intensidad de la relación durante el tiempo en que se ejecutó la producción artística, la ubicación espacial de cada persona se estableció también en función de la mayor proximidad o distancia en el colectivo y en el espacio de ejecución de la producción artística.

FIGURA 27 INTERACCIONES DURANTE LA PRESENTACIÓN PÚBLICA *THE SWEET LIFE*, 2013.
 Fuente: elaboración propia.



Este esquema es producto de las relaciones que se identificaron a partir de los textos autoetnográficos y los registros audiovisuales.

La FIGURA 27 muestra como actor central fue Don Arnulfo, el productor de algodón, y el actor social colectivo que estuvo conformado por los cuatro estudiantes iniciadores del proyecto. El primero porque su actividad dependía la instalación y el performance

el día del evento y de la producción fotográfica para la muestra sobre la elaboración del algodón, los jóvenes no solamente por su rol de iniciadores sino porque tres de ellos asumieron el liderazgo en actividades fundamentales: el performance (Toño), la instalación (Karen) y la logística (Martín). André mantuvo su acción más distante.

Los tres círculos representan las acciones artísticas del evento, están ubicados cerca de los actores que se hicieron responsables de cada acción. Así, el performance realizado por Antonio Olivares (Toño) en el eje con Don Arnoldo, que por supuesto, tuvo un rol relevante en la instalación que se colocó entre Karen y Mauricio Limón porque ellos dos definieron el proceso y ritmo de ese espacio. Abajo está la muestra fotográfica con la obra de Fredy Pastrana, quien contactó un equipo de cuarto semestre y que los llevó a relacionarse también con Don Arnoldo.

Finalmente, hay que aclarar que se menciona dos veces a la DOCENTE. Primero en el rol de enseñante, como coordinadora y gestora del proyecto colectivo y por tanto con vínculos con todos los demás actores. La flecha que va de la DOCENTE en 2018-2019 a la DOCENTE en 2013 sirve para marcar la observación de segundo orden, esto es, identificar la observación que era posible realizar en 2013 y observar cómo se observa esta experiencia docente a través de los textos autoetnográficos.

Para los fines de la tesis, las preguntas al complejo empírico giran en torno a los cambios, esto es, los procesos que de manera individual y colectiva se tradujeron en alguna modificación en las relaciones socioafectivas y en los aprendizajes a nivel individual y colectivo. Se identificaron tres cambios que me parecen relevantes para los objetivos de la investigación

- a) el *grado de participación* de los distintos actores sociales. La integración giró en torno al colectivo de cuatro estudiantes, hubo un desplazamiento de mi rol de docente y agrupamientos momentáneos de otros actores.
- b) la *distancia entre el deseo y la realidad* que se identificó durante la evaluación de los resultados, particularmente en la instalación.
- c) las *interacciones afectivas* que emergieron por participar en este proyecto proyecto y que, a su vez, afectaron su desarrollo y me permitieron identificar contradicciones en mis acciones docentes.

En el ENCARTE B se presenta una selección fotográfica de la producción de algodón, la instalación efímera y el performance, parte del conjunto documental que fue utilizado para analizar el proyecto visual colectivo. El lector encontrará la ficha técnica de cada imagen y un fragmento del texto descriptivo.

Este proyecto, cuya autoría fue colectiva y bajo un “préstamo” del recurso plástico poco convencional que utilizaba un artista profesional, podría analizarse en función del nivel de apropiación de los medios contemporáneos por parte de estudiantes y docentes de educación media superior, pero también como una forma de gestión del arte participativo en contextos escolarizados.

Más allá de esta situación pedagógica concreta, en el campo de las artes plásticas y visuales se ha discutido poco el modo en que se desarrollan las transposiciones didácticas⁸⁴ y el modo en que pueden operar las estrategias de las diversas modalidades del arte participativo desde contextos escolares, tópico de interés para una posible actualización de la materia optativa de artes visuales en el IEMS que pueda orientarse hacia el planteamiento original de una intervención social, un aprendizaje basado en proyectos o un servicio comunitarios.

84 Esta transposición es el proceso que convierte en un saber en un objeto de enseñanza. Los programas de estudio, que hacen explícitos los contenidos a enseñar, son interpretados de acuerdo a una tradición usualmente implícita. Existe un objeto de saber que se convierte en un objeto a enseñar que paulatinamente va sufriendo cambios adaptativos hasta convertirse en *objeto de enseñanza* (Chevallard, 1998) y es el docente, autoridad transmisora y reproductora, el actor que desarrolla estas creaciones didácticas en función de las necesidades de enseñanza que es capaz de identificar.

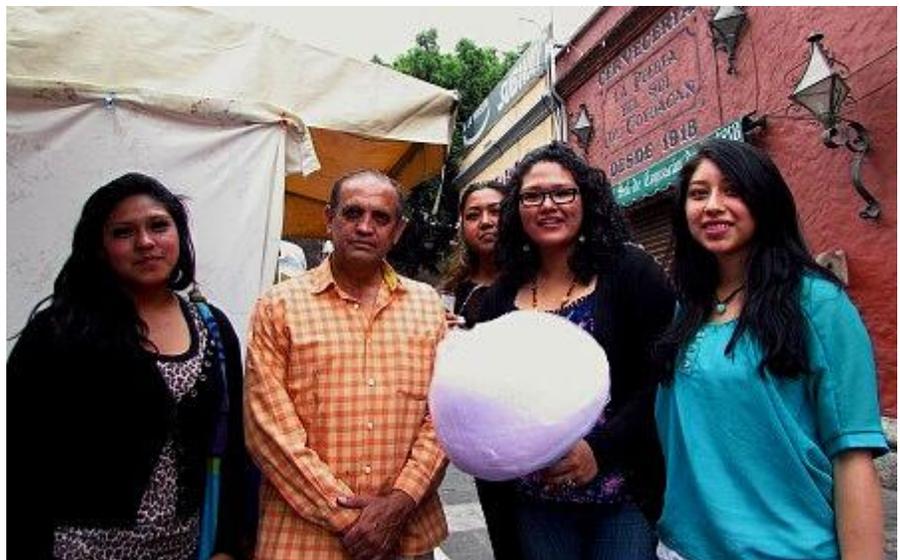


Fotografía: Alan García



Proyecto colectivo The Sweet Life, 2013
Ciudad de México

Exposición fotográfica, instalación de algodón de azúcar y performance. Antonio Olivares, Karen Torres, André Loiza y Martín Toledo con acompañamiento de Mauricio Limón y Don Arnoldo Arrollo.







Fotografías: Fabián Sánchez





7.2 TRATAMIENTO Y PONDERACIÓN DE LOS DATOS

En este apartado se describe el corpus del proyecto *The Sweet Life*, esto es, los documentos escritos, registros sonoros, audiovisuales y fotográficos que fueron realizados por diferentes documentalistas sin que hubiese un acuerdo previo para realizar los registros. La producción de tres profesores, un fotógrafo profesional y el propio Limón integran el acervo del que se seleccionaron las piezas fotográficas (ANEXO 1).

Ya se mencionó en el apartado anterior que se elaboró una publicación digital (*The Sweet Life. Memoria Colectiva 2013*) que circuló en la Preparatoria con autorización de los fotógrafos y dando los créditos correspondientes (ANEXO 8). En 2018 se realizaron conversaciones con la Mtra. Marisa Miranda respecto a este proyecto con el propósito de profundizar algunos tópicos, particularmente sobre la disposición afectiva del docente, estos registros de audio fueron revisados y reelaborados como textos desde el abordaje autoetnográfico. Tenemos entonces registros procedentes del archivo docente personal y registros que se produjeron para los fines de esta investigación. Había que tomar esta diferencia en cuenta al momento de analizarlos y transformarlos en documentos pertinentes para la Unidad de Análisis.

Tratamiento de registros orales. Se realizó la transcripción de los discursos orales reconociendo que este proceso conlleva siempre un proceso de interpretación. Los testimonios fueron de tres tipos y abajo se detallan las condiciones en que fueron registrados

- Entrevista grupal que incluye el testimonio de la investigadora, registro audiovisual.
- Entrevista breve entre un estudiante y la investigadora, registro de audio.
- Testimonios autoetnográficos, registros de audio y textos.

Para los primeros dos casos, las transcripciones fueron realizadas respetando las muletillas y repeticiones del hablante, se utilizaron algunos signos discursivos y se diferenciaron los comentarios del transcriptor. Cuando se trataba de un registro audiovisual, se agregaron comentarios sobre el lugar en que se llevó a cabo la entrevista y se indican los cambios de tono, postura corporal o gestualidad. En el caso de los testimonios autoetnográficos, se grabó audio del testimonio oral que, generalmente, tuvo como punto de arranque la revisión de una fotografía o un fragmento audiovisual. Se procuró identificar las relaciones entre tópicos, el regreso o insistencia en algún punto y la variación en la interacción de los hablantes.

Las transcripciones se trasladaron a una tabla de Excel con algunos cambios: se omitieron repeticiones, muletillas y signos discursivos. Se fueron identificando las unidades discursivas, esto es, los testimonios se dividían párrafos que contenían

enunciaciones diferenciadas, por lo que hubo un grado de edición medio, así que se anotaron indicadores para localizar el fragmento en la primera transcripción. En algunos casos, la unidad discursiva está formada por diálogos breves entre dos actores, la unidad discursiva se atribuía al actor que inició el diálogo, no era posible separarlos sin que se perdiera el sentido del diálogo. Ya en la tabla, era posible conjuntar las declaraciones de cada actor y revisarlas por separado para analizar el discurso de cada actor social.

Enseguida se muestra el diseño de la tabla de datos con dos fragmentos de conversación (FIGURA 28). La primera columna muestra el número identificador (ID), la segunda columna contiene la transcripción de la unidad discursiva. A cada unidad discursiva se asignaron dos claves; una clave indicaba la categoría de análisis a la que podía asociarse el texto de forma lógica y clara; la otra clave era una segunda categoría con la que también podía vincularse. Solamente se dio una ponderación a la categoría principal, se otorgó uno de los cinco valores entre 0 y 1, correspondiendo a 1 la situación más deseable. El comentario fundamenta la ponderación, indica la temática y la relación que se identificó para vincular cada unidad discursiva con alguna categoría. Durante el proceso de análisis se consideró incluir una sexta columna, la “relación” para referirse a la persona a quien se dirige el discurso, es decir, si el hablante se expresa en primera persona (desde un “yo”) o habla dirigiéndose a una persona en particular o a un conjunto indiferenciado. Finalmente se optó por no incluirla como columna, pero sí como parte del análisis.

FIGURA 28 DISCURSOS DE LA ENTREVISTA COLECTIVA (FRAGMENTO)

Fuente: elaboración propia.

ID	UNIDAD DISCURSIVA	CLAVE 1	VALOR	CLAVE 2	COMENTARIO
Número identificador de la unidad discursiva	Transcripción del testimonio que conforma una unidad discursiva (UD)	Clave principal para asociar la UD a una categoría analítica	Pondera entre cinco valores posibles: 0.25 ,0, 0.75 ,0.50 y 1	Clave de la categoría secundaria	Se indica tema, la relación con la categoría principal y el argumento de ponderación.
A02	No, porque en ese momento se tenía otro [asunto]. Yo tenía otra cosa en mente, ya hasta que de plano dije: pues sí. Hasta que me dijeron un performance. Pues dije: Va, un performance.	02 empatía	1	10 cambio	Toma de decisiones valorando lo personal y lo colectivo. Relación AFECTO-COGNICIÓN. Se anota valor “1” por el alto grado de empatía y confianza para aceptar la sugerencia (cambio de estrategia).
K02	Pues pienso que estuvo padre ir a hacer la entrevista, conocer a Mauricio, pero creo que hubiera sido importante estar todos, no nada más unas cuantas personas.	02 empatía	0.25	03 emoción	Se pondera abajo de la media por el reproche velado a A. La dirección de la emoción es negativa: falta de reciprocidad. (Este lenguaje cambió hacia un intercambio franco, ver K06)

Documentación audiovisual. Existe un conjunto de 44 videos de la instalación del performance de menos de un minuto de duración cada uno, por lo que se inició con una preselección, aquellos que se consideraron más pertinentes para las unidades de observación fueron catalogados, incluyendo la entrevista colectiva de evaluación que dura una hora. Los registros audiovisuales se utilizaron de tres formas distintas, por una parte, permitieron obtener testimonios orales que fueron analizados como se mencionó en el apartado anterior; por otra parte, aportaron información relevante acerca de los detalles específicos de la situación comunicativa que complementaron o reafirmaron las observaciones durante el análisis. Finalmente, los registros audiovisuales breves fueron tomados así por los videoastas teniendo en mente una futura edición, así que se retomaron para producir videos para el portafolio y para presentaciones académicas.

Además del considerable tiempo de revisión, los registros audiovisuales implican una guía de observación muy puntual que se corresponda con las preguntas de investigación específicas. En el caso de esta unidad de observación existen dos videos fundamentales que permitieron ahondar en la situación comunicativa durante la evaluación de resultados con el equipo iniciador formado por los cuatro estudiantes

- la entrevista grupal para evaluar el proyecto *The Sweet Life* y sus resultados (62:40) filmada por Marisa Miranda, profesora muy cercana al proyecto.
- la entrevista a Antonio Olivares, estudiante que realizó el performance y cuyos comentarios fueron registrados a los pocos minutos de concluido el performance (04:30).

Fotografías y registros en video. Gracias a las fotografías profesionales realizadas por los docentes y el propio Mauricio Limón, se cuenta con una documentación amplia de este proyecto colectivo. Se cuenta con cuatro registros del día del evento realizados por Alan García, Fabián Sánchez y Mauricio Limón, el registro de todas las etapas entre febrero y junio realizado por la docente, los registros en video de Marisa Miranda y el registro fotográfico sobre elaboración del algodón de azúcar de Fredy Pastrana.

En total, fueron preseleccionadas 85 imágenes fotográficas de este proyecto. Además, se cuenta con el registro audiovisual de Marisa Miranda el día del evento con secuencias breves (00:30-1:30) que permite revisar y calificar las tomas para una postproducción con un nivel técnico adecuado. Las limitaciones del registro están en la falta de acuerdo previo más allá de documentar el evento artístico con miras a generar una memoria visual por tratarse de piezas con un carácter procesual. Las cualidades que posee este acervo visual es que cada autor propone un abordaje diferente al mismo evento, con calidad técnica y cada uno de ellos hizo una preselección para la memoria visual.

Los criterios para seleccionar las imágenes fotográficas del encarte apuntaron a presentar al lector imágenes de las tres producciones visuales (serie fotográfica de Fredy Pastrana, instalación y performance), ordenarlas por autor y dar cuenta tanto de las cualidades visuales de las piezas como de la interacción con la audiencia secundaria. Se recurrió a los encartes en formato doble carta para desplegar las imágenes acompañadas tan solo por su identificación y una breve descripción procedente de los textos autoetnográficos (ver ENCARTE B).

Ahora bien, para que esta selección de fotografías tenga un carácter de fuente investigativa, fue necesario definir si era una fotografía individual o parte de una serie, elaborar su ficha documental y elaborar los textos descriptivos-interpretativos a partir de las categorías de análisis. En el portafolio pueden verse las imágenes con una presentación distintas, ya que ahí se conjuntan con textos que proceden de la Memoria visual de 2013, textos de corte autoetnográfico de 2018 y 2019 y del análisis documental elaborado entre 2016 y 2018.

Documentos escritos. Un tipo de documentos son aquellos derivados de la práctica docente: planeaciones académicas, informes de actividad docente, registros de evaluación cualitativa en la plataforma institucional, memorias de trabajo, artículos académicos, entre otros, que ya fueron revisados y organizados en los capítulos 5 y 6. También se documentó la trayectoria de Mauricio Limón en artículos en revistas especializadas, entrevistas y catálogos. Esta información fue utilizada como bibliografía de consulta al inicio de la investigación, algunos documentos fueron útiles para confrontar y sustentar los resultados del análisis.

Los criterios de validación se construyen en función del tipo de técnicas de investigación que fueron utilizadas. Cuando se utilizan técnicas de segundo orden o técnicas cualitativas, es fundamental explicar cómo se están ponderando los observables en relación con las categorías de análisis así como una justificación coherente y consistente entre la formulación teórica y su vinculación con la Unidad de Observación. En la investigación que nos ocupa, con una diversidad de fuentes era importante consignar cómo fue el tratamiento de las fuentes y el modo de interacción entre ellas. En la propuesta metodológica de Amozurrutia, la ponderación de las unidades discursivas procedentes de las entrevistas permite la asignación de un valor que se establece para las variables dependientes. La validación ocurre cuando el material empírico presenta saturación en el análisis o se dispone de algún criterio en el número de unidades de observación analizadas.

En este caso, al tratarse de una aproximación a un modelo que conjugue esas técnicas cualitativas con el análisis de fuentes visuales, se optó por poner a prueba la metodología con un proyecto visual colectivo suficientemente documentado, tomando como eje la confrontación entre la información obtenida por los discursos de los actores y las fuentes visuales y audiovisuales, parte de dicha observación eran los propios discursos docentes emitidos en 2013 y los textos de corte autoetnográfico posteriores.

7.3 ANÁLISIS DE LA UNIDAD DE OBSERVACIÓN

Para presentar los resultados, primero se describe la situación comunicativa durante la entrevista grupal en junio del 2013 a partir del registro audiovisual. Después se indican los resultados, como posibles respuestas a las tres preguntas que orientaron en el análisis:

1. ¿En qué medida los actores sociales mostraron una disposición afectiva hacia la realización colectiva de un proyecto de artes visuales?
2. ¿Se logró alcanzar un nivel óptimo en la comunicación intersubjetiva entre los actores al finalizar el proyecto de artes visuales?
3. ¿En qué medida los actores sociales lograron apropiarse de conceptos que denotan un nivel mayor de conocimiento sobre su objeto cognoscitivo?

El colectivo de cuatro estudiantes trabajó en el proyecto durante cuatro meses y en ese tiempo se produjeron cambios en los modos de interacción. La entrevista grupal que se realizó en junio da cuenta del estado final esas interacciones entre los integrantes del colectivo y la docente. De poco más de una hora de charla, se obtuvieron 68 unidades discursivas, se revisaron por actor social y también por la categoría analítica a la que están asociadas. En seguida se comentan los resultados por actor social y al final se presenta una tabla con la identificación de las categorías. La charla se desarrolló en la sala anexa de la biblioteca donde se había montado la instalación, que para esos días ya estaba en las condiciones habituales. Fue notorio el cambio de una rigidez inicial y de discursos que reflejan una sensación de fracaso hacia un estado de mayor espontaneidad, en un registro similar del buen ánimo que había sido característico durante el proceso. Estos cambios emotivos se identifican en la postura del cuerpo, los gestos, las risas y la inclusión de groserías que suelen formar parte de conversaciones informales entre pares.

André fue la persona que menos intervino, su registro tiene solamente 5 unidades discursivas que sería un 25% en relación a aquellos que más hablaron. De esas 5 unidades, 2 fueron consecuencia de la interpelación directa de las profesoras y mantuvo una actitud defensiva. Las otras 3 intervenciones fueron como interacción con un compañero o en seguimiento a lo que otro decía y hubo mayor espontaneidad.

Karen fue la que inició la charla manifestando su gran desilusión porque el algodón no se conservó durante al menos 24 horas. Su registro tiene 10 unidades discursivas, 6 registros son comentarios valorativos hacia el trabajo, pero están teñidos de la desilusión por el incumplimiento de expectativas. Los otros registros valoran la relación con las otras personas y los cambios afectivos hacia ellas.

Antonio fue el estudiante con más registros, 17 unidades en la entrevista grupal. Manifestó sus opiniones sobre el trabajo colectivo (4 registros), la percepción sobre la organización pedagógica (2 registros), sobre el campo del arte (2 registros), pero el centro del discurso estuvo en las emociones durante el performance (9 registros)

complementadas con las 6 unidades discursivas más procedentes de la entrevista después del performance). Solamente él tiene un registro relacionado con la categoría de “equilibraciones”, es decir, la identificación de una contradicción en la práctica docente, aspecto de gran interés para la investigación.

De las 8 unidades discursivas que corresponden a Martín, 7 son comentarios de tipo técnico o pragmático, siguiendo la conversación entablada por los demás. Son comentarios breves que apuntan a cuestiones específicas. El otro comentario es un reconocimiento al trabajo del performance. La profesora Marisa intervino para expresar que observar la manera en que ellos trabajaron la motivaban y para motivar las intervenciones con énfasis en cómo se habían afectado unos a otros. Tuvo 3 registros discursivos.

Durante la charla, mi voz fue la que ocupó más tiempo. Mi registro tiene 19 unidades discursivas, de ellas 3 registros son intervenciones para que los demás hablen y 2 registros siguiendo la charla de los demás sobre razones para mejorar la durabilidad del algodón. El resto de las intervenciones oscila entre dos temas, por un lado, las justificaciones para haber desarrollado la metodología como se hizo, sumando pequeñas acciones al proyecto y defendiendo su valor y por otro, manifestando mi asombro por el interés y la solidaridad mostrados por tantas personas.

En la siguiente tabla se sintetizan los hallazgos del COMPONENTE SOCIOAFECTIVO que engloba 3 categorías: DISPOSICIÓN, CUERPO VIVIDO y SENTIMIENTOS (FIGURA 29). Los números entre paréntesis identifican cada categoría en la tabla de análisis y la “media” corresponde a una ponderación de 0,50. Se han utilizado los términos de “unidad discursiva” y “registro” de manera indistinta.

FIGURA 29 COMPONENTE SOCIOAFECTIVO. SÍNTESIS DE RESULTADOS

Fuente: elaboración propia.

CATEGORÍA	PONDERACIÓN DE LOS TESTIMONIOS
DISPOSICIÓN	En esta categoría se agrupan los testimonios asociados a la MOTIVACIÓN (1) y la EMPATÍA (2). De los 68 registros, 11 se asociaron a la categoría de motivación (1). Todos los participantes, con excepción de Martín, tienen al menos un registro. Las valoraciones arriba de la media fueron de las profesoras, como reconocimiento explícito a las actitudes, acciones y logros del colectivo La EMPATÍA (2) aparece en 12 registros en que predomina una valoración media; las más altas expresan franqueza en el diálogo y la variación entre las personas para insertar un <i>sentido del humor</i> que iba en aumento conforme pasaba el tiempo.

CATEGORÍA	PONDERACIÓN DE LOS TESTIMONIOS
CUERPO VIVIDO	En esta categoría está la DIRECCIÓN DE LA EMOCIÓN (03), el SENTIDO del cuerpo vivido (04) y la REVELACIÓN del sentido (05). En la categoría (3), aparecieron ponderaciones bajas porque reflejan emociones de animadversiones. La cuestión positiva es que fue un espacio en el que se podía hablar de ello, es decir, son emociones negativas que pueden expresarse abiertamente lo que, en conjunto, son un índice positivo. Sobre el SENTIDO del cuerpo vivido (5) aparecen 5 registros que muestran dos polos respecto al performance. En la categoría de REVELACIÓN del sentido del cuerpo vivido, como era esperable 7 de 8 registros son de Antonio, todas fueron con ponderación media o superior.
SENTIMIENTOS	En esta categoría hay énfasis en tres sentimientos, RECIPROCIDAD (06), AUTONOMÍA (07) y CONFIANZA (08). En el primero, RECIPROCIDAD, hay 4 registros sobre el reconocimiento del apoyo mutuo o bien la falta de apoyo. LA AUTONOMÍA (7) aparece en 3 registros con ponderación media o alta. En cuanto a la CONFIANZA hay 7 registros, 2 con ponderaciones altas y 1 con ponderación superior. Hay evidencias de pérdida de confianza por lo que se asume como un fracaso técnico o ante expectativas negativas sobre la reacción del resto de las personas, pero también de manifestaciones de confianza en uno mismo que no fueron alteradas por las percepciones negativas.

Dos registros de la DISPOSICIÓN tienen una ponderación baja (0.25), es decir, reflejan falta de motivación y otros presentan una motivación baja relacionada con emociones negativas provocadas por el incumplimiento de las expectativas iniciales. Los registros con ponderación media aluden a una falta de motivación intrínseca inicial y denotan la emergencia de un cambio positivo. Fue la profesora Marisa quien planteó la invitación a identificar cómo se aportaron unos a otros y también expresa que la motivación fue bidireccional, es decir, la motivación que veía en ellos y cómo esa actitud la afecta positivamente. De estos registros, 4 son de Antonio que habla desde el yo sobre la decisión de realizar un performance por sugerencia de la profesora y otros que hablan hacia un “tú” de manera franca y lúdica. Los 3 registros de Karen reflejan falta de empatía con André; en otras expresa el cambio de percepción sobre ellos hacia un afecto positivo. De los 3 registros de Martín, dentro de su carácter pragmático, se desprende una empatía por explicar lo que se experimentó como fracaso (la duración del algodón) pero sin culpar a nadie, más bien a la búsqueda de explicaciones plausibles y de carácter técnico.

En la categoría CUERPO VIVIDO se tienen 6 registros en esta categoría, las 4 de Antonio aluden a la división y malos entendidos del grupo; la de André habla francamente de salir del grupo y la mía hace reproche directo sobre la falta de decisiones oportunas. Respecto al SENTIDO DEL CUERPO VIVIDO, 2 registros de André denotan incompreensión sobre la acción performativa, mientras que los 3 registros de Antonio denotan un cambio importante que transitan del sacrificio físico por las condiciones climáticas al concepto, es decir, la razón por la que valía la pena. Uno de los registros en REVELACIÓN

fue expresado por la docente, se refiere a la identificación del papel que cumplieron los comentarios y actitudes de André que fueron transformadas en un elemento positivo por el colectivo. Los otros 7 registros refieren las sensaciones, emociones e ideas que fueron sugiriendo al recordar el performance, con excepción de 1 registro que alude al enamoramiento. Acerca de la RECIPROCIDAD, las ponderaciones fueron muy distintas en función de la mayor o menor franqueza en el diálogo, mientras que los registros sobre AUTONOMÍA son reconocimiento de la capacidad de solucionar dificultades perceptibles al final del proceso.

En la siguiente página se presenta una segunda tabla (FIGURA 30) con los hallazgos del COMPONENTE COGNOSCITIVO que está asociado a 3 categorías: ABSTRACCIÓN REFLEXIVA, EQUILIBRACIONES y ABSTRACCIÓN EMPÍRICA. Las evidencias empíricas que se sintetizan aquí proceden de la charla colectiva de evaluación más las evaluaciones cualitativas emitidas sobre los logros de los cuatro estudiantes (actas de evaluación) y la charla sostenida con la maestra Marisa Miranda en 2018, que fue la persona con la que se contrastaron las percepciones. Se colocan en primer lugar los registros de la charla colectiva, en la que solamente se identificó una categoría del componente cognoscitivo y que es un testimonio de Antonio⁸⁵. Es importante señalar que las evidencias empíricas del 2013 apuntaban hacia la evaluación de los resultados de las piezas y no se logró un reconocimiento explícito de los aprendizajes desde el punto de vista de los jóvenes. Esta es una limitación importante de la investigación.

FIGURA. 30 COMPONENTE COGNOSCITIVO. SÍNTESIS DE RESULTADOS

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA	PONDERACIÓN DE LOS TESTIMONIOS
CUERPO VIVIDO	En esta categoría está la DIRECCIÓN DE LA EMOCIÓN (03), el SENTIDO del cuerpo vivido (04) y la REVELACIÓN del sentido (05). En la categoría (3), aparecieron ponderaciones bajas porque reflejan emociones de animadversiones. La cuestión positiva es que fue un espacio en el que se podía hablar de ello, es decir, son emociones negativas que pueden expresarse abiertamente lo que, en conjunto, son un índice positivo. Sobre el SENTIDO del cuerpo vivido (5) aparecen 5 registros que muestran dos polos respecto al performance. En la categoría de REVELACIÓN del sentido del cuerpo vivido, como era esperable 7 de 8 registros son de Antonio, todas fueron con ponderación media o superior.

⁸⁵ Los aprendizajes más profundos de Antonio radican en la categoría de cuerpo vivido, los procesos de abstracción se encuentran en la conceptualización que planteó y experimentó en el performance (el algodón como una nueva piel que te remonta a lo que fuiste durante tu infancia).

CATEGORÍA	PONDERACIÓN DE LOS TESTIMONIOS
EQUILIBRACIONES	Las EQUILIBRACIONES (11) son procesos que emergen en una situación contradictoria y buscan una solución que restablezca el equilibrio. Esta situación se identificó en los puntos de vista contrapuestos entre las ideas y prácticas docentes y la experiencia de los jóvenes. En la charla del 2013 se identificaron 3 registros. Los dos testimonios docentes fueron ponderados con valor medio y se refieren al reconocimiento de las contradicciones entre la propuesta pedagógica y la experiencia vivida por los estudiantes. El tercer registro, con una ponderación superior, es el testimonio de Antonio porque se reconoce un cambio que denota una aprehensión de las implicaciones del proyecto.
ABSTRACCIÓN REFLEXIVA	En esta categoría se resaltan dos aspectos: el CAMBIO DE ESTRATEGIA (12) y la EVALUACIÓN (13), dirigidos ambos a la praxis docente. El primero está relacionado con la atención de los intereses de los educandos. En la charla del 2013 solamente aparece un registro referido al cambio de estrategia (12) y tiene que ver con la aprobación del curso por los cuatro estudiantes antes de fechas previstas. En 2013 solamente hubo un registro respecto a la EVALUACIÓN (13) con una ponderación alta: el convencimiento docente para reconocer la autonomía de los estudiantes y generar condiciones para que la ejerzan. En 2018 sí se registraron, pero con una ponderación baja. Se reconoce que esta imposibilidad de evaluar y dar paso a un incremento del saber docente fue parcialmente lo que motivó cambios personales: cambio de trabajo y realización de estudios de posgrado. Es decir, al desequilibrio por la falta de elementos para comprender y transformar la práctica docente se contraponen una acción positiva de crecimiento laboral y académico.

Tomando en cuenta todas las evidencias empíricas, se optó por mantener el aprendizaje docente como el hilo conductor del análisis y, en ese sentido, los puntos de vista de los estudiantes operan como una caja de resonancia que en ocasiones devuelve situaciones e ideas distintas a las que espera el docente. Es ahí, en esas contradicciones sobre lo que se esperaba de la experiencia de aprendizaje, que fueron identificados los hallazgos más interesantes.

Respecto a la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA, en la charla de 2018, la IDENTIFICACIÓN DE INTERESES, solamente aparece 1 registro asociado con la categoría 9, se refiere a la resistencia por parte de un estudiante a las propuestas en general que devinieron en el reconocimiento de los límites autoimpuestos y cómo en el aprendizaje colectivo podríamos superarlos. Los 3 registros de 2018 asociados a los VALORES con una ponderación media refieren a dos aspectos relacionados. Se consideró que el aprendizaje intenso en las actitudes que pueden ser indicativos de aprendizajes integrales, esto es, que se relacionan con aprendizajes declarativos y procedimentales que se consideran muy relacionados con una pedagogía flexible que va adaptando los contenidos a los

intereses y propuestas del momento y que está acompañada de la asesoría de artistas extremadamente profesionales. Esta percepción docente deposita, por tanto, valores positivos al aprendizaje integral mediado por la participación de artistas y la flexibilidad docente para crear este ambiente de aprendizaje.

Por último, en la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA, el CAMBIO DE ESTRATEGIA no aparece como categoría principal. Esta cuestión de la falta de flexibilidad docente debe ser revisada en la discusión de resultados. Las EQUILIBRACIONES, en 2018, tiene 3 registros asociados. Aparece el desequilibrio para etiquetar esta práctica como un proyecto escolar, hay una contradicción con los indicadores de que la práctica trascendió hacia una acción sociocultural que afectó en alguna medida la normalización del contexto escolar: la disposición de los cuerpos, la convivencia jerárquica, la ruptura de la cotidianidad del aula. Aparece aquí un punto para reflexión importante sobre la escolarización de las prácticas artísticas. Se identificaron 5 registros asociados a la EVALUACIÓN con una puntuación muy baja o igual a cero, es decir, se son situaciones no deseables por lo que existe una carencia de procesos de abstracción reflexiva verdaderamente significativos para la práctica, es importante señalar que esta evaluación está enmarcada por el conjunto de valores que se consideran deseables en la práctica docente.

Una vez que se identificaron los registros asociados a las categorías de análisis, se analizaron y fue posible reconocer tres aspectos que resultan relevantes para examinar una práctica docente que quiere inscribirse como una enseñanza situada.

1. la TOMA DE DECISIONES de cada actor social valorando aspectos personales y aspectos colectivos. Cuando esa toma de decisiones logra equilibrar los intereses personales con los colectivos suele manifestarse a través de una *transformación* en la percepción del actor social que entonces impulsa acciones que se asumen como deseables tanto a nivel personal como colectivo. En la práctica que se revisó en este capítulo, los cambios sustantivos estuvieron en una DISPOSICIÓN que podía resolver las contradicciones que se fueran presentando: la decisión por el tipo de pieza a realizar (y hacerlo colectivamente) y la aceptación docente para intentarlo; la decisión de Antonio para aceptar la sugerencia de realizar un performance que incidió fuertemente en su experiencia del CUERPOVIVIDO; la suma de colaboraciones específicas basadas en la CONFIANZA y que redundó en una necesidad de mayor AUTONOMÍA y RECIPROCIDAD por parte del colectivo.
2. La percepción del FRACASO operó en función de las expectativas personales que estaban ligadas a cuestiones emocionales importantes, así que se experimentó de forma diferenciada. Esta percepción fue perceptible en la DIRECCIÓN de las emociones y los SENTIMIENTOS y revela dos aspectos sumamente interesantes. Por un lado, plantea la cuestión de identificar en qué medida cada actor social se da cuenta o no del fracaso que expresa en su discurso, es decir, la diferencia entre decir, “no entendí tal cosa” y “me doy cuenta de que no entendí tal cosa”. Existe un

nivel de reflexividad importante para nuestro estudio que se liga a la posibilidad o no de *transformar* la experiencia del supuesto fracaso en una condición favorable a partir de la identificación y la aceptación de la diferencia con los otros.

3. El FRACASO también permitió develar contradicciones sustantivas entre lo que plantea la práctica pedagógica y la vivencia de los estudiantes y que, en nuestro estudio, se anclan en la revisión de la noción de una EVALUACIÓN AUTÉNTICA cuando se trata de situar la enseñanza. Una de esas contradicciones es la prioridad docente para seguir el plan de estudios y estar en condiciones de calificar los aprendizajes, lo que en el fondo supone una normalización de los saberes posibles. Frente a esta necesidad de la docente, surgen los intereses de los estudiantes y la manera en que experimentan una carencia de sentido de las actividades de aprendizaje, esto es, la docencia no está comunicando el sustento de las estrategias de aprendizaje en proyectos y la vivencia estudiantil está muy alejada de esa lógica.

Considero que el proyecto colectivo *The Sweet Life* puede entenderse desde el aprendizaje situado por varios motivos. En primer lugar, por la medida en que se correspondió a un interés específico planteado por los jóvenes y se procuró estar a la altura de su compromiso. En segundo lugar, el campo de las artes es idóneo para el desarrollo del aprendizaje por proyectos, es una de las vías de la enseñanza situada, de manera que se adquieren y fortalecen conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas concretos, pero de hecho no puede entenderse en el campo de arte y educación simplemente como estrategia docente o como un simulacro, hablamos de un modo de trabajo en el campo profesional. Trabajar proyectos en el campo de las artes enlazándose con diversos especialistas es una forma habitual de producción profesional que plantea demandas concretas, trabajo en equipo, cronogramas y presupuestos, corresponsabilidad, empatía, viabilidad y consensos.

En tercer lugar, podemos decir que este proyecto puede ser validado desde un contexto social y cultural específico, desbordando la aprobación escolar estandarizada hacia una evaluación auténtica. Hay que resaltar que la noción de enseñanza situada no refiere a la educación como producto de procesos cognoscitivos individuales, sino la manera en que tales procesos se van configurando a través de la actividad con otros. En *The Sweet Life* las categorías de la unidad de análisis buscaban reflejar la relación dinámica entre los que aprenden y el entorno sociocultural en que ejercimos la actividad, partiendo de que los elementos del entorno no son meros “factores de influencia”, sino que forman parte de los resultados del aprendizaje, de nuestra manera de relacionarnos.

7.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para realizar el análisis fue necesario determinar la pertinencia para integrar observables en las categorías propuestas y examinar las trayectorias y patrones de comportamiento de los actores en la unidad de observación. Esto es, hay que distinguir entre las características estáticas o fijas de la UO como variables independientes y las características o atributos implícitos y de interés investigativo, en su dinámica, como variables dependientes.

Amozurrutia denomina como unidad de observación compleja aquella que

está centrada no ya en las características de una acción asociada a un sujeto o actor, sino a la interacción de dos sujetos y a la presencia de un objeto mediador. Este último atributo deriva de la importancia de explicitar una segunda evidencia empírica en la conceptualización del sentido de la acción, una realidad empírica que exige una concepción constructivista propia no solo de Piaget y de Vygotsky, sino de cuerpos teóricos como los de Bourdieu y Moscovici. (AMOZURRUTIA 2013, 27)

De acuerdo con esta manera de entender la Unidad de Observación, en el presente estudio justamente se buscaba analizar la interacción entre sujetos siendo el objeto mediador *la relación socioafectiva misma que se fue construyendo a través de una práctica de artes visuales colectiva*. Dicha práctica visual, su proceso y sus resultados, fueron posteriormente objeto de reflexión que implicó el cierre de un ciclo del aprendizaje de la docente.

Como ya se ha explicado, la Unidad de Análisis propone dos componentes, uno es el COMPONENTE SOCIOAFECTIVO, que corresponde a los procesos de asimilación-acomodación en cuanto identifican comportamientos ligados a la disposición y los afectos desde el cuerpo vivido. Del análisis de este componente se desprende como elemento central *la transformación en el comportamiento de los actores sociales* que involucra un cierto grado de participación en las actividades y el tejido de interacciones afectivas que fueron resultado del proyecto y, a la vez, afectaron el modo en que el proyecto fue desarrollado. Aquí también involucra un conjunto de emociones y sentimientos que están relacionados con la distancia percibida entre el deseo y la realidad que pudo ser construida.

El modo colectivo en que se experimentó la DISPOSICIÓN y el CUERPO VIVIDO presenta una alta capacidad para resolver las contradicciones que se fueron experimentando durante el proceso de manera favorable al objetivo común. Hubo una reconversión a nivel colectivo de los comportamientos individuales que son considerados no deseables – y por tanto – que fueron ponderados con valores bajos, es decir, como grupo era posible asumir esos comportamientos y transformarlos en elementos positivos hacia la colectividad.

Así ocurrió con la disposición para conocer al otro aun cuando hubiese preconcepciones negativas en un primer momento, en lo que puede describirse como un proceso de asimilación/acomodación que permitió transitar hacia la zona afectiva re-equilibrando sentimientos individuales que podían jugar en contra del proyecto colectivo.

Y ahora que lo conozco (a Martín), pues es buena onda, es relajado y pudimos trabajar bien, con Antonio igual...desde el principio me caía bien (risas). No: me cayó bien y creo que tuvimos buena relación, nos pudimos poner de acuerdo en lo que queríamos hacer, creo que trabajamos bien, trabajamos bien las cosas (Voz= sí) Hasta eso que no nos excluimos: “Ah, yo esto, yo voy a hacer esto (sino) vamos a hacerlo todos, vamos a quedar de acuerdo” (Karen, después de afirmar que Martín le caía mal a pesar de que nunca lo había tratado).

Nunca pude sentirlo como persona, a él no. Tiene una personalidad super-tímida, reservada y al mismo tiempo, no es él mismo. Nunca entendí cómo operaba de una personalidad a otra, de una manera de ser a otra. Él era el que decía que no se podían hacer las cosas. Cada uno rompíamos nuestros límites, pero al mismo tiempo, ya juntos, nos poníamos barreras y nos impulsábamos (Angélica, hablando de André, 2018)

También cuando pasaba el tiempo y Antonio no decidía de qué área iba a responsabilizarse hubo un desequilibrio. De ahí surgió la propuesta de que hiciera el performance, cuestión que la docente sabía por la investigación que le tocó sobre la obra de Limón. La apertura hacia esa idea dio paso, en la realización del performance, a procesos de abstracción reflexiva y generalización inductiva que atravesaban lo biofísico y lo afectivo.

No, pero si lo hicimos, como que no tenía esa..., como ese deseo o que yo quisiera hacer al principio el performance. Ni siquiera me pasaba por la mente, eso ya vino después, por lo mismo que digo que se fueron metiendo más cosas para complementar a la instalación, eso vino después, después ya casi cuando estaba hecho. (Antonio, hablando de cómo se fueron involucrando más elementos en la pieza)

Se me ocurrió, bueno, no se me ocurrió, fue como que normal...RESPIRAR.... y en ese momento: ¡Foom...! (risas) Ya después entré en trance, ya como que no sabía si estaba aquí o ya estaba en el mundo de los inmortales (risas), allá con mis ancestros, creo que hasta vi a mi abuelita (risas). (Antonio refiriéndose a un momento de la experiencia de cubrirse con algodón de azúcar)

Respecto al COMPONENTE COGNOSCITIVO, la atención fue dirigida al tránsito de abstracción empírica a la abstracción reflexiva y las equilibraciones necesarias en la zona de interfase dialéctica. Esta cuestión, desde la perspectiva docente, se reflejó en dos aspectos. Por un lado, los testimonios denotan un proceso de apertura a las ideas de los estudiantes para construir desde ahí la planeación docente que se llevaría a cabo (proceso de asimilación/acomodación):

Sí, pero eso me obligaba a mí a seguirlos, a no dejar este proyecto, a no decirles: ¿Sabes qué chavos? Hagan otra cosa más sencilla (voces superpuestas). Hagan esto y ya ¿no? O sea, [contribuí] con ideas, con aportaciones, con información, con lo que fuera, pero ella (Karen) nunca se rajó, entonces por eso podíamos girar alrededor de ella, todos en común, como si fuera un teatro, ustedes son los que tenían que salir a escena, ella estaba siempre en nuestro equipo, siempre estaba [proponiendo algo], no había manera de ignorarla o decir otro día con más calma lo pensamos. (Angélica, 2013)

A pesar de esta disposición favorable de la docente, se identificaron contradicciones; los textos autoetnográficos permitieron reconocer que no se da espacio a la identificación de las propias emociones durante la interacción con los estudiantes y de las reacciones frente dichas emociones. Esa disociación con las emociones en los procesos de enseñanza generalmente repercute en una menor fluidez de las interacciones y, principalmente, en una disminución de las habilidades comunicativas como la escucha activa, el reconocimiento y la retroalimentación. Y esto fue especialmente notorio en la dirección que marcaba el discurso, normalmente mis unidades discursivas apelan a un “ellos”, rara vez a un “tú” o “nosotros” y casi nunca a un “yo”.

También es factible que el resultado de esa falta de empatía del docente en 2013 impidiera procesos asociados a la categoría (13) EVALUACIÓN, es decir, primaron las emociones no reconocidas en el cuerpo vivido y esto generó contradicciones que dieron paso a contraargumentos a lo que plantearon los estudiantes. De ello me percaté solamente cuando logré identificar (y aceptar) que las emociones no deseables estaban atravesadas por contradicciones que ni siquiera habían sido identificadas.

Lo anterior me lleva a valorar aún más la importancia de la relación afecto-cognición para transitar a un conocimiento docente mayor. Considero que un mejor reconocimiento del componente socioafectivo por parte del docente hubiera dado paso a procesos de abstracción empírica y reflexiva que permitieran una flexibilidad mayor para responder al deseo y desde ahí tomar decisiones prácticas sobre las piezas y la producción en general, dejando que las normativas y las necesidades de enseñanza y evaluación ocupen su marco institucional en lugar de sujetar los procesos.

Así que puede decirse que el aprendizaje docente ocurrió entre la necesidad de resolver las contradicciones presentes en el Programa de estudios (y su respectiva evaluación) frente a un proyecto que tenía múltiples salidas de aprendizaje y no se sujetaba a un tiempo/espacio normativo. Es desde ahí donde tienen que identificarse las contradicciones de la evaluación auténtica, aun cuando en este modelo educativo, y en este curso en particular, el docente tiene libertad de indicar el modo en que el estudiante cubre la asignatura, es decir, no hay una caracterización rígida que se limite a decir si el estudiante hizo o no hizo tal actividad de la forma en que debía ser hecha, lo que en todo ejercicio docente es una cuestión arbitraria, más o menos fundamentada, pero al fin y al cabo, arbitraria.

Y anudada a esta arbitrariedad está la fuerte disposición de los estudiantes para hacer lo que se les indique y así lograr “pasar la materia”, a eso suele limitarse el deseo, a pasar una asignatura u otra, la resistencia a que los conocimientos asociados a esa asignatura nos atraviesen y nos transformen es real. Y en el caso del docente, el cambio no se limita a nuevas formas de hacer lo mismo, a los contenidos disciplinares, sino a las variaciones de la enseñanza deseable en la que quiere inscribirse.

Por último, hay que mencionar las condiciones de los límites trazados para la Unidad de Observación que incluye a tres actores de interés (estudiantes, artistas, docente) y que deja fuera la recepción de los productos visuales entre el resto de la comunidad educativa. Sin embargo, no deja de ser visible en el análisis de las fotografías y videos, la alteración de las emociones y el cuerpo vivido de la mayoría de las personas que rompieron las disposiciones habituales en el espacio educativo. Al igual que el colectivo de estudiantes fueron atraídos por la materialidad efímera del algodón de azúcar, sus colores y formas, también fue notorio que hubo una construcción particular en torno a la figura del artista, tanto por su presencia física como por el hecho de haber acudido al plantel a presenciar esta réplica de su trabajo.

CONCLUSIONES

El supuesto hipotético de esta investigación pudo confirmarse a partir de las categorías propuestas en la Unidad de Análisis en la medida que se identificaron y ponderaron relaciones entre el dominio afectivo y el dominio lógico que le permiten al docente pasar a un nivel de conocimiento mayor en su práctica. La DISPOSICIÓN AFECTIVA y la COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA, bajo el enfoque de la enseñanza situada, pueden ser considerados no como factores de influencia en los procesos de enseñanza/aprendizaje sino el *resultado* de un conjunto de interacciones múltiples en el GRUPO SOCIOAFECTIVO que va siendo configurado por quienes forman parte del acto educativo.

La propuesta de observar el acto pedagógico como un escenario de aprendizaje situado y evaluación auténtica *para el enseñante en artes visuales* permitió, por una parte, reconocer cambios en la estructura de valores que orientan la práctica docente (lo estructural del comportamiento orientado hacia las personas) y por otra, reconocer las regulaciones de lo energético en el tránsito de la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA a la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA. De acuerdo con Piaget, la afectividad funciona como una fuente energética del que depende el funcionamiento de la inteligencia, más no sus estructuras (PIAGET, 2005, p. 22), por lo es viable considerar que esas regulaciones a nivel intra-individual forman parte de las reequilibraciones para que una experiencia docente se configure como un objeto de conocimiento que permita el tránsito a las generalizaciones reflexivas. En otras palabras, esas regulaciones permiten al enseñante traspasar la descripción de las experiencias concretas hacia niveles analíticos que le permitan construir objetos de conocimiento, representaciones y ponderaciones de esas experiencias, replanteamiento de valores, entre otras posibilidades que expresan un incremento a un nivel de conocimiento mayor.

En particular resultó sugerente el hallazgo de que el componente cognoscitivo se vincula con el componente socioafectivo a través de la comunicación intersubjetiva. Al tratarse de un proyecto colectivo, es la DISPOSICIÓN AFECTIVA de la colectividad lo que permite dar paso a la acción dentro del dominio afectivo y por tanto, desde la ABSTRACCIÓN EMPÍRICA que identifica intereses y valores en común a través de la escucha activa y el entendimiento, mientras que el tránsito a la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA, en el dominio lógico, es lo que posibilita el cambio de estrategia a partir de una evaluación orientada por el consenso.

Al finalizar la investigación, además de los hallazgos para la pregunta de investigación, se obtuvieron resultados de dos clases. Por un lado, están las aportaciones de tipo metodológico y técnico y, por otro lado, el balance crítico de un modelo educativo de nivel superior desde la perspectiva del docente en artes visuales. En ese primer grupo está el diseño metodológico que buscó explícitamente incorporar la imagen visual como fuente de investigación y el abordaje autoetnográfico como herramienta técnica

que permite enlazar el contexto social amplio con el quehacer cotidiano del docente en artes visuales y contribuir a documentar las fuentes visuales con un abordaje que resulta bastante útil para confeccionar el portafolio de profesionales que trabajan en la confluencia de arte y educación.

Las aportaciones del segundo grupo se suman a las investigaciones sobre el modelo educativo del IEMS y sus claroscuros. El balance crítico del programa de estudios es una mirada retrospectiva como docente-investigadora que reconoce su participación en el diseño de dicho programa y plantea un conjunto de reflexiones sobre la educación media superior que puede ser punto de partida para otras investigaciones: las disposiciones de un modo de habitar la ciudad que permean hacia el espacio escolar, la anomia estructural que afecta de manera diferenciada a los actores educativos en el bachillerato público y las identidades docentes en este nivel educativos examinadas desde las afinidades con las trayectorias personales y familiares de los educandos.

El esquema de categorías analíticas que se propone en esta investigación permitió responder la pregunta de investigación acerca de la dimensión socioafectiva de la enseñanza en artes visuales a través de proyectos colectivos desde la perspectiva del docente. Fue posible diferenciar y posteriormente integrar, el componente socioafectivo y el componente cognoscitivo con categorías relevantes para la enseñanza de las artes visuales y el diseño. La categoría DISPOSICIÓN AFECTIVA permite considerar la manera en que cada docente regula y toma conciencia de los afectos inter-individuales y la noción del CUERPO VIVIDO permite dar cuenta de la afectividad en la relación que establece en el hacer plástico y visual, esto es, su relación con los materiales desde el dominio afectivo, sus percepciones, gestualidades y experimentación cuerpo/materia. Por otro lado, las equilibraciones entre ABSTRACCIÓN EMPÍRICA y la ABSTRACCIÓN REFLEXIVA apuntan a ser la operación cognoscitiva que permite al docente recuperar la experiencia docente que se sitúa en el dominio socioafectivo para nombrarla desde un lenguaje especializado.

Lo que la perspectiva docente puede aportar a la comprensión de la enseñanza en general es el énfasis en las funciones afectivas como motor energético del aprendizaje y la observación de la DISPOSICIÓN AFECTIVA que incluye la VOLUNTAD, los SENTIMIENTOS y el CUERPO VIVIDO del docente en su interacción con los educandos. Considero que una mayor indagación sobre los aprendizajes plásticos y visuales de esos CUERPOS VIVIDOS a través de la dimensión estética, permitirá ahondar en uno de los componentes distintivos de la enseñanza de las artes visuales que atraviesa los afectos intra e inter-individuales.

Los problemas que se enfrentaron al realizar la investigación fueron de distinto orden. Por una parte, existía la necesidad de apropiarse de conocimientos epistemológicos y pedagógicos como paso previo a la construcción del objeto de conocimiento que

permitiera enmarcarlos en el ámbito de la enseñanza en artes visuales y diseño. El nivel de apropiación de dichos conocimientos determinó que la perspectiva interdisciplinar y las trayectorias docentes en el Campo Cognoscitivo se utilizaran para la construcción del objeto de conocimiento y no se avanzara más en la propuesta de los Sistemas Adaptativos para el Análisis Social por lo que queda abierta la posibilidad de profundizar en las unidades de análisis multidimensionales desde la investigación interdisciplinar (AMOZURRUTIA, 2013). Si bien se logró el objetivo de investigación limitado a la construcción del objeto de estudio, el desarrollo actual del SIAS (Sistema de información para el Análisis Social) que propone el Dr. Amozurrutia permite un análisis más completo que el que logré plantear para mi investigación, si bien exigiría una adaptación del diseño metodológico para incluir y ponderar las fuentes visuales como parte del sistema.

Por otra parte, también se presentaron dificultades de tipo técnico para llevar a cabo las entrevistas, los textos autoetnográficos a través de una bitácora y la documentación de fuentes visuales y audiovisuales, esto es, para cubrir los criterios técnicos mínimos que se plantean desde las Ciencias Sociales para diseñar guías de entrevista, transcribir los registros en audio con observaciones del entrevistador, diferenciar tipos de anotaciones en la bitácora, adaptar las guías para documentar fuentes visuales para relacionarlas con los textos autoetnográficos, entre otros aspectos de carácter técnico. Faltó profundizar en las relaciones entre las categorías de la DISPOSICIÓN AFECTIVA y proponer con mayor solvencia que es una aproximación viable para comprender cómo opera el conocimiento sensible en los procesos de enseñanza/aprendizaje de las artes visuales. Por supuesto, esta profundización implica trabajar utilizando las herramientas técnicas disponibles para el registro y el análisis de los observables con mayor rigor.

Al resolverse la integración de dos momentos de observación diferentes (datos que se producen durante las prácticas docentes y datos que se producen posteriormente en el abordaje autoetnográfico), fue posible identificar las variaciones de la práctica docente entre una enseñanza más normativa, más apegada al programa de estudio y una enseñanza que integra los intereses de los estudiantes y considera tanto su disposición afectiva como el nivel cognoscitivo que operan en un momento dado. Por supuesto, estos dos momentos permitieron comprender la importancia de que el docente reconozca su DISPOSICIÓN AFECTIVA y el nivel de COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA que es capaz de compartir en la cotidianidad del aula.

En síntesis, fue posible concluir los objetivos que estaban fijados para la investigación:

1. Se logró la construcción del objeto de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria y proponer un esquema analítico que resulta pertinente en el ámbito de la enseñanza visuales y diseño.
2. Se cuenta con una revisión crítica de los programas de estudio y del propio ejercicio docente que se enmarca en una descripción del contexto socioeducativo.

3. Se diseñaron guías técnicas para que las fotografías y los registros audiovisuales se utilizaran como fuentes de investigación en artes y diseño a partir del abordaje autoetnográfico y se integraron al paquete técnico como elementos que aglutinan dos temporalidades: el momento de la práctica docente y su posterior análisis como artefacto del portafolio docente profesional.

Los hallazgos sobre la dimensión socioafectiva de la enseñanza en artes visuales abren al menos tres ejes para desarrollos posteriores. Primero, a sugerencia del Dr. Amozurrutia, trabajar la identificación de una tipología de GRUPOS SOCIOAFECTIVOS al aplicar el esquema analítico a diferentes Unidades de Observación (distintas experiencias docentes con distintos grupos de estudiantes). Segundo, examinar la comunicación intersubjetiva como flujo continuo de los procesos de interiorización y exteriorización del enseñante con el propósito de comprender mejor la vigilancia epistemológica en el tránsito de la generalización completa a la generalización reflexiva, esto es, el manejo de los lenguajes de sentido común y los lenguajes especializados de las artes visuales en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Y finalmente, sería deseable incorporar la Sociología de la cultura como una tercera disciplina de la perspectiva interdisciplinaria, de manera que el capital cultural y el habitus de los actores en la Unidad de Observación formen parte del sistema y posibilite el análisis de una relación triádica: docente-educandos-contexto socioeducativo.

Se identificaron tres nuevas líneas de investigación, una de ellas como aplicación para diseñar estrategias de formación docente a partir de la confección de portafolios de artistas-docentes, mediadores educativos y otros perfiles afines como herramienta para la investigación educativa basada en las artes visuales, por las aportaciones que podrían plantearse al campo educativo en el terreno del tratamiento de las imágenes visuales y para contribuir a una mejor comprensión de la enseñanza desde el punto de vista de los artistas. La otra es el desarrollo de la investigación sobre prácticas de arte participativo, arte colaborativo y pedagogía como arte desde la óptica de los GRUPOS SOCIOAFECTIVOS para examinar en qué medida la función afectiva las dinamiza y configura su valor para los coproductores y sus audiencias. Y, finalmente, contribuir a la investigación para diseñar programas de estudio de artes visuales que tomen como punto de partida los procesos socioafectivos y cognoscitivos de los estudiantes en la construcción del conocimiento en el campo de las artes visuales.

Finalmente, debo mencionar que durante la redacción final para comunicar el proceso y los resultados de la investigación me quedó claro que existía una trama implícita al formar parte de la Unidad de Observación desde mi rol de docente-investigadora: el supuesto hipotético de la tesis se verifica conforme lograba transitar de las experiencias docentes concretas a la reflexión de segundo orden para objetivar mi rol como enseñante, ubicar

mi acción docente en el contexto socioeducativo y desentrañar la manera en que fui construyendo una mayor integración entre mi disposición afectiva y el tránsito hacia una abstracción reflexiva que incorporaba también los afectos y los valores. Además, esto abrió preguntas acerca de la dimensión comunicativa en el Campo Cognoscitivo y, en particular, deja clara la importancia de una comunicación intersubjetiva en el enfoque de la enseñanza situada, que requiere justamente de escucha activa, entendimiento y consenso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, María. 2015. *rEDUvolution. Hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*. Barcelona: Paidós Editorial.
- Addiechi Barraza, Florencia Erica. 2009. «*La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio. Un acercamiento crítico al a identidad del académico mexicano*». Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - UNAM. http://132.248.9.195/ptd2009/junio/0644676/0644676_A1.pdf
- Aguerrondo, Inés. 2009. «Conocimiento complejo y competencias educativas». *IBE Working Papers on Curriculum Issues* 8, Informe técnico. UNESCO, 2009. Acceso el 7 marzo de 2020. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Aguilar, Adrián G. y Flor M. López. 2016. «Espacios de pobreza en la periferia urbana y suburbios interiores de la Ciudad de México. Las desventajas acumuladas». *EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales* 125: 5-29. [dx.doi.org/10.4067/S0250-71612016000100001](https://doi.org/10.4067/S0250-71612016000100001)
- Alavez Neira y Gonzalo Varela. 2012. «El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2: 119-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024538005>
- Alonso-Sanz, María Amparo. 2013. «A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos». *Arte, Individuo y Sociedad* 25: 111-119. doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- Amaya, Adalberto. 2014. «Competencias, objetivos, habilidades y destrezas: ¿Cómo entender las diferencias conceptuales? Una analogía del entendimiento a partir de un bloqueo en el tránsito automotor». *Universitas Médica* 55: 424-435. Acceso el 25 enero de 2020. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231033731007>
- Amozurrutia, José. 2016. *Resonancia sincrónica: un modelo del campo cognoscitivo para el análisis social. Versión preliminar*. México: CEIICH - UNAM.
- 2013. *Apuntes sobre sistemas adaptativos para el análisis social y su relación con la construcción de análisis multidimensionales. Caso: procesos de enseñanza-aprendizaje y modelo psico-socio-cultural*. México: CEIICH - UNAM.
 - 2012. *Complejidad y sistemas sociales: un modelo adaptativo para la investigación interdisciplinaria*. México: CEIICH - UNAM.
- Amozurrutia, José y Margarita Maas. 2013. «Sistemas sociales e investigación interdisciplinaria: una propuesta desde la Cibercultura». *Interdisciplina* 1, 141-170. [dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46519](https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46519)

- Amozurrutia, José, Jorge González y Margarita Maas. 2015. *Cibercultur@ e introducción al conocimiento*. México: CEIICH – UNAM.
- Arbesú Isabel y Frida Díaz –Coord-. 2013. *Portafolio Docente. Fundamentos, modelos y experiencias*. México: UAM Xochimilco.
- Arbesú, Isabel y Elia Gutiérrez. 2014. «El portafolio formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia». *Perfiles educativos* 143, 105-123.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13229888007.pdf>
- Ariza, Marina, coord. 2016. *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. México: UNAM.
- Arnaut, Alberto. 2008. «Administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992» En Didrinksson, Axel y Manuel Ulluo – Coord.- *Descentralización y reforma educativa en la Ciudad de México*, 145-152.
- Augustowsky, Gabriela. 2003. «Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa». *Revista Arte, individuo y sociedad* 15, 33-59. Acceso 7 marzo de 2020.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110039B/5832>
- Baquero, Ricardo. 2002. «Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional». *Perfiles Educativos* 9, 57-75. Acceso el 7 marzo de 2020.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Barberà, Elena. 2011. *Portafolio electrónico. Aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial UOC. Edición E-pub.
- Blanco, Mercedes. 2017. «Investigación Narrativa y Autoetnografía: Semejanzas y Diferencias». *Investigación Cualitativa. Enfoques biográficos* 1, 67-80. Acceso el 25 enero de 2020.
<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/76/41>
--- 2012 «Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos». *Andamios [online]* 9, 49-74. Acceso el 25 enero de 2020.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v9n19/v9n19a4.pdf>
- Blanco, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles -Coords-. 2014. *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE – ColMex.
<https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Bourdieu, Pierre. 2003. «La objetivación participante». Trad. Paula Miguel. *Oficios y prácticas*, 87-101. Acceso el 25 enero de 2020. <https://cinedocumentalyetnologia.files.wordpress.com/2013/09/pierre-bourdieu-la-objetivacion3b3n-participante.pdf>
- 2002. «Los jóvenes y el primer empleo». *Sociología y cultura*. México: Grijalbo – Conaculta, 163-175.

- Bourdieu, Pierre y Jean Passeron. 2008. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Boyán y Saraví. 2019. «La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias». *Desacatos* 59, 68-85. Acceso 25 enero 2020. <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2050>
- Bracho, Teresa y Francisco Miranda. 2012. «Evaluación del diseño de los servicios educativos que proporciona el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. EVALÚA-DF». Informe técnico.
- Carrión, Ady. 2004. «La Escuela Nacional de Artes Plásticas y el proyecto de la licenciatura en Artes Visuales». *Discurso Visual. Revista Digital CENIDIAP* 5. Acceso 7 de marzo 2020. <http://discursovisual.net/dvweb05/entorno/entady.htm>
- Castillo, Óscar. 2010. «Acción colectiva e identidad en las pandillas juveniles en la colonia Santa Martha Acatitla, Delegación Iztapalapa, Distrito Federal». *El cotidiano* no. 163, 45-54. Acceso 7 marzo del 2020. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515913006>
- Casiano, Adriana. 2016. «Oportunidades desiguales en educación media superior: significados atribuidos a estudiar el bachillerato por jóvenes de un sector marginado». Tesis de Licenciatura en Pedagogía. UPN. <http://200.23.113.51/pdf/32763.pdf>
- Centro Nacional de las Artes. 2014. *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la educación básica*. México: DDE-Cenart-INBA.
- Contreras, José. 1997. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- De Ibarrola, María. 2018. «Incremento de la escolaridad: ¿Transformación de las relaciones con el trabajo? Estadísticas al respecto en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Visión panorámica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 9, 68-87. Acceso 25 enero 2020. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799113>
- Denzin, Norman K. 1985. «Emotion as Lived Experience». *Symbolic Interaction* 2, 223-240. DOI: 10.1525/si.1985.8.2.223
- Depetris, Irene y Natalia Tacceta. 2017. «Giro afectivo y artes visuales. Una aproximación interdisciplinaria sobre América Latina». *Imagofagia. Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual* 16, 357-370. Acceso el 24 mayo 2020. <http://asaeca.org/imagofagia/index.php/imagofagia/article/view/1431/1205>
- Díaz, Angel. 2014. «Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias». *Perfiles Educativos* 143, 142-162. Acceso en mayo de 2020. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a9.pdf>

- Díaz, Frida. 2006. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Díaz, Frida, Marco Rigo y Gerardo Hernández -Coord.- 2012. *Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. UNAM-FP-DGAPA.
- Díaz, Frida y María M. Pérez. 2010. «El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado». *Observar* 4, 6-27. Acceso el 7 marzo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369849>
- Duhau, Emilio y Angela Giglia. 2017. *El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación*. Barcelona: Anthropos Editorial / México: UAM Iztapalapa.
— 2008. *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. México: Siglo XXI- UAM Iztapalapa.
- Dubê, Gabrielle. 2017. «La auto-etnografía. Un Método de Investigación Inclusivo». *Visión Docente Con-ciencia* 83, 6-23.
- Durán, Norma D. 2005. *La quimera o la didáctica en México. El bachillerato universitario y la observación compartida*. México: UNAM- CESU.
- Efland, Arthur, Kerry Freedman y Patricia Stuh. 2003. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, Carolyn y Arthur Bochner. 2005. «Autoethnography, personal narrative, reflexivity». En *Denzin y Lincoln, Colecting and Interpreting Qualitative Materials*, SAGE Publications, 99-258. <https://www.researchgate.net/publication/276935293>
- Estrada, Marcos. 2014. «Afilación juvenil y desafilación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 61, 431-453. Acceso en octubre 2019. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a5.pdf>
- Fanaro, María de los Ángeles, María Otero e Ileana Greca. 2005. «Las imágenes en los materiales educativos: las ideas de los profesores». *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 2. Acceso abril 2020. https://www.researchgate.net/publication/28087393_Las_imagenes_en_los_materiales_educativos_las_ideas_de_los_profesores
- Farrero, Mireia, Gloria Jové y Mosiés Selfa. 2014. «Interdisciplinareidad a través del arte contemporáneo». *Revista del CIDUI* 2. Congrés Internacional de Docència Universitaria e Innovacio. Acceso en 7 marzo 2020. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/issue/view/4>

- Fernández, Fátima, Marco Millán y Marta Rizo. 2017. «Epistemología de la comunicación intersubjetiva: aproximaciones sociológicas, filosóficas e interdisciplinaria». *MatrizES* 1, 127-147. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v1i1p127-147
- Flores, Eduardo. 2005. «EDEMA / Laboratorio de Arte Público: Ritos de Sanación Social”. *Hemispheric Institute. 2.2. Sexualities and politics in te Americas*. Otoño. Acceso 30 julio 2020. <https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-2-2/2-2-review-essays/edema-colaboratorio-de-arte-publico.html>
- García, Rolando. 2008. *Investigación interdisciplinaria y sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa Editorial.
 - 2006. *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
 - 1997. *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. México: El Colegio de México.
- Giglia, Angela. 2012. *El habitar y la cultura. Perspectivas teórica y de investigación*. México: Anthropos-UAM.
- Giroux, Henry. 1997. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós - MEC.
- Gissi, Nicolás. 2012. «¿Movilidad ascendente en los indígenas urbanos contemporáneos? Don, mercado e inserción social entre los mixtecos de Ciudad de México”». *Revista Atenea. Revista de pensamiento e investigación social* 506, 71-95.
 - 2009. Redes sociales y construcción de la colonia en la Ciudad de México. El caso del enclave étnico chocholteco en San Miguel Teotongo, Iztapalapa”». *Revista Cuicuilco* 45, 211-228.
- Gobierno del Distrito Federal
 - 2013. *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. 22 de octubre de 2013. Programa Delegacional de Desarrollo de Iztapalapa 2012-2015, 3-20.
 - 2011. EVALÚA – DF. “Índice de desarrollo social de unidades territoriales del Distrito Federal. Delegación, colonia y manzana”. Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal.
 - 2011. *Atlas de riesgos naturales de la Delegación Iztapalapa*. Acceso 25 enero de 2020. http://www.normateca.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2612/Atlas_Estados/09007_IZTAPALAPA/1_ATLAS_DE_RIESGOS.pdf
 - 2006. *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el Distrito Federal*. México: GDF-UNICEF. Acceso 25 enero 2020. http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/exc_esc_web.pdf
 - 1997a. *Diario de los debates de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal*, Año 1, No. 2. 17 de septiembre de 1997.
 - 1997b. *Programa Delegacional de Desarrollo Urbano de Iztapalapa*. Acceso 25 enero de 2020. <http://www.paot.org.mx/centro/programas/delegacion/iztapal.html>

-1993. *Programa Delegacional de Desarrollo Urbano de Iztapalapa*. Acceso 25 enero de 2020. [http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/progdelegacionales/iztapala\[1\].pdf](http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/progdelegacionales/iztapala[1].pdf)

Gobierno de los Estados Mexicanos. (2013). Diario Oficial de la Federación, México, 11 de septiembre del 2013. *Plan Nacional de Educación 2013-2018*.

- 2007. Diario Oficial de la Federación, México, 31 de mayo de 2007. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.

-2003. Diario Oficial de la Federación, 15 de enero del 2003. *Plan Nacional de Educación 2001-2006*.

- 1996. Diario Oficial de la Federación, México, 19 de febrero de 1996. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

González Casanova, Pablo. 2017. «Interdisciplina y complejidad». *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política*. Buenos Aires: Clacso. Libro digital (Clásicos recuperados / Gentili, Pablo, 17-83. Acceso en 7 marzo 2020.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171110032305/Nuevas_Ciencias.pdf

Guber, Rosana. 2015. *Método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, Rosario 2014 «Diseño y desarrollo de Estudio de Casos a través de Metodologías Artísticas de Investigación» Ponencia en la *Segunda Conferencia de Investigación Basada en Artes e Investigación Artística. Intuiciones y reflexiones críticas sobre problemas y metodologías*. Universidad de Granada, 27-30 de enero.

Herrera, Santos. 2014. «Novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento». *Universidades* 61, 70-83. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333039007.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2017. *Números. Documentos de análisis y estadísticas* 11 (1). Octubre-diciembre. Acceso 25 enero de 2020.

http://www.cdeunodc.inegi.org.mx/unodc/wp-content/uploads/2018/01/en_numeros2.pdf

Instituto de Educación Media Superior. 2014. *Plan de trabajo académico y de innovación educativa para el ciclo 2014-2015*. GDF- IEMS. Acceso 25 enero 2020.

http://www.iems.df.gob.mx/pdfs/103259255PLAN_DE_TRABAJO_ACADEMICO_Y_DE_INNOVACION.pdf

- 2011. *Lineamientos para la elaboración y evaluación de los planes e informes de trabajo de docencia, tutoría, producción académica e investigación, correspondientes al año escolar 2011-2012*. GDF- IEMS. Acceso 25 enero 2020.

<http://www.iems.edu.mx/descargar-f655d3cff4809b8a55a8f8ad79a48e1b.pdf>

- 2008. *Informe de Actividades. Marzo de 2007 a Marzo de 2008*. Documento en pdf.

-2006. Artes Plásticas 1. *Modalidad semiescolar del SBGDF*.

- 2005a. *Estatuto Orgánico del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. GDF- IEMS. Acceso 25 enero 2020.

http://www.iems.edu.mx/seccion-estatutos_305-7.html

- 2005b. *Programas de estudio. Humanidades*. GDF- IEMS.
- 2004. *Políticas y lineamientos para la certificación de estudios en el SBGDF*. GDF- IEMS.
- 2002. *Proyecto educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*. GDF- IEMS. Acceso 25 enero 2020.
http://www.iems.edu.mx/seccion-proyecto-educativo_305-8.html

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. 2018. *Panorama Educativo de México 2017*. México: INEE. Acceso en 7 marzo 2020.
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>

Laboratorio Audiovisual de Investigación Social. 2014. *Tejedores de imágenes. Propuestas metodológicas de investigación y gestión del patrimonio fotográfico y audiovisual*. México: Instituto de Investigaciones Dr. Luis Mora.

Lara, Alí y Giazú Enciso. 2013. «El giro afectivo». *Athenea Digital*13. *Revista de pensamiento e investigación social*, 101-120. Acceso en 7 marzo 2020
<https://atheneadigital.net/article/view/v13-n3-lara-enciso>

López-Cano, Rubén y Úrsula San Cristóbal. 2014. *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: CNCA-Fonca / ESMUC/ICM. Edición en PDF.
<http://www.esmuc.cat/spa/La-Escuela/Servicios/Biblioteca/Publicaciones/Libros/Investigacion-artistica-en-musica-problemas-experiencias-y-propuestas>

Le Breton, David. 2012. «Por una antropología de las emociones». *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 10, 69-79. Diciembre 2012-marzo 2013. Acceso el 25 enero de 2020.
<http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208/145>

López León, Ricardo. 2017. «Traspasando las fronteras de la afectividad: los alcances de la empatía la educación del diseño». En Ortiz, Nicolás – Comp. - *Afectividad y diseño*, 256-279. México: UNAM.

Lozano, Andrés y Guadalupe Oliver. -Coord.- 2017. *Juventud y educación. Una relación precaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Marín, Ricardo. 2011. «Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas». *Educacao* 34, 271-285. Acceso el 25 de enero de 2020.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>

Marín Ricardo y Joaquín Roldán. 2017. *Ideas visuales. Investigación artística e Investigación basada en las artes*. Granada: Universidad de Granada.

- Mijares, Carlos. 2005. Ramón Marcos. *Arquitecto, maestro y constructor: vida y obra*. México, UNAM-FA.
- Moraza, Juan Luis y João Fernandes. 2015. *Juan Luis Moraza. República. Catálogo de la exposición*. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Acceso en 7 marzo 2020 <https://www.museoreinasofia.es/publicaciones/juan-luis-moraza-republica>
- Mendoza, Javier . 2018. Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles Educativos* (XL), número especial, 11-52. Acceso 25 enero 2020. http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59179/52064
- Muñoz López, Carlos. *La Preparatoria Popular “Mártires de Tlatelolco”, A.C. Orígenes, Desarrollo y Desincorporación de la UNAM*. Tesina de Sociología de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad DF-092, 2012. <http://200.23.113.51/pdf/28805.pdf>
- Páramo, Martha. 2016. *Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. El malestar en la escuela*. México: UNAM – SEP - ADSEDF.
- Pérez Rocha, Manuel. 2014. *Educación: valores de uso, valores de cambio y las motivaciones para estudiar*. México: Editorial Ariel.
- Perrenoud, Phillipe. 2007. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Piaget, Jean. 2005. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Acceso marzo 2020. <http://materiaeapoiotcc.pbworks.com/f/PIAGET+JEAN+INTELIGENCIA++Y+AFECTIVIDAD.pdf>
- Piaget, Jean y Rolando García. 2016. *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Piaget, Jean y Bärbel Inhelder. 2015. *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ponce, Gabriela. 2017. «Paradojas del derecho a la vivienda digna y al valor del suelo». *Cuaderno de Investigación* 36. Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República. México. Acceso 25 enero de 2020. <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/3766>
- Ramírez, Juan M. 2005. «Organizaciones urbano-populares, producción habitacional y desarrollo urbano en la Ciudad de México, 1980-2002». *Desacatos* 19, 113-136.
- Restrepo, Catalina. 2017. *Portafolio de artista. Una herramienta clave para una promoción exitosa*. México: Fundación Javier Marín.

- Rizo, Marta. 2020. « Comunicación intersubjetiva: de los enfoques clásicos a la incorporación de lo corporal y emocional para su abordaje teórico y empírico». *Doxa Comunicación. Revista interdisciplinaria de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales* 30, 145-163.
doi: <https://doi.org/10.31921/doxacom.n30a7>
- 2015. « Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social». *Piscoperspectivas* 2 (14), 51-61.
<http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-439>
2014. « Comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Algunas claves teóricas y conceptuales para su comprensión». *Quórum Académico* 2 (11), 290-307.
Acceso 25 enero de 2020.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5304960>
- Rodríguez, Tania y Ángel Sermeño. 2006. «Pensar la universidad. Hacer la Universidad. Entrevista con Manuel Pérez Rocha». *Andamios* 5, 259-280. Acceso en abril 2019.
<https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/335/316>
- Quaresmaa, María, Pedro Abrantes y João Teixeira. 2018. “Trayectorias y vivencias escolares en colegios socialmente contrastantes” *Andamios* 38, 365-386. Acceso en julio de 2020.
<http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v15i38.664>
- Saccone, Mercedes y Eduardo Weiss. 2017. «La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior». *Propuesta Educativa* 47, 119-128.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403052805013>
- Sagástegui, Diana. 2004. «Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado». Revista electrónica *Sinéctica*, 30-39. Acceso 25 enero de 2020.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/282/275>
- Sánchez, César y Donaldo Huchim. 2015. « Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior». *Revista de Investigación Educativa* 21, 148-167.
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301008.pdf>
- Santillán, Ernesto y Emilia González. 2015. «Nociones de juventud: aproximaciones teóricas desde las ciencias sociales». *Culturales* 1, 119-136.
- Saraví, Gonzalo. 2009. «Desigualdad en las experiencias y sentidos De la transición escuela-trabajo». *Papeles de población* 15, 83-118.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000500003&lng=es&tlng=es.
- Scribano, Adrián y Angélica De Sena. 2009. «Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación». *Cinta Moebio* 34, 1-15. doi: 10.4067/S0717-554X2009000100001

- Secretaría de Educación Pública. 2017. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Artes. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Acceso 25 enero 2020.
<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/artes/1-LpM-Secundaria-Artes.pdf>
- 2012. *Reporte de la Encuesta Nacional de deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP - COPEEMS - SEMS. Acceso 25 enero 2020.
http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems
- 2012. *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Primaria / Primer grado*. Acceso 25 enero 2020.
<https://sector2federal.wordpress.com/plan-y-programas-de-estudio-2011-educacion-basica-educacion-primaria/>
- 2008. *Diario Oficial de la Federación*. Martes 21 de octubre. Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. DOF. Martes 21 de octubre. Acceso 25 enero 2020.
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf
- Sprinnggay, Stephanie, Rita I. Irwin y Sylvia Kind. «A/R/tography as Living Inquiry Through Art and Text». *Qualitative Inquiry* 11 (2005): 897-912.
doi.org/10.1177/1077800405280696
- Tarabini, Aína. 2015. “La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar” *RASE. Revista de Sociología de la Educación. Procesos de etiquetaje y escuela* 3 (8), 349-360. Acceso 25 enero de 2020.
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8389/7982>
- Trejo, Alejandra. 2018. «Urbanización, metrópolis y periferia: miradas desde el mercado laboral» En UNESCO-México *La periferia como Patrimonio Cultural Urbano. Análisis de la acción colectiva de los barrios*. Documento técnico. México: UNESCO- Gobierno de la Ciudad de México. Acceso 25 enero 2020.
<https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/unesco-la-periferia-como-patrimonio-cultural-urbano.pdf>
- Torres, Rosa, Alma Dea Michel, Alejandra Ferreiro, Hilda Islas, David Ortega y Francisco González. 2012. *Reflexiones sobre la Línea de Educación artística Maestría en Desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional*. México: CONACULTA-CENART.
- Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. *Proyecto de cambio de denominación de la Escuela Nacional de Artes Plásticas a Facultad de Artes Visuales*. México. Acceso 25 enero de 2020.
<http://www.stunam.org.mx/41consejouni/consejo%20universitario15/2014/1pleno2014/1sesionplenocu21mar14/1odictameneslg/c.3+transformacion+enap+fad.pdf>

- Valdés, Alma. 2017. «*Proceso de certificación en el IEMS. Perspectiva del alumno.*» Tesis licenciatura en administración educativa. UPN - Ajusco.
<http://200.23.113.51/pdf/33401.pdf>
- Weiss, Eduardo. «La educación media superior en México ante el reto de su universalización». *Archivos de Ciencias de la Educación* 6 (2012). Acceso 25 enero 2020.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf
- Ybarra, Beatriz. 2008. «*Incursión pedagógica en el desarrollo de planes institucionales del Instituto de Educación Media Superior del D. F. Preparatoria Josefa Ortiz de Domínguez.*» Tesis de Maestría en pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. <http://132.248.67.119:8080/xmlui/handle/123456789/106529>
- Zeichner, Kenneth. 1993. «El docente como profesional reflexivo». *Cuadernos de pedagogía* 220, 44-49. Acceso 25 enero 2020.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/3989>
- Zorrilla, Juan F. 2015. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias.* México: UNAM-ISSUE.

GLOSARIO

A

ABSTRACCIÓN EMPÍRICA / GENERALIZACIÓN COMPLETIVA

Es una reflexión del dominio afectivo. La ABSTRACCIÓN EMPÍRICA se refiere a los objetos físicos o a los aspectos materiales de la acción propia, para lograr esta abstracción el sujeto recurre a los esquemas de asimilación previamente construidos. En la abstracción empírica, el sujeto constata propiedades extrínsecas, características o hechos, que son separados (abstraídos) de los otros para analizarlos independientemente.

En el CAMPO COGNOSCITIVO, la abstracción empírica corresponde a la zona con funciones estructurables dentro de la inter-etapa entre una adaptación y una organización afectiva del sistema en la fase de interiorización. (AMOZURRUTIA, 2016, párrafo 32)

ABSTRACCIÓN REFLEXIVA / GENERALIZACIÓN CINOKETUVA

Es una reflexión en el dominio lógico a la que Piaget la llama “abstracción reflexionante”. Se refiere a la coordinaciones que hacemos sobre los objetos, proviene de una experiencia lógico-matemática. La generalización constructiva o completiva se genera a partir de las inferencias entre los niveles de coordinación del sujeto y los observables del sujeto en contacto con los del objeto.

ACCIÓN

Es cualquier modificación que el sujeto impone al objeto, en la medida en que un sujeto actúa sobre un objeto, lo asimila a sus esquemas. Así, un esquema es el conjunto de acciones susceptibles de realizarse sobre los objetos.

Los esquemas pueden ser de acción u operatorios, es decir, actividades que recaen físicamente sobre el objeto (esquema de acción) o actividades interiorizadas, o sea, actividades mentales a partir de la representación simbólica de un objeto (esquemas operatorios).

ACTO PEDAGÓGICO

El acto pedagógico es asimilado a un sistema complejo, surge en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a este), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social. La relación pedagógica es un proceso en marcha, un devenir, una praxis, es, en este sentido, un acto. No totalizado ni cristalizado sino un acto en curso. (Marta Souto, 1993, *Hacia una didáctica de lo grupal*)

El sentido de reciprocidad en este vínculo humano, en que cada uno es medio en el proyecto del otro como lo plantea Souto, abre la posibilidad de considerar el par enseñanza/aprendizaje como una relación en que ambos aprenden y enseñan.

APRENDIZAJE SITUADO

Desde una perspectiva psico-educativa, Baquero caracteriza el aprendizaje situado en el paradigma situacional como un proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible. El aprendizaje se produce en un funcionamiento intersubjetivo en el que sujeto y situación son una unidad. (Ricardo Baquero, *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional*, 2002). El conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Frida Díaz Barriga, 2006, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*).

En este cambio de paradigma, el individuo deja de ser la unidad de análisis, el fracaso escolar no puede atribuirse al alumno y sus supuestas deficiencias. Al plantear la situación educativa como la unidad a analizar se tornó necesario definir qué se entiende por “situación”, se ha propuesto ponderar el posicionamiento de los sujetos en relaciones específicas mediadas por herramientas y, entre ellas, la más destacada que es el lenguaje; considerar un escenario físico que integra actores con vínculos entre sí que realizan juntos actividades con relevancia social a las que otorgan sentido. VER ENSEÑANZA SITUADA

ASIMILACIÓN/ACOMODACIÓN

El proceso de adaptación se efectúa con estas invariantes funcionales que tienen su origen en estructuras biológicas que buscan mantener un equilibrio entre sí. La acomodación, en las primeras etapas de desarrollo, consiste en la utilización del medio externo por el niño para reafirmar sus esquemas hereditarios o impulsar las estructuras adquiridas. INTELIGENCIA . 35

La ASIMILACIÓN es la incorporación de un elemento exterior (definido como objeto asociado a una acción o acontecimiento) en el esquema sensorio-motor o conceptual del sujeto. PIAGET 1978, P. 8 LEIDO EN AMOZ 2016, p. 53. Un esquema de acción asociado a una asimilación “confiere un cierto significado a los objetos asimilados y asigna de este modo objetos definidos a las acciones que tienen relación con él” PIAGET 1978, p. 21

Se entiende como un proceso de interiorización/exteriorización en el dominio biofísico. En el CAMPO COGNOSCITIVO, la ASIMILACIÓN es la zona de funciones estructurables dentro de la etapa de adaptación del sistema en la fase de interiorización, mientras que la ACOMODACIÓN corresponde a la fase de exteriorización. AMOZ 22

AFECTIVIDAD

En esta categoría, Piaget engloba los sentimientos propiamente dichos, y en particular, las emociones y diversas tendencias, y en particular, la voluntad. Considera que las funciones cognitivas y las funciones afectivas son de naturaleza diferente, indisociables en el comportamiento del sujeto. No existen mecanismos cognitivos sin un estado afectivo ni tampoco un estado afectivo puro sin elementos cognitivos. (Piaget, 2005, *Inteligencia y afectividad*)

Para esta investigación, se privilegiaron como componentes de la DISPOSICIÓN AFECTIVA la voluntad, el cuerpo vivido y los sentimientos como categorías integradas que provienen de la Epistemología genética y la Sociología de las emociones.

ANOMIA Y ESCUELA

La anomia - en su vinculación con el bachillerato- alude a las situaciones en las que hay una ausencia de reglamentación. Anomia y reglamentación deben entenderse en su acepción sociológica como lo planteó Durkheim (*El suicidio, 1971*), no en un uso jurídico, administrativo o burocrático. Zorrilla plantea que la omisión de criterios, valores y representaciones educativas mínimas da a la educación media superior un carácter: selectivo que propicia una baja eficiencia terminal; socialmente inicuo al reproducir la desigualdad social; y precario en términos formativos (Juan Zorrilla, 2015, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*).

Zorrilla halló en Durkheim una teoría sólida para explicar un fracaso social sistemático y un mecanismo heurístico que da cuenta de la probabilidad de que ocurra o no una acción de índole positiva o negativa en un grupo determinado. En el caso del IEMS, después del efervescente período inicial, la anomia se incrementó y se extendió al subordinar la conducción institucional a intereses políticos autoritarios que no continuaron procesos educativos fundamentales y abandonaron la institucionalización del diálogo. En esta situación, lo modificable son los términos de referencia de las relaciones que establecen los docentes y los estudiantes.

C

CAMPO COGNOSCITIVO

Es la distinción entre el sistema y su entorno, este último, constituido también por otros sistemas. Es un espacio donde operan las fuerzas propias de un dominio biofísico, afectivo y lógico, de interiorización y exteriorización en el marco adaptativo y organizativo de la interacción sujeto/objeto. AMOZ 2016

El Campo Cognoscitivo puede representarse en modelos bi y tridimensionales. La partición vertical establece una primera forma de organización del flujo de materia/energía: las fases de interiorización y las fases de exteriorización. Las dos particiones horizontales permiten diferenciar niveles compartidos en forma concomitante por el flujo de materia/energía: el nivel biofísico, el nivel afectivo y el nivel lógico. Entre las fases hay un espacio de interfase, y entre los niveles, dos espacios de inter-niveles que corresponden a zonas de equilibración/desequilibración.

Para aplicar el pensamiento piagetano en el análisis de actores en problemas sociales, Amozurrutia propone trayectorias posibles de un Campo Cognoscitivo propio de todo actor social en interacción con otros actores sociales por lo que resulta plausible su utilización para reconocer relaciones entre las trayectorias de los actores sociales que forman parte del sistema que, en el caso de esta investigación, se refiere a los actores involucrados en un acto pedagógico que se delimita como un proyecto visual colectivo.

COMPLEJIDAD

Rolando García indica que no hay una definición de ‘complejidad’; como un adjetivo tenemos entonces situaciones, procesos o fenómenos que son calificados como complejos. De ahí que la problemática de la complejidad no pueda reducirse al sujeto o al objeto sino que la complejidad como problema emerge de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El sistema complejo alude a una totalidad organizada compuesta por elementos heterogéneos y en interacción.

En palabras de Amozurrutia, **un sistema complejo** es entendido como “totalidad relativa y semidescomponible al que se adjudica una organización de elementos/relaciones con atributos, siendo la autodefinition, la autoorganización y la adaptabilidad respecto al entorno sus atributos más importantes” (AMOZURRUTIA, *Resonancia sincrónica: un modelo del campo cognoscitivo para el análisis social. Versión preliminar*. México: CEIICH – UNAM, 2016)

COMPLEJO EMPÍRICO

Es el recorte del problema para configurar un sistema no descomponible, junto con el marco teórico, constituye una totalidad relativa, que define las propiedades y/o atributos estables (variables independientes) y de interés (dinámicos, variables dependientes). La Unidad de Observación es la síntesis del complejo empírico y la Unidad de Análisis es la síntesis del esquema de análisis. (Amozurrutia, *Apuntes sobre sistemas adaptativos para el análisis social y su relación con la construcción de unidades de análisis multidimensionales*, 2013). En la perspectiva de García, es la delimitación del problema en aproximaciones sucesivas conforme lo vamos conociendo y acotando por razones conceptuales, metodológicas y pragmáticas (Rolando García, *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, 2006).

COMUNICACIÓN INTERSUBJETIVA

Aunque comparte el mismo referente empírico con la comunicación Interpersonal (la comunicación entre las personas), la comunicación intersubjetiva destaca la construcción social inherente al fenómeno comunicativo, es la base para la construcción de los significados sociales, orientada al entendimiento y la comprensión e, idealmente, posibilitadora de consensos. RIZO 2014

En esta investigación, se utiliza para denominar la integración de tres subcategorías: la escucha activa, el entendimiento y el consenso, como parte del componente afectivo junto con la categoría de la disposición afectiva. Dichas categorías proceden de los estudios acerca de la Comunicación intersubjetiva realizados en México por Rizo (2020, 2014).

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Alude a la diversidad demográfica y sociocultural presente en los establecimientos escolares y, por ende, la diversidad en que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se utilizó el término para aludir a las indeterminaciones presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que está relacionado con los límites del sistema, esto es, los elementos que se privilegiaron en la observación.

De la misma manera que los resultados del aprendizaje no dependen exclusivamente de las características de los estudiantes, sino de todos los componentes de la situación educativa, el docente no participa en un acto pedagógico neutro, las situaciones de aprendizaje se diseñan en función del contexto escolar (tipo de establecimiento escolar, modelo educativo, programas de estudio, gestión y administración) y el contexto social más amplio. La relevancia social del aprendizaje basado en proyectos está en función del contexto socioeducativo.

CONOCER

Conocer es una actividad elementalmente humana, en la que a partir de las interacciones entre un sujeto y un objeto de conocimiento, a partir de inferencias, establecemos relaciones entre diferentes configuraciones de información, que también son a su vez producto de construcciones y atribuciones del sujeto a los objetos. JORGE, p 309, *cibercultura 310 Cibercultur@ e iniciación en la investigación interdisciplinaria*

D

DIFERENCIACIÓN / INTEGRACIÓN

La forma básica de la diferenciación es entendida como una bifurcación de un flujo en dos nuevos trayectos. Y la forma básica de la integración deriva de la unión de dos flujos diferentes en uno nuevo.

DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA DE LA ENSEÑANZA

Integración de la disposición afectiva y la comunicación intersubjetiva del docente que interviene en las equilibraciones entre la abstracción empírica y la abstracción reflexiva para dar paso a un nivel de conocimiento docente mayor.

DISPOSICIÓN AFECTIVA

Categoría del componente afectivo que nos sirve para diferenciar e integrar tres subcategorías: la voluntad, el sentimiento y el cuerpo vivido. Los dos primeros se retoman de Piaget mientras que la subcategoría del cuerpo vivido procede de la Sociología de las emociones.

En el contexto de esta investigación conforma, junto con la comunicación intersubjetiva, el componente afectivo de la dimensión socioafectiva de la enseñanza.

E

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística, a lo largo del siglo XX, ha estado influida por dos enfoques: la “educación por el arte” y otro más dirigido a la “educación para el arte”, en la primera las artes suelen tener un papel subsidiario que se justifica como vehículo de expresión personal, herramienta educativa para la transmisión de valores o como recurso de enseñanza para otras materias (H. Read, *Educación por el arte*). En el segundo enfoque, las artes cumplen objetivos específicos e insustituibles en la formación del individuo, está centrado en el desarrollo de habilidades técnica y considera que las artes pueden realizar aportaciones únicas y, por tanto, no deben subvertirse en beneficio de otros fines (Eisner).

ENSEÑANZA SITUADA

Es la enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas. Es una forma de resistencia a las prácticas educativas sucedáneas, artificiales o carentes de significado; la enseñanza situada busca integrar el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*) en la acción recíproca y en la *evaluación auténtica*. El término aparece asociado al APRENDIZAJE SITUADO, las comunidades de práctica, la cognición situada, la participación periférica legítima, la enseñanza artesanal y la enseñanza recíproca (Frida Díaz Barriga, 2006, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*).

Bajo este enfoque, el par enseñanza/aprendizaje es un proceso recíproco, los resultados dependen de la mutua interacción en actividades y escenarios que pueden tener menor y mayor relevancia social. Es posible establecer diferencias entre las acciones de enseñanza y las acciones de aprendizaje y también las relaciones que las mantienen integradas en un mismo proceso.

EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA

Término para referirse a la explicación científica, con bases empíricas,⁶ del génesis del conocimiento (Piaget 2004).

De acuerdo con estos autores, lo que conocemos de la realidad es el producto de un proceso constructivo interno que cada sujeto realiza al interactuar con los objetos de conocimiento del mundo donde cohabita. Construimos y desarrollamos conocimiento por un concepto de acción que no disocia el sujeto cognoscente del objeto cognoscitivo y los asimila en forma complementaria. Por ello, dirían Maturana y Varela —biólogos afines con esta perspectiva— “el conocer, depende de la estructura del que conoce” (Maturana y Varela 1999, 19). Sin embargo, esta construcción cognoscitiva no se da en el vacío, sino que tiene como referente no al individuo aislado, sino a la sociedad en la cual está inserto (García 2000, 34). Es precisamente este proceso constructivo, considerado desde tres dominios de fenómenos inseparables —el biogenético, el psicogenético y el sociogenético— la base fundamental de la Epistemología constructivista.

ESTRUCTURA

Integración equilibrada de esquemas. INTELIG 40

Conjunto de correspondencias valoradas de acuerdo a una axiología explicitada. En su concepción sincrónica es un criterio de organización jerárquico estable y permite tomar decisiones (Amozurrutia, 2016, *Resonancia Sincrónica: un modelo de campo cognoscitivo para el análisis social. Versión preliminar.* Octubre)

F

FUNCIÓN

Conjunto de dos o más correspondencias.

FLUJO

Conjunto de elementos/relaciones en movimiento permanente, que se comporta de acuerdo a una forma que los circunscribe a una dinámica específica conforme a las propiedades, características o atributos de dichos elementos y relaciones.

I

INTERDEFINIBILIDAD

En los problemas complejos confluyen factores que no pueden definirse como dependientes o como independientes porque esto impide entender cómo se definen unos a otros o cómo influyen en su reestructuración.

“Requieren plantear el problema en término de las relaciones sinérgicas o contradictorias, funcionales o disfuncionales, dialogales y dialécticas que los elementos y las clases o agrupaciones o categorías de elementos juegan en la dinámica de sistemas cuyos nodos, actores o elementos redefinen y reestructuran sus relaciones y su propia articulación u organización pasando de relaciones simples a relaciones cada vez más elaboradas. (GONZÁLEZ CASANOVA 2017, 71).

INTERDISCIPLINA

Investigación / De acuerdo con estos autores, lo que conocemos de la realidad es el producto de un proceso constructivo interno que cada sujeto realiza al interactuar con los objetos de conocimiento del mundo donde cohabita. Construimos y desarrollamos conocimiento por un concepto de acción que no disocia el sujeto cognoscente del objeto cognoscitivo y los asimila en forma complementaria.

INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA

“...el término interdisciplina no se refiere a la integración de disciplinas solamente, sino de enfoques disciplinarios que emergen de su interacción colectiva” (Amoz, 2013) la investigación interdisciplinaria supone la integración de diferentes enfoques disciplinarios y exige, desde luego, que cada participante del equipo de investigación sea un experto en su propia disciplina (García 2006, 32).

M

MARCO EPISTÉMICO

Constituye una concepción del mundo delimitada al problema en cuestión.

En un proyecto de investigación, el marco epistémico está determinado por la definición de los objetivos de la investigación, a su vez fuertemente anclados en la jerarquía de valores del investigador o del equipo de investigación y por el conjunto de principios, valores, leyes y procedimientos que explican el comportamiento de un universo de elementos y relaciones entre ellos. El comportamiento impone el tipo de preguntas pertinentes o *preguntables* desde el propio marco conceptual. AMOZURRUTIA 2016, 48

MEDIACIÓN EN EDUCACIÓN

La mediación tiene tres características: la intencionalidad, la reciprocidad y la trascendencia. Las habilidades del educando se incrementa por la acción del mediador y del entorno en la medida que resultan significativas a través del lenguaje, otros sistemas de signos y las herramientas.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Bajo la perspectiva interdisciplinar, la metodología está orientada a la construcción de un sistema. Se trata de un nivel de observación que implica una actividad que conjuga principios, métodos y metodologías compartidas. En el mejor de los casos, hace uso de lenguajes comunes entre dos o más disciplinas. AMOZ 2016 44

N

NIVEL MEDIO SUPERIOR

En México se decretó la obligatoriedad de la educación media superior en 2012 por lo que ahora se considera una escolaridad de 15 años si tomamos en cuenta los niveles de preescolar (3 años), primaria (6), secundaria o media (3) y media superior (3). Los términos “preparatoria” y “bachillerato”, son indistintos en la práctica, pero los planes de estudio distinguen en función de que incluya o no capacitación para el trabajo, por eso se habla de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico.

En general, el término de preparatoria refiere los estudios que preparan para el acceso a la educación superior y el bachillerato incluye la preparación para el trabajo.

O

OBJETO DE CONOCIMIENTO

El conjunto de preguntas de especialistas en su disciplina— , integradas a un marco teórico desde donde se les dé respuesta plausible, y dentro de un marco axiológico que compromete al equipo de investigación, delimitará el marco epistémico de la investigación interdisciplinaria. Ello demandará —junto con el complejo empírico de interés, la construcción compartida, de un objeto de estudio o, desde la epistemología genética, la construcción de un objeto de conocimiento. Así entonces, el trabajo interdisciplinario implica observar y construir conocimiento desde la conjugación de dos o más disciplinas, con el propósito de organizar la integración de una unidad de análisis con una unidad de observación desde la perspectiva de los sistemas complejos sociales. (JORGE, p. 22 cibercultura)

OBSERVABLE

El Observable es la relación entre las informaciones del Objeto y las interpretaciones que hace el Sujeto sobre ese mismo Objeto. Es la relación que establecemos entre una parte de información que proviene de las determinaciones del Objeto (O) y, por otra parte, de interpretación que proviene de las determinaciones del Sujeto (S). GONZALEZ

Cuando la EG señala que el Objeto se construye, la expresión no es metafórica. Es en la acción de conocimiento que el Sujeto conoce el Objeto al actuar sobre él o interactuar con él, y al hacerlo así se van modificando las propias estructuras cognitivas del Sujeto que se adaptan y se reorganizan por la nueva situación de conocimiento.

Desde esta perspectiva constructivista, lo que podemos percibir son objetos, individuos y sensaciones que construimos como observables. Generamos un recorte parcial. El sujeto es responsable de la construcción de sus objetos de conocimiento. La descripción, la observación y la medición comprometen una interpretación, así que toda observación está necesariamente permeada por la interpretación del sujeto. Por ello se dice que “el punto de vista perturba al Objeto”. Es necesario exponer de manera explícita y clara los criterios de observación, esto es, hacernos responsables de tejer el vínculo entre interpretaciones y observaciones.

OBSERVACIÓN DE SEGUNDO ORDEN

Un observador de segundo orden es aquel que observa a otro observador que conduce un sistema. También se trata de la mirada de un observador que se observa a si mismo observando un sistema. Se trata de la explicitación de la reflexividad de un observador.

P

PROYECTOS, APRENDIZAJE BASADO EN

Aprendizaje eminentemente experiencial pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas. El referente del aprendizaje basado en proyectos es William H. Kilpatrick quien definió “proyecto” como un “acto propositivo” que ocurre en un entorno social determinado, una experiencia de vida que tiene un propósito dominante. Presupone una libertad de acción del estudiante así que es crucial un componente motivacional e idealmente los aprendizajes tienen aplicaciones futuras (Frida Díaz Barriga, 2006, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*).

La noción de “proyecto” proviene del campo de la arquitectura, la ingeniería, el diseño y las artes, así que existe una familiaridad con las fases básicas (propósito, planeación, ejecución y evaluación) en contextos profesionales. Tratándose de un curso de artes visuales, lo relevante entonces es cómo realizar una transposición didáctica que preserve experiencias y acciones valiosas para el aprendizaje en equilibrio con los intereses, habilidades y acciones de los estudiantes.

PROCESOS

Conjunto de funciones organizadas dentro de criterios estructurables.

R

RELACIÓN

Vínculo entre dos elementos que pueden distinguirse por su distancia, diferencia o semejanza cualitativa en las propiedades, características o atributos asociados a ellos. (Amozurrutia, 2016, *Resonancia Sincrónica: un modelo de campo cognoscitivo para el análisis social. Versión preliminar. Octubre*)

S

SABER DOCENTE

En la práctica los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica que han construido a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional. Se considera que los saberes profesionales del docente pueden ser temporales, plurales, heterogéneos, personalizados y situados

SISTEMA

Conjunto de elementos/relaciones organizados como estructuras/procesos que dan sentido a su sobrevivencia posible, esto es, le dan una dirección y rumbo dentro de un medio o contexto con quien cohabita. AMOZ p. 9

ANEXOS

ANEXO 1
INSTRUMENTOS PARA DOCUMENTAR REGISTROS SONOROS,
FOTOGRAFICOS Y AUDIOVISUALES

En este anexo se enlista los instrumentos que se utilizaron para documentar aquellos registros sonoros, fotográficos y audiovisuales que fueron seleccionados para aproximarse a los diferentes tópicos.

1. Guías de entrevista
2. Registros fotográficos
3. Autorización para entrevistas y para uso de imagen.
4. Registros sonoros
5. Registros audiovisuales

El archivo que fue pre-seleccionado está formado por 196 registros fotográficos pre-seleccionado, 10 registros audiovisuales, 10 entrevistas. También se cuenta con archivos de audio, que incluye algunas sesiones en aula y registros sonoros del contexto cotidiano (transporte público, aula, patios escolares). La mayoría de estos registros fueron realizados por la autora, pero también se documentaron fotografías y audiovisuales que fueron ubicados en otros archivos.

1. Guía de entrevistas. Para realizar la evaluación del proyecto que fue analizado en la tercera parte de la tesis, *The Swett Life*, en 2013 se utilizó un listado de tópicos de interés, en acuerdo con la Mtra. Marisa Miranda, para realizar una entrevista colectiva individual a Antonio y otra colectiva con los 4 estudiantes. En 2018 se preparó una sesión con la Mtra. Miranda para revisar algunos tópicos del proyecto realizado años antes.

En 2017 se prepararon guías de entrevista para los trabajadores no docentes de la Preparatoria Iztapalapa 1 y para uno de los actores sociales que participó directamente en la lucha por la preparatoria. En la siguiente tabla se sintetizan estos tópicos y entrevistas de forma cronológica.

GUÍA DE ENTREVISTAS 2017. NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES Y MODELO EDUCATIVO IEMS

<p>Datos de entrevistados</p> <p>Nombre completo</p> <p>Sexo</p> <p>Edad</p> <p>Formación profesional o laboral</p> <p>Puesto que ocupa en el plantel</p> <p>Antigüedad en el plantel; otros puestos que ha ocupado (si es el caso)</p> <p>Fecha y hora de la entrevista</p> <p>Lugar de la entrevista</p> <p>Duración de la entrevista</p>
<p>Preguntas relativas a las necesidades educativas de los jóvenes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características que se consideran más relevantes • Problemáticas recurrentes para concluir los estudios • Expectativas de formación académica • Expectativas laborales • Conocimientos y formación previos
<p>Esquema-base sobre las necesidades educativas de los jóvenes según el modelo educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidades educativas en tres ámbitos: científico, humanístico y crítico según el modelo educativo; el esquema podría ser modificado por resultados de las primeras entrevistas. • Condiciones específicas que afectan su desarrollo educativo • Condiciones socioeconómicas que afectan su desarrollo general • Necesidades relacionadas con habilidades sociales y manejo de emociones • Necesidades de información sobre sexualidad y vida en pareja
<p>Línea del tiempo institucional: trayectorias personales y cambios institucionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios más relevantes en el plantel comparando el momento en que ingresa y el momento actual: laborales, coyunturas políticas, cambios administrativos u otros. • Cambios en la percepción de su quehacer profesional • Cambios en la percepción sobre la institución

Registros fotográficos. Después de una primera revisión al archivo fotográfico personal que tiene material análogo y digital producido entre 2001 y 2018 y la selección de algunas imágenes pertenecientes a otros autores, se identificó un conjunto de alrededor de 200 imágenes fotográficas de interés. Conforme transcurrió la investigación se delimitó con mayor precisión cuáles registros resultaban más pertinentes como fuentes visuales para abordar determinados tópicos.

Cuando se trata de registros realizados por terceros no se realizaron modificaciones a las imágenes ni se recortaron, en cambio, las imágenes de producción propia fueron alteradas para generar otras lecturas visuales en los encartes y en el portafolio profesional. Las imágenes fotográficas que se utilizaron en la tesis impresa cuentan con información básica. Aquí se muestra un ejemplo del tratamiento dado a dicha fotografías.

FORMATO PARA CATALOGACIÓN DE FOTOGRAFÍAS

3. Autorización para uso de imagen. Desde 2016 he utilizado un formato de autorización de uso de imagen con fines de investigación y divulgación académica que elaboré a partir de los lineamientos del LAIS. En 2018 y en 2020 se hicieron ajustes de acuerdo al proyecto en curso y/o el tipo de registros que se realizan. Estas autorizaciones ya son de uso corriente en las instituciones educativas privadas, no suele considerarse en las escuelas públicas como política institucional, son acciones que forman parte de investigar de forma ética y también un recurso para que los jóvenes conozcan otro derecho y debatir sobre la circulación de nuestras imágenes en redes sociales.

Área de identificación	
Código de referencia	Carpeta exposiciones | EXPCCA-0510
Título	Sin título (Montaje 007)
Fecha	20 de abril de 2017
Autores	Plataforma de Documentación Colectiva
Grupo al que pertenece	Exposición <i>Barrio de estampas</i> en el Centro Cultural Acatitla, Iztapalapa, Ciudad de México
Estructura y contenido	
Estructura formal	Grupo de personas en el montaje de una exposición
Orientación	Horizontal
Plano	General
Ángulo de cámara	Normal
Nivel de la cámara	A nivel
Tipo de cámara	Digital | Canon SX30
Edición de imagen	Rectangular
<p>IMAGEN DE REFERENCIA</p> 	<p>Fotografía tomada el viernes 20 de abril de 2018. Ala izquierda, Ricardo P, Isacc L: ala derecha enfrente, Gabriela A y Abigaíl T, estudiantes de la generación 2015, grupo 412. Al fondo, la profesora Angélica Avila.</p> <p>Durante el proceso de montaje, la cámara se roló de mano en mano entre los jóvenes interesados en realizar el registro. Para enseñar los aspectos técnicos de la museografía se trabajó por equipos en distintas tareas; en este caso, se les explicó cómo usar la cinta doble cara y “presentar” las piezas antes de colocarlas definitivamente. También se habló sobre los criterios para colocar una u otra estampa en cada lugar.</p>

Se muestra la esquina sur del inmueble el Centro Cultural Acatitlán, pueblo de Santa Martha Acatitla, que se encuentra a 5 minutos en auto de la Preparatoria Iztapalapa 1. En abril del 2018 se exhibió ahí la colección *Barrio de estampas. Carpeta gráfica 01#*. Se puede observar el tipo de estructura del edificio que ofrece espacios flexibles para la variada oferta cultural que proponen. El lugar depende de la delegación Iztapalapa y se inauguró en 2011, mantiene relaciones con diversos sectores sociales del pueblo y con investigadores de la UNAM.

Fragmentos de la bitácora con textos autoetnográficos

Me han dicho que es frecuente que sonría cuando estoy con un grupo, así que está fotografía que tomó alguno de los estudiantes es de mis favoritas. Cuando seleccioné la fotografía como parte de los artefactos para el ciclo 2017 -2018 A, el criterio principal fue su representatividad acerca de los aprendizajes fuera del aula y el trabajo en colectivo.

(...) En los talleres de museografía comunitaria aprendía a desarrollar secuencias de producción y montaje formando equipos que usualmente se forman a partir de vínculos afectivos, es importante dejar clara la importancia del trabajo, los aspectos técnicos que llevan a desarrollarlos de cierta manera al inicio y la apertura para proponer otras opciones. Con todo, cuando montamos las estampas en las secundarias, resultó evidente la disparidad para el tratamiento de las estampas: los jóvenes las utilizaban no como objetos para observar, sino como adornos en una visión holística del espacio, que solía adoptar recursos de los salones para fiestas (contraste de colores y letras, empleo indiscriminado de las estampas como “piezas” y como “adornos” para el título). Logramos coincidir en los recursos que permitieran comprender la producción de estampas. Esto es interesante para repensar los criterios válidos para el manejo de piezas en exhibición y las maneras en que acordamos los propósitos comunicativos.

Por otra parte, la imagen me remitió al tipo de espacios expositivos en que los profesores del IEMS suelen exponer, ya sean piezas de los estudiantes o propias: centros culturales locales o delegacionales, museos universitarios, vitrinas culturales del metro o espacios públicos, sea por gestión propia o en respuesta a convocatorias del gobierno de la Ciudad. Lo menciono porque el currículum de los artistas visuales se mide en función del número y calidad de exposiciones en que se participa y me pregunto en qué medida hay una transferencia de los alcances y expectativas de los profesores hacia los estudiantes y, por tanto, en qué medida asumo esta actividad desde mi formación y experiencia profesional, esto es, brindar herramientas técnicas de la museografía, la comunicación y el diseño.

(...) Los jóvenes que aparecen en la imagen ya egresaron y mantengo relaciones positivas con ellos a la fecha. Gabriela incluso acudió a la prepa a platicar con mis tutorados de la generación 2018 para platicarles cómo era su experiencia cómo universitarias y responder a sus inquietudes.

FORMATO PARA AUTORIZAR USO DE IMAGENES

Autorización para uso de imágenes en el proyecto de investigación educativa en artes visuales denominado *Aprendizaje situado y evaluación auténtica con jóvenes de bachillerato en la Ciudad de México.*

Yo HUTRON GARCÍA MIKE' FABIAN doy permiso para usar mi voz y mi imagen para fines de enseñanza e investigación sin fines de lucro que han sido registrados en materiales fotográficos y audiovisuales como parte de las actividades del curso de Artes Plásticas II en el que participé durante el semestre 2016-2017B en la Preparatoria Iztapalapa 1 del Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMS).

La información guardada solo puede ser consultada y utilizada para los fines académicos que deriven del proyecto de investigación educativa denominado *Aprendizaje situado y evaluación auténtica con jóvenes de bachillerato en la Ciudad de México* que desarrolla Norma Angélica Avila Meléndez, docente-investigadora del IEMS. Dicha autorización podrá ser restringida mediante escrito dirigido a dicha persona.

En la Ciudad de México a los 1. días del mes de JULIO de 2017.

Atentamente,

HUTRON GARCÍA MIKE' FABIAN 
(Nombre completo y Firma)

En caso de tratarse de menores de edad, también requiere

(Nombre completo y Firma del padre o tutor)

4. Registros sonoros. Los registros sonoros están limitados a 3 tópicos: registros de algunas charlas informales en el cubículo con Cristina Buendía (2018), registro de las intervenciones de la profesora en el aula y registros del contexto cotidiano (calle, transporte público). En espacios cerrados se utilizaba la grabadora del celular, en entrevistas se procuró utilizar un micrófono Lavalier para evitar problemas con el ruido ambiente. Como no se preveía su utilización como objeto de análisis, con la posible excepción de los entrevistados que no quisieron ser filmados, solamente se realizó un listado simple como se muestra en estos ejemplos

Registros sonoros (ejemplos)

número	fecha	descripción	duración	formato	observaciones
0010	2017	Entrevista con Dra. Blanca	00:10:06	mp3	Entrevista exploratoria a personal no docente. Prefirió no ser filmada, existen 3 audios en total (10 ,09 ,08)
0040	2017/09	Registro personal sobre criterios para conformar la UO y la UA	00:04:42	mp3	Estos registro se realizaron como una variante para describir las fotografías.
0611	2017/08	Pregón de vendedores en microbús. Iztapalapa	00:04:54	3gpp	Registro sonoro de contexto cotidiano.
0619	2017/05	Debate entre estudiantes sobre el concepto de arte (generación 2015)	00:12:39	3gpp	Argumentos a partir de preguntas detonantes. Qué objeto puede ser artístico?? Quién le da valor al arte?

5. Registros audiovisuales. Se cuenta con tres conjuntos de registros. Los registros realizados en 2013 como forma de documentar el proyecto *The Sweet Life*, los registros audiovisuales de las entrevistas exploratorias y charlas informales en 2017 y los registros audiovisuales que se obtuvieron de otros archivos. Para su tratamiento como fuentes de investigación, se siguieron los lineamientos del LAIS. En las siguientes páginas enlistan las personas que fueron entrevistadas así como de los documentos audiovisuales realizados por terceros y que se resguardan en otros archivos.

Registros audiovisuales principales de la UO

1. Entrevista grupal para evaluar el proyecto *The Sweet Life* y sus resultados (62:40).
Registro: Marisa Miranda, julio 2013.
2. Entrevista a Antonio Olivares, estudiante que realizó el performance (04:30).
Registro: Angélica Avila, 21 mayo 2013.

A) DOCUMENTACIÓN DE REGISTROS AUDIOVISUALES

Listado de entrevistas exploratorias 2017 / calificación 2018					
	Nombre del entrevistado	Tipo entrevista	Duración	Calificada	Transcrita
1	Cristina Isabel Buendía Canales. Alfafectos. Cubículo 62. Edificio B, segundo piso. Preparatoria Iztapalapa 1. IEMS. 18 de septiembre 2017	Charla abierta	12:35 00:46 01:11	Si	Si
2	Blanca Aquino Pallares, servicios médicos. 41 años, ingreso en 13 ,2004 años de antigüedad en IEMS. Consultorio. Preparatoria Iztapalapa 1. IEMS. 14 de julio 2017.	Exploratoria	17:12 16:32 10:100	Si	Nota: prefirió no ser filmada, el audio es óptimo.
3	Luis Chávez Amata, servicios informáticos. Ingreso en 18 ,1999 años de antigüedad. Cubículo 62. Edificio B, segundo piso. Preparatoria Iztapalapa 1. IEMS. 17 de octubre de 2017	Exploratoria	34:49	Si	Si
4	María Elena Mendoza, administración educativa. Ingreso en 18 ,1999 años de antigüedad. Sala de juntas. Preparatoria Iztapalapa 1. IEMS.	Exploratoria	26:14	Si	No
5	Carlos Sánchez, servicios generales. 37 años, 19 de antigüedad en el plantel. Bodega de servicios. 21 de junio de 2017.	Exploratoria	19:51	Si	No
6	Luis Francisco Monter Martel, coordinador del plantel, 2015-2018. Despacho de coordinación. Preparatoria Iztapalapa 20 .1 de julio de 2017.	Exploratoria	20:09	Si	Si
7	Margarita (56), Lupita (36) y Laura (49), bibliotecarias, con 9 ,10 y 17 años de antigüedad en el plantel. Sala de acervo hemerográfico. Biblioteca. Preparatoria Iztapalapa 21 .1 de junio de 2017	Exploratoria	04:13 04:33	Si	Si
8	Octavio, apoyo administrativo. 38años, 12 años de antigüedad en el plantel. Sala de juntas. Edificio B. Preparatoria Iztapalapa 1. IEMS.16 de junio	Exploratoria	27:44	Si	No
9	Víctor Varela, exdiputado y luchador social en el momento de fundación. 13 de julio de 2018.	Exploratoria	06:16 06:19 06:28	Si	Si
10	Adrián Pérez, técnico en inventarios. 38 años, 16 de antigüedad en el plantel. 15 de junio de 2017. Bodega del edificio B. Preparatoria Iztapalapa 1. IEMS.	Exploratoria	36:42	Si	Si

B) RECOPIACIÓN DE DOCUMENTOS AUDIOVISUALES EN ARCHIVOS O COLECCIONES

Listado de documentos audiovisuales procedentes de archivo		
Archivos y/o colecciones	Tipos de materiales localizados	Materiales documentados
IEMS Iztapalapa 1 (promocional)	Promocional realizado por estudiante del IEMS ya egresada.	Video en youtube publicado el 6 de junio de 2009 por Bertha Pérez Carmona (egresada). Duración 4:56 Fechado en diciembre del 2008. https://www.youtube.com/watch?v=Ff23EhA1ZFg&t=4s
Casa Libertad	Trailer del documental realizado por egresada de la UACM, carrera Comunicación y cultura Contacto mar_y_solcg@hotmail.com miradadocumental_uacm@hotmail.com	Video en youtube publicado el 3 de septiembre de 2012 por Mirada documental. Duración 5:53 "La Nacha" ex-presa política por el movimiento estudiantil de 1968, estuvo recluida dos años en cárcel de mujeres. Claudia Norato Durán, participó en el movimiento social para el reconocimiento de una preparatoria en 1997. Dos mujeres que a través de sus testimonios narran los antecedentes del lugar que hoy es una universidad, la UACM. https://www.youtube.com/watch?v=S44PWtpy3-Q&t=166s
Documental: Memoria del plantel Iztapalapa 1- Casa Libertad	Documental completo realizado por egresada de la UACM, carrera Comunicación y cultura. Proyecto iniciado en 2008. Entrevista a la autora respecto al documental (2014) disponible en http://vivirtlatelolco.blogspot.com/2014/12/casa-libertad-la-lucha-por-la-educacion.html	Documental publicado por Coordinación Casa Libertad el 19 de agosto de 2013. Autor: Marisol Cabrera Guevara. Duración 35:26 min https://www.youtube.com/watch?v=rplujsPPI3s Dirección y Guión: Marisol Cabrera Guevara Producción: Rodrigo Ramón Lezama y Marisol Cabrera Guevara Fotografía: Rodrigo Martínez Vargas Edición: Rodrigo Martínez Vargas y Marisol Cabrera Guevara Narración: Karina Ochoa Muñoz Testimonios: Ana Ignacia Rodríguez Márquez "La Nacha" y Ana Claudia Norato Durán México, UACM 2009 35:26min.
IEMS. Iztapalapa https://www.youtube.com/watch?v=Y2CN6qS4wBY	Corto producido por estudiantes para su curso de Planeación y organización del estudio I. Generación 2012	Video en youtube publicado el 28 de septiembre de 2012 por Mr. Slaking JASS. "Aquí una muestra de lo que es el IEMS y es nuestro proyecto de POE I" https://www.youtube.com/watch?v=E6QeqDC54k4
IEMS ¿Quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos? Cuatro partes	Documental publicado en cuatro partes producido por estudiantes de la generación 2009. Realización: Irma Hernández Jiménez y Roberto Carlos Aguilar Romero. Grupo 201, Historia I, gen. 2017. Asesoría: Mtro. Pablo Gaytán. Edición: Carlos Ramírez Palacios	Video en YouTube publicado el 12 de febrero de 2010 por DATASTOCKMEXICO. Documental que aborda la historia del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, la creación de escuelas preparatorias a causa de una exigencia popular. Así como reflexiones y planteamientos sobre el sistema educativo que lo rige, el cuerpo de profesores y las metas que se plantea el instituto.

ANEXO 2 METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN EN ARTE Y EDUCACIÓN EN TESIS DE MAESTRÍA DE LA FAD (2004-2018)

En este anexo se presenta los resultados de un estudio preliminar sobre las tesis de maestría del Programa de Posgrado de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM (antes Escuela Nacional de Artes Plásticas). Si bien la primera generación Maestría en Docencia en Artes y Diseño ingresó en el año 2010, desde que inició el Programa de Posgrado en la FAD en 1968, ha existido interés en desarrollar investigaciones vinculadas con el campo educativo.

El principal hallazgo consiste en la tipología de las metodologías utilizadas en un conjunto de 111 tesis de maestría que se elaboraron entre 2004 y 2018, un conjunto que abarca una gran diversidad de enfoques, técnicas de investigación y abordajes que pudieron agruparse en 7 metodologías y 19 abordajes específicos, una gama que va de las técnicas cualitativas de investigación educativa más utilizadas a las propuestas emergentes de la investigación artística, esto es así, porque se tomó como contrapunto a la FAD fue un conjunto de 23 tesis elaboradas en la Maestría de Desarrollo Educativo Línea Educación Artística de la UPN-CENART.

Con base en esta tipología (ver página siguiente), se identificó que, en el conjunto de tesis de la MDE-LEA, predominan tres enfoques metodológicos más a investigación-acción-participativa y el diseño de materiales didácticos que son otros dos abordajes presentes en un porcentaje menor. Los principales son:

- la investigación educativa con 1 estudio etnográfico y 8 estudios de caso, 36% del total.
- la intervención pedagógica, principalmente en formación docente, con 28% del total.
- la sistematización de la práctica docente tiene un porcentaje de 24%.

Entre los maestrantes de la FAD, en la línea de docencia en artes visuales y diseño, existe una distribución relativamente balanceada entre cuatro enfoques metodológicos:

- investigación documental, 20%
- sistematización de la práctica docente, 19%
- intervención pedagógica, 12.6%
- metodologías del diseño, 21%

Podemos, por tanto, considerar que enfoques metodológicos como la investigación artística, la investigación educativa basada en artes visuales, la investigación basada en la práctica y la art/o/graphy hasta 2018 eran enfoques emergentes o no presentes en nuestra facultad. En la siguiente tabla (FIGURA A) se muestra el esquema tipológica de las metodologías que se identificaron en estos corpus documentales.

FIGURA A. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS POR LOS MAESTRANTES FAF Y UPN-CENART

Tendencias	Clave	Metodología general	Abordaje específico
Tendencia investigación educativa UPN	1	Investigación educativa	11 Etnografía
			12 Estudio de caso
			13 Documental con entrevistas
	2	Intervención pedagógica	21 Intervención (piloto)
			22 Práctica docente
			23 Formación docente
	3	Sistematización de la práctica docente	31 Sistematización de práctica propia
			32 Estrategias educativas de terceros
	4	Investigación-acción	41 Investigación-Acción-Participativa
42 Arte participativo (modalidades)			
43 Arte como terapia			
5	Metodologías del diseño	51 Material didáctico	
		52 Diseño digital	
		53 Metodologías proyectuales	
6	Documental (gabinete)	61 Diagnóstico de programas educativos	
		62 Revisión y propuesta programas	
		63 Revisión comparativa de programas	
7	Investigación artística	71 Investigación-producción	
		72 Pedagogía como arte	

El número de tesis de maestría vinculadas con arte y educación entre 2004 y 2018 representa el 10.97 % del total de la producción académica en ese periodo en la FAD (FIGURA A). De las 1011 tesis que se desarrollaron en la Maestría de la FAD en todas sus orientaciones durante el periodo señalado, 111 investigaciones se insertan en arte y educación. Llama la atención la cantidad de tesis en los años 2004 y en 2011, un porcentaje mayor al promedio de 19.23% y 23.27% respectivamente, ya que la primera generación de la maestría en docencia en artes y diseño ingresó hasta el año 2010. Estos datos son indicativos del interés por el campo educativo entre los maestrantes que ingresan al Posgrado de la FAD, habría que realizar un estudio con una temporalidad más amplia para reconocer los periodos de mayor o menor producción e indagar las causas.

Los datos se refieren exclusivamente al conjunto 111 tesis de maestrías de la FAD en artes y educación.

FIGURA B. TESIS RELACIONADAS CON ARTE Y EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN ANUAL DE LA FAD-UNAM.

Fuente: elaboración propia.

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Total anual	26	38	29	26	47	56	120	116	92	105	84	75	65	66	67	1011
Tesis art-edu	5	6	2	2	3	5	3	27	8	8	9	6	5	9	3	111
Porcentaje %	19.23	15.78	6.89	7.69	6.38	9.09	10.83	23.27	8.69	7.61	10.71	8	7.69	13.63	4.47	10.97

Se indica primero número total de tesis; en la fila central está el número de tesis de arte y educación y abajo, el porcentaje respecto al total anual.

Como era previsible por el perfil de la maestría, la clasificación por nivel de educativo que se utiliza como referente empírico presenta un alto porcentaje de tesis orientadas a educación superior (45.04%). De ese conjunto hay algunas que tienen como propósito revisar los planes de estudio, hay 5 tesis de maestría que revisan el plan de estudio de la propia maestría y otras 8 revisiones de los planes de licenciatura (cinco en la ENAP y tres en otras universidades). Esto puede explicarse, en parte, con la participación de los propios docentes de la facultad en este Posgrado. En contraste, el nivel preescolar es el nivel menos frecuente (3.6%), mientras que las tesis de educación no formal y tesis sin relación con un nivel educativo particular suman entre ambas 18.9% del total. En la FIGURA B se muestra el número de tesis dedicado a cada nivel de estudio y el porcentaje que representan.

FIGURA B . CLASIFICACIÓN DE LAS TESIS FAD EN ARTES Y EDUCACIÓN DE ACUERDO AL NIVEL EDUCATIVO QUE ABORDAN.

Fuente: elaboración propia.

	Posgrado	Licenciatura	Bachillerato	Educación Básica	Educación Preescolar	Educación Especial	Educación no formal	Formación docente	NA	Total
Núm. tesis	5	50	9	6	4	10	10	6	11	111
Porcentaje %	4.5	45.04	8.1	5.4	3.6	9	9	534	9.9	100

Por disciplina artística, medio o práctica artística que se considera objeto de enseñanza, se encontró un porcentaje alto de medios digitales (18.91%) dirigidos a diferentes propósitos: material didáctico, educación a distancia, prototipos. Como puede verse en la tabla siguiente (FIGURA C), el conjunto de tesis sobre cuestiones teóricas (teoría del diseño, historia del arte, revisión de planes de estudio) también representa un porcentaje apreciable (16.21%). Casi la cuarta parte de las tesis (22.52%) está en el rubro de “otros”, así que hace falta un análisis más fino al respecto.

FIGURA C. CLASIFICACIÓN DE LAS TESIS FAD POR DISCIPLINA ARTÍSTICA O MEDIO VISUAL EN QUE SE INSCRIBEN.

	Dibujo	Escultura	Grabado	Pintura	Plásticas	Digitales	Interdiscip	Teórica	Otros	Total
Núm. tesis	14	5	1	4	17	21	6	18	25	111
Porcentaje %	12.61	4.5	0.9	3.6	15.31	18.91	5.4	16.21	22.52	100

Arriba se indica la cantidad de tesis, abajo el porcentaje respecto al total de 111 tesis.

Al cruzar datos del rubro de artes plásticas (15.31%) con el nivel educativo bajo el supuesto de que la mayoría estarán en nivel básico, encontramos que, de las 17 tesis que abordan las artes plásticas solamente 6 tesis están en nivel básico (preescolar y primaria); 4 se dirigen a educación especial, 2 a educación no formal; 3 tesis en nivel medio superior y 2 tesis en educación superior. Es decir esta relación artes plásticas/nivel de estudio es bastante variable.

Al revisar las técnicas de investigación que aparecen en estas 111 tesis y con el conocimiento previo de las tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN (MDE en adelante) se bosquejó el criterio de clasificación por enfoque metodológico porque es el que podría revelar si estos dos posgrados representan tendencias de investigación distintas. A reserva de verificar estos criterios y realizar un análisis más detallado, tenemos los siguientes hallazgos en función del enfoque metodológico que se utilizó en esta revisión.

Como puede verse en la FIGURA D, existe una distribución equitativa en la Maestría de la FAD (alrededor del 18% cada una) en los rubros de intervención educativa, sistematización del quehacer docente, metodologías proyectuales de diseño e investigación documental. El enfoque menos desarrollado es la investigación-acción (4.5%), mientras que la investigación educativa y la investigación artística tienen porcentajes relativamente similares (12.61% y 10.81%).

FIGURA D. CLASIFICACIÓN DE LAS TESIS FAD DE ACUERDO AL ENFOQUE METODOLÓGICO DECLARADO.

Fuente: elaboración propia.

	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INTERVENCIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	SISTEMATIZACIÓN EXPER DOCENTE	METODOLOGÍA DEL DISEÑO	DOCUMENTAL	INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA	Total
Núm. tesis	14	20	5	19	21	20	12	111
Porcentaje %	12.61	18.01	4.5	17.11	18.91	18.01	10.81	100

Al realizar la revisión de la producción académica, en diciembre de 2018 el repositorio institucional de la UPN indicó 178 tesis de maestría y 36 tesis de doctorado entre 2002 y 2017 bajo el rubro “educación artística”. De ese universo, 23 tesis fueron realizadas dentro de la MDE entre 2004 y 2017 dedicadas a las artes visuales en particular, a las artes visuales en relación interdisciplinas y/o temas generales que incluyen a las artes plásticas o visuales (VER FIGURA E). Han egresado 7 generaciones en esta maestría, incluyendo la del verano de 2018 que está en proceso de titulación; existe un conjunto de tesis afines en temáticas y metodologías que fueron producidas en otras líneas de investigación como la de Formación y actualización docente que no fueron consideradas para este análisis.

FIGURA E. TESIS PRODUCIDAS ANUALMENTE EN LA MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO / LÍNEA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Fuente: elaboración propia.

Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Núm. Tesis	1	1	3	0	1	1	2	0	2	1	4	3	3	1	0	23

Como podemos ver en la tabla (FIGURA F) predominan la producción orientada a educación básica; son 15 tesis en primaria y secundaria (25% del total). Solamente 1 se trabajó en nivel licenciatura para examinar la enseñanza del dibujo. Por disciplina artística, debido a la conformación de los planes de estudio en primaria y secundaria, es lógico que la gran mayoría se inscriba en las artes plásticas (80%).

FIGURA F. TESIS DE LA MDE-LEA CLASIFICADAS POR SU NIVEL EDUCATIVO Y POS SU DISCIPLINA ARTÍSTICA.

Nivel edu	Posgrado	Licenciatura	Bachillerato	Educación Básica	Educación Preescolar	Educación Especial	Educación no formal	Formación docente	Total
Núm. tesis	0	1	0	13	5	0	2	2	23

En esta producción académica, predominan 3 enfoques metodológicos; el más utilizado es el rubro de investigación educativa con 1 estudio etnográfico y 8 estudios de caso, que en conjunto representan el 36% del total (VER FIGURA 16). Otros dos enfoques, la intervención educativa y la sistematización de la práctica docente, también aglutinan un porcentaje considerable. El primero, con 2 intervenciones piloto y 5 de formación docente representa el 28% del total; el segundo, con 4 tesis de sistematización de la propia práctica y 2 tesis que sistematizan la experiencia de terceros, representan el 24%. Finalmente, la investigación-acción (2 tesis) y la producción de material didáctico (1 tesis) representan el 12%.

FIGURA G. CLASIFICACIÓN DE LAS TESIS DE ACUERDO AL ENFOQUE METODOLÓGICO DECLARADO.

Fuente: elaboración propia.

Disciplina	Dibujo	Artes Plásticas	Interdisciplinar
Núm. tesis	1	18	4

Todos los estudios de caso son artes plásticas, de estos 8 estudios, 5 son de primaria, 2 de preescolar y 1 de no formal; las sistematizaciones de experiencia propia también son de artes plásticas. Todas las tesis se autodefinen como investigaciones de tipo cualitativo, muchas de enfoque hermenéutico interpretativo e indican con claridad y precisión las técnicas para construir los datos: observación participante, entrevistas, intervención en acompañamiento docente, etnografía, etnografía educativa, análisis de imágenes entre otras.

	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	INTERVENCIÓN EDUCATIVA	INVESTIGACIÓN- ACCIÓN	SISTEMATIZACIÓN EXPER DOCENTE	METODOLOGÍA DEL DISEÑO	DOCUMENTAL	INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA	Total
Núm. tesis	14	20	5	19	21	20	12	111
Porcentaje %	12.61	18.01	4.5	17.11	18.91	18.01	10.81	100

ANEXO 3

OPERACIONES COGNOSCITIVAS DE PIAGET Y RELACIÓN CON LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La Epistemología genética se distingue de otras epistemologías porque planteó la pregunta sobre los procesos de transformación entre estados cognitivos con diferente nivel de desarrollo (AMOZURRUTIA, 2012: 122). Así que a la pregunta sobre el ¿qué conocemos? y el ¿cómo conocemos?, se añade una tercera pregunta ¿cómo son las re-equilibraciones que nos permiten transitar a un estado de conocimiento mayor?

De acuerdo con Amozurrutia, para la Epistemología genética lo que conocemos son “... **relaciones y relaciones de relaciones** que se van tejiendo continuamente al interior del dominio neuronal en conjugación con el ámbito de la realidad externa, considerada en primera instancia por el sentido común, y en segunda, por sentidos más especializados, como el científico, el derivado de cosmovisiones o el de la creación artística”, esto es, se trata de una estructuración y re-estructuración permanente que, desde la perspectiva biológica que estudió Piaget, permite hablar de una continuidad funcional que ocurre en tres dominios distintos: orgánico, psicológico y sociocultural (AMOZURRUTIA , 2012: 122).

El ser humano conoce a través de la acción, uno o dos movimientos coordinados por inferencias cognitivas interactúan a partir de un contacto con evidencia empírica. Para explicar la complejidad del proceso que vincula los tres dominios, Amozurrutia propone un modelo que cumpla dos condiciones, por un lado, que nos permita manejar fases de diferenciación e integración en la construcción del conocimiento, condición que es el eje organizador de la metodología que propone Rolando García para la investigación interdisciplinaria (Ver apartado 1.2 de esta investigación). Y por otro lado, el modelo debe identificar cambios en las estructuras y los procesos generados en esas fase a partir de las operaciones de cognición básicas o elementales (AMOZURRUTIA, 2012, 122-123).

En su teoría psicogenética, Piaget desarrolla una categoría distinta para la unidad del pensamiento lógico, en lugar de los llamados “conceptos”, propone la categoría de las operaciones racionales, considera que para que podamos ‘adquirir’ un concepto, primero es necesario que seamos capaces de clasificar objetos o eventos y agruparlos en un orden determinado. A partir de demostraciones experimentales, Piaget comprobó que el sujeto necesariamente establece relaciones entre ciertos objetos, relaciones que permiten agruparlos en una “clase”. Las llamadas operaciones racionales o *actos operatorios* son acciones *interiorizadas*, un acto efectivo de asimilación o acomodación al medio que se manifiesta de manera continua, de tal modo que los esquemas sensoriomotrices se van asimilando gradualmente a los esquemas de tipo operatorio (García González, 2012: 33).

Para explicar el desarrollo humano, Piaget examina el dominio biofísico, de acciones casi reflejas, hasta el pensamiento abstracto. De forma muy básica, podemos decir que el desarrollo humano se logra de forma continua a través de un proceso de adaptación que utiliza los mecanismos de asimilación/acomodación y también de forma discontinua, en lo que llama estructuras.

Dichos mecanismos como invariantes funcionales que pertenecen al dominio biofísico, están en búsqueda de continuo equilibrio y cuando este se rompe, se manifiesta la discontinuidad funcional y la necesidad de una nueva configuración de las estructuras.

Amozurrutia explica que de los esquemas de acción originalmente heredados y sin coordinación, emerge una construcción inicial, de prueba y error con la realidad empírica, que le permiten establecer dos tipos extremos de causalidades de las que surgen los significados, las empíricas y las lógicas, siendo las primeras aquellas que se derivan de una relación directa entre sujeto y objeto, en tanto las lógicas requieren de la inferencia de propiedades intrínsecas, a partir de una relación indirecta (AMUZURRUTIA, 2012: 122-123). Para esta autor, las asimilaciones permiten delimitar una primera organización cognoscitiva de los componentes, niveles y jerarquía básicas de los esquemas de acción, mientras que las acomodaciones dan paso a un proceso de estructuración, esto es, de reubicación o reordenación de nuevas relaciones y formas de materialidad que se incorporan a las estructuras con una primera valoración y, en consecuencia, un primer significado a la gama de relaciones causales que el sujeto había generado en su interacción con el objeto (AMUZURRUTIA, 2012 : 126).

La estructura es una integración equilibrada de esquemas, un esquema de acción puede concebirse como lo que es generalizable en una acción dada. Piaget llama *equilibrio* al mecanismo de auto-regulación del organismo que le permite diferenciar e integrar de manera continua la totalidad de interacciones que el sujeto establece con el entorno. También puede concebirse como construcción de agrupamientos, esto es, el conjunto de operaciones lógicas que son susceptibles de coordinación, estructuras que ligan unas operaciones con otras bajo un principio de composición reversible. La reversibilidad es un recurso del sujeto para hacer un retorno al punto de partida de a secuencia de operaciones establecida en el grupo respecto al espacio en cuestión (AMUZURRUTIA 2012, 139).

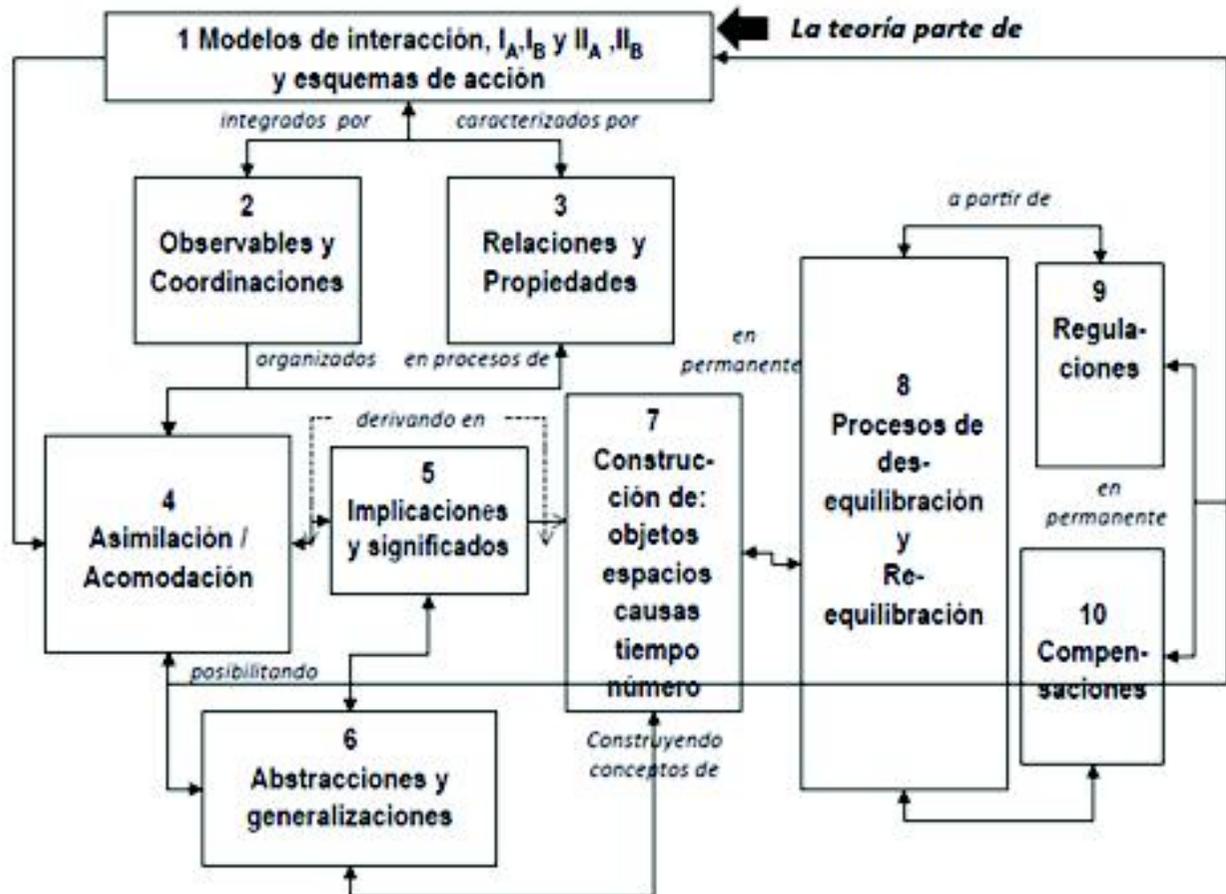
Las abstracciones y generalizaciones son mecanismos de inferencia, permiten construir relaciones de relaciones que se expresan en un nivel de desarrollo máximo como inferencias lógicas y matemáticas (AMUZURRUTIA, 2012 : 127). En el mecanismo para establecer inferencias por abstracción, para este autor, se requieren "...racimos de relaciones empíricas que integran inferencias particulares y a partir de relaciones de relaciones de implicación que integran abstracciones reflexivas. Igualmente son posibles las generalizaciones que permiten hacer inferencias a partir de relaciones específicas (AMUZURRUTIA, 2012: 138-139).

Es muy importante reiterar que de acuerdo con Piaget existe continuidad entre todos los niveles, en las diferenciaciones e integraciones, en los periodos de organizaciones estables y en aquellos de reorganización (AMUZURRUTIA, 2012: 138). Para Rolando García, el sistema cognoscitivo tiene un principio de continuidad en sus tres mecanismos generales, hay continuidad de procesos (biológicos, psicológicos y sociales), de mecanismos (intra, inter y trans-operatorios) y en el desarrollo de reorganizaciones sucesivas.

En la siguiente página se presenta el esquema elaborado por Amozurrutia (2012) con las relaciones entre estas categorías piagetanas fundamentales.

OPERACIONES COGNOSCITIVAS DE PIAGET

Fuente: Amozurrutia, 2012, p. 125.



ANEXO 4 PLANES NACIONALES DE EDUCACIÓN EN MÉXICO (1994-2018)

Un mayor número de investigadores se ha interesado en el nivel medio superior desde que México decretó su obligatoriedad en el año 2012, a la fecha es el nivel educativo en el que existen los mayores desafíos para retener a los estudiantes y lograr aprendizajes significativos y relevantes. Para ubicar este nivel educativo en el contexto nacional y lograr una mejor comprensión de la educación artística en nuestro país, se elaboró este breve estudio con datos básicos sobre el Sistema Educativo Nacional (SEN) y las reformas educativas propuestas entre 1994 y 2018, con énfasis en aquellas que afectaron directamente al bachillerato.

En México, el derecho a la educación pública, laica y gratuita, tiene raíces históricas y ha sido uno de los asuntos de mayor debate en la escena política y social en la historia reciente. Hoy en día, la educación del mexicano contempla ahora 15 grados escolares: 3 grados de preescolar, 6 grados de primaria, 3 de nivel medio y 3 de medio superior⁵. De acuerdo con los últimos indicadores, 1.5 millones de docentes atienden a los estudiantes del Sistema Educativo Nacional (SEN). En el ciclo 2016–2017 en la modalidad escolarizada se atendieron a poco más de 35 millones de alumnos, esto es, alrededor de la cuarta parte de la población nacional distribuida como se indica en la siguiente tabla.

FIGURA A. POBLACIÓN ATENDIDA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE MÉXICO. CICLO 2016-2017.

Fuente: Elaboración propia a partir del documento Panorama educativo de México 2017 (INEE, 2018, pp. 13-14).

NIVEL	SUBSISTEMA	PORCENTAJE	MILLONES
Educación básica	Preescolar	70.4	25.7
	Primaria		
	Secundaria		
Educación básica (desde 2012)	Bachillerato	14	5.1
Educación superior	Educación superior	10.3	3.7
	Educación para el trabajo	5.3	1.9
Población total atendida por el SEN (millones)			36.4

5 En dos décadas, la educación obligatoria pasó de 6 a 15 años. Cuando se creó la SEP, en 1921, el 90% de la población mayor de 15 años era analfabeta, a mediados del siglo XX menos del 2% de la población accedía a la educación superior. Actualmente el nivel primaria se ha universalizado en todo el país. Para este autor, el avance en la cobertura en los últimos tres sexenios, que debería estar ligada a la calidad y la equidad, se mantiene una profunda desigualdad tanto en el acceso como el tránsito regular por los niveles con aprendizajes valiosos. (Juan Mendoza, “Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional”, *Perfiles Educativos* XL, número especial (2018): 11-52.

La tabla anterior nos permite reconocer la concentración del SEN en los primeros niveles educativos. Lo que resulta lógico si consideramos que más de la mitad (65.2%) de la población total de 123.5 millones de habitantes en 2017 tenía menos de 29 años. El INEE expuso la siguiente valoración del SEN al concluir ese ciclo escolar:

Existen avances del SEN que han redundado en el aumento de las oportunidades educativas de todos los niños: un mayor número de ellos asiste a las escuelas, permanece en éstas y egresa de los niveles educativos obligatorios. No obstante, el nivel del abandono escolar en la EMS aún es relativamente alto, por lo que constituye una limitante, en el mediano plazo, para garantizar a todos los jóvenes la escolaridad media superior, como lo mandata nuestra Constitución. Pero el mayor déficit ocurre en el terreno de los aprendizajes, ya que una gran proporción de alumnos de la educación obligatoria registra un nivel insatisfactorio de desempeño.

(INEE, *Panorama Educativo de México 2017*. Ciudad de México, (2018): 9. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>

Este comentario del INEE debe ser cotejado con los análisis de especialistas que reconocen la grave problemática de rezago y deserción en nivel bachillerato (MENDOZA, 2018, p. 8-24; ZORRILLA, 2015) y las posturas críticas sobre las políticas educativas, por ejemplo, el entramado institucional entre calidad y evaluación que no ofrece evidencia entre la re-ingeniería del gasto y la mejora de los aprendizajes, con ecologías de evaluación diferenciadas en el nivel básico y en el superior (VERA y GONZÁLEZ, 2018). A la complejidad interna del SEN, que incluye el diseño curricular, la articulación de grados y niveles, la formación y actualización docente, la infraestructura, gestión y administración y otros factores más, se agregan los vínculos entre actores de distinta naturaleza como la relación del gobierno con los sindicatos de maestros y los partidos políticos surgidos del magisterio; las instancias que aplican evaluaciones nacionales e internacionales; los acuerdos políticos sobre educación; la cobertura financiera y los sistemas de pensiones que, por supuesto, exceden los propósitos de este capítulo.

Es posible que la reforma educativa más influyente de las últimas décadas haya sido el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* de 1992, por el alcance que tuvieron los cambios estructurales en la organización, currículo, desarrollo docente, salarios y participación social en un proceso inédito de descentralización de los servicios educativos. A partir de esta reforma, el gobierno federal transfirió a los Estados alrededor de 700 mil empleados y más de 13 millones de alumnos y dio inicio a cambios en los planes de estudio para articular los diferentes niveles educativos que a la fecha continúan. En 1993 se decretó la obligatoriedad de la educación secundaria (Ver TABLA al final del anexo).

Para abordar la educación artística también debemos considerar las relaciones entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Cultura (SC) y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA) que son las instancias responsables de dicha formación a nivel nacional⁶. La educación artística es mencionada en todos los planes nacionales de educación con matices distintos, como el reconocimiento a su valor para el desarrollo de habilidades socioemocionales (Plan 2013-2018) o bien, para fortalecer la convivencia democrática y cultural (Plan 2006-2012). También se ha señalado la necesidad de actualización de los planes, cobertura y materiales (2018, 2006).

6 La atención a la cultura y las artes fue parte de las obligaciones de la SEP a nivel subsecretaría hasta 1988, cuando se decretó la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes como órgano administrativo desconcentrado de la misma SEP. Fue hasta 2015 cuando dicho Consejo se transformó en Secretaría de Cultura.

En México, el aprendizaje artístico en educación básica considera cuatro disciplinas: teatro, danza, música y artes plásticas, desde que fue reconocido como área de conocimiento en la Reforma Educativa 1972-1975 impulsada por Echeverría. Esas disciplinas se presentan como cuatro lenguajes artísticos (SEP, 2011, pp. 182, 184-186) o como disciplinas que convergen en los ejes formativos (SEP, 2017a, p.515). En preescolar y primaria se presentan integrados y en secundaria como disciplinas (CENART, 2014: 44); en 2018 el modelo educativo del INBA reconoció que estos segmentos tradicionales de la educación artística no reflejan la producción artística actual (INBA, 2018, p. 34) y que son las prácticas contemporáneas las que posibilitan la interrelación entre disciplinas en el ejercicio docente (CENART, 2014, p. 262). En la siguiente tabla se sintetizan los planes nacionales de educación de los últimos tres sexenios, que articularon los niveles educativos como fueron propuestos desde la reforma de 1992.

La educación artística, en los niveles iniciales, es impartida por los profesores de grado y posteriormente por otras figuras como el maestro de artes o el profesor de acción cultural (CENART, 2014, pp. 43-44). Otra acción educativa continua ha sido la implementación de programas que presenten manifestaciones artísticas en las escuelas y programas que faciliten el acceso de los escolares a museos y sitios patrimoniales. La duración e impacto de estos programas en el sistema educativo ha sido muy variable. Como ejemplos puede mencionarse el programa que iba a iniciar en agosto de 2018 llamado Cultura en tu escuela bajo la figura del maestro de arte en el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017a, p. 515); otro caso fue el *Plan de actividades culturales de apoyo a la escuela* (PACAEP) que formó 19 generaciones de profesores como maestros de actividades culturales y capacitó a 45 mil profesores entre 1983 y 1997.

Cuando niños y jóvenes buscan una formación que les permita el ingreso a los estudios artísticos superiores pueden optar por las *Escuelas de Iniciación Artística* (EIA, cuatro planteles en la Ciudad de México) y el *Bachillerato en artes y humanidades* del Centro de Educación Artística (CEDART, tres planteles en la Ciudad de México y otros nueve en las capitales estatales), ambos adscritos al INBAL. En 2011 inició el Programa de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas, escuelas que operan bajo convenio el modelo educativo de las EIA para personas entre 6 y 17 años; en 2017 ya contaba 51 escuelas asociadas en 18 entidades y se inauguraba el primer espacio que opera este modelo en el extranjero, en Pacho, Colombia. Con todo, la mayoría de la población se aproxima al arte a través de experiencias formativas en la educación básica y por la frecuentación a manifestaciones artísticas ligada al nivel socioeconómico.

En el sexenio pasado, el concepto rector para articular los conocimientos, habilidades y valores en el campo de la educación fueron *los aprendizajes clave*⁷. El Nuevo Modelo Educativo (2013-2018) planteaba tres componentes curriculares de observación nacional: campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social, y ámbitos de autonomía curricular.

7 La SEP definió el “aprendizaje clave” como un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida.

El aprendizaje de las artes fue ubicado en el segundo componente, el de desarrollo personal y social, que señalaba que no debía impartirse como asignatura, sino como acciones transversales que introdujeran a los niños y jóvenes en los distintos lenguajes artísticos a través del trabajo colectivo y de proyectos. Bajo esta propuesta, se esperaba que la educación artística desarrollara en los educandos tres aprendizajes clave:

- Elementos básicos de las Artes (Cuerpo-espacio-tiempo; Movimiento-sonido; Forma y color)
- Apreciación estética y creatividad (Sensibilidad y percepción estética, imaginación y creatividad)
- Artes y entorno (Diversidad cultural y artística, patrimonio y derechos culturales)

Si comparamos esta propuesta con los ejes formativos del Plan 2011, veremos que no hay un ajuste importante en los contenidos de los aprendizajes, sino en la forma de impartirlos, ya que en la década anterior se planteaba que las artes, como parte del campo de formación desarrollo personal y para la convivencia, sugería tres ejes formativos (SEP, 2011, p. 185):

- apreciación
- Expresión
- Contextualización

La problemática de la educación artística básica en tres asuntos de alcance distinto. Un asunto macro, de carácter nacional, se refiere los cambios sexenales que pretenden renovar múltiples aspectos, esto imposibilita evaluar qué acciones educativas han permeado en las escuelas y cómo están funcionando. En ocasiones, las propuestas ni siquiera llegan a implementarse en las aulas como ocurrió con los planes de educación artística en 2018. Otro asunto, también de alcance nacional pero circunscrito a uno de los actores, es la formación y actualización docente ya que la educación artística en escuelas públicas suele estar a cargo de profesores generalistas que manifiestan contar con pocas herramientas para la enseñanza de disciplinas artísticas. Y el tercer asunto, la práctica en el aula, radica en el diseño de estrategias que trasciendan los contenidos memorísticos, la asociación con las manualidades y la directividad del docente.

En los *Planes de Estudio 2011 y 2017* el arte fue entendido como una actividad formativa práctico-reflexiva que está centrada en el aprendizaje experiencial. En el *Plan 2017* cambió el lugar de las artes en el diseño curricular y dejó de ser considerada como una asignatura. El otro cambio fue la indicación de trabajar los contenidos a partir de dos estrategias generales: en primaria el “Colectivo artístico interdisciplinario” que integra las cuatro artes; y en secundaria, los “Proyectos artísticos” que son disciplinares y contarían con tres horas lectivas semanales. Se incluyó el tema de derechos culturales y se esperaba la vinculación con un programa denominado Cultura en tu escuela.

En el nivel medio superior, la reforma de 2008 por un Marco Curricular Común y la profesionalización de los servicios académicos, buscaba integrar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) centrado en el aprendizaje de competencias en un marco de diversidad (GONZÁLEZ y CARRETO, 2018, pp. 151-152). Este nivel educativo es sumamente heterogéneo y suele incluir la formación artística como actividad complementaria, si bien entre las competencias

genéricas solamente se enuncia que el estudiante “es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación en distintos géneros”. A casi una década de la implementación de esta reforma, la investigación educativa en nivel bachillerato va cobrando importancia, se ha indagado cómo ha permeado o no la propuesta de la RIEMS en las aulas (RAZO, 2018) y los puntos que requieren mayor atención para universalizar el bachillerato brindando una formación realmente significativa a los jóvenes (WEISS, 2012).

Fuera de la escuela, en el ámbito de la educación no formal, existen numerosos espacios que ofrecen talleres y cursos que no requieren reconocimiento oficial, como la red de las seis Fábricas de Artes y Oficios (FAROS) en la Ciudad de México y las aproximadamente 1600 Casas de Cultura, modelo que el INBAL inició en 1977 con 50 espacios y que tiene antecedentes desde 1954.

Finalmente hay que mencionar la existencia de organizaciones que ofrecen servicios de atención al nivel básico y también formación docente como el Consorcio Internacional Arte y Escuela (ConArte), organización no lucrativa creada en mayo de 2006 que cuenta con varios programas, entre ellos un programa integral de artes para la escuela pública y cursos de capacitación docente. Otros ejemplos son La Vaca Independiente A. C., fundada en 1992, que se presenta como empresa en innovación educativa que maneja una metodología propia (DIA, Desarrollo de inteligencia a través del arte) y el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación A. C. fundado en 2011 y que ha trabajado diversos proyectos con el CENART.

La revisión de los diferentes actores que se involucran en la educación artística de nivel básico rebasa los propósitos del capítulo. Me limitaré a señalar ejemplos, como los programas públicos complementarios a la educación artística, en los que participan docentes-artistas que acuden a las escuelas y los programas que facilitan visitas a museos y espacios culturales. También es muy interesante cómo se han consolidado organizaciones que ofrecen servicios educativos a la SEP y al INBA como la Fundación Diego Rivera, A. C. y las mencionadas anteriormente. Por otra parte, espacios como SOMA y Fundación Alumnos 47 han surgido como alternativas a los formatos y contenidos de las instituciones de educación superior y que se suman a espacios que también se involucran en acciones educativas y de difusión cultural, además de la visibilización y promoción de artistas como la Fundación Sebastián, la Fundación Javier Marín y los espacios impulsados por Francisco Toledo.

En términos generales, en la educación pública básica se brinda enseñanza artística desde el enfoque de educación por el arte, esto es, como pilar de la formación integral. En este enfoque, “las artes adquieren un papel subsidiario y sirven para otros fines más allá del propio desarrollo artístico del individuo, justificándose como vehículo de la expresión personal, como herramienta educativa en la transmisión de valores o como recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de mediador” (GIRÁLDEZ, 2009, pp. 69-70).⁸

8 En México, el aprendizaje de las artes en educación básica se alinea con este enfoque, que prevalece a nivel mundial (GIRÁLDEZ en CENART, 2014: 29-33). El principal referente teórico es H. Read y su libro de 1943 titulado

El *Plan 2017* para la educación artística se inscribe claramente en este enfoque y el modelo educativo del INBA promueve, en todos los niveles educativos, el enfoque experiencial de la enseñanza artística sustentado en los aportes de Dewey, Dilthey y Gadamer (INBA, 2018, p. 42 y ss.). Desde esta perspectiva se construyen los marcos teóricos en las investigaciones de educación artística y las premisas de la formación que se imparte a los docentes

Otro enfoque es la educación a través del arte, que es una propuesta educativa para propiciar aprendizaje en diferentes áreas (matemáticas, química, historia, literatura) utilizando estrategias y recursos propios del campo del arte. La expresión y reflexión a través de lenguajes artísticos es un medio, no una finalidad, entre los autores de referencia está H. Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples. Los autores del contexto iberoamericano no encuentran diferencia entre estos dos enfoques y utilizan los términos como sinónimos. (GIRÁLDEZ, 2009).

En los planes nacionales de educación no se menciona explícitamente la posibilidad de la enseñanza de otros campos de conocimiento a través del arte, así que depende de la planeación particular de los docentes, solamente se indica la utilización del arte para la educación socioemocional o la educación en valores. Llama la atención que los actores que sí están desarrollando este segundo enfoque sean las asociaciones civiles que ofrecen servicios de capacitación y formación como los mencionados antes. Los educadores de museos también adaptan sus estrategias para asociar el arte con contenidos curriculares específicos.

Finalmente, el término educación para el arte se refiere al aprendizaje profesional de las artes, al desarrollo artístico como un fin en sí mismo. Durante siglos, esta educación mantuvo un carácter disciplinar con énfasis en la perfección técnica, carácter que la producción artística multi e interdisciplinar del siglo XX ha puesto en duda y propiciado cambios en la enseñanza de las artes en las últimas décadas (GIRÁLDEZ, 2009, pp. 69-70).

En educación superior, la formación artística profesional suele recibirse de manos de otros artistas, esto es, artistas adscritos a la academia. Los artistas aprenden a ser docentes en la práctica, a partir de los referentes de sus profesores y paulatinamente acceden a formación sobre tópicos educativos y pedagógicos. En las facultades de arte suelen impulsarse programas para obtener la titulación a quienes ya cuentan con experiencia docente como el “Plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de las Artes. Programa de nivelación” (INBA, 2016, pp. 8-9) y los docentes de las facultades son los primeros beneficiarios de los programas de posgrado (FAD, 2013, pp. 68-69).

Este breve atisbo al SEN muestra la complejidad del sistema en que se inserta la formación artística inicial y permite reflexionar sobre los mecanismos para transitar de un proyecto educativo general a la diversidad de contextos socioeducativos en una sociedad plural y profundamente desigual y también acerca de las tácticas del magisterio para enfrentar cambios y de la posibilidad de que -al no contar con el tiempo necesario para madurar procesos y evaluar resultados- en realidad se refuerza la tendencia opuesta, esto es, que los cambios no lleguen a las aulas o lleguen tan solo en el discurso.

Educación por el arte. Otro documento valioso para revisar la educación artística mexicana en el contexto regional es GIRÁLDEZ y PALACIOS, *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria. Informes OEI*, 2014.

PLANES NACIONALES DE EDUCACIÓN - SEXENIOS 1994-2018

Fuente: elaboración propia con base en los planes nacionales.

ETAPA	PLANES Y REFORMAS
Ejecutivo: Ernesto Zedillo Ponce de León Partido de origen: PRI	PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1996-2000 DOF/1996/02/19
Da continuidad a la modernización educativa del sexenio precedente, entendida como descentralización administrativa y desconcentración geográfica. 2000 México participa por primera vez en la prueba PISA (<i>Programa de Evaluación Internacional para estudiantes</i>)	
Ejecutivo: Vicente Fox Quesada Partido de origen: PAN	PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006 DOF 2003/01/15
Continúa la articulación curricular de la educación básica bajo el esquema del federalismo descentralizador. Se crea el INEE, se impulsó la creación de IES de educación tecnológica. 2006 Articulación curricular en secundaria (RIEB) con enfoque constructivista Inicio de la prueba ENLACE que continuaría hasta 2013. 2004 Articulación curricular en preescolar (RIEB) 2003 Programa Enciclomedia 2002 Firma del <i>Compromiso social por la calidad y la equidad de la educación</i> . Creación del INEE 2001 Programa <i>Escuelas de calidad</i> (PEC)	
Ejecutivo: Felipe Calderón Hinojosa Partido de origen: PAN	PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012 DOF 2007/05/31
Concluye la articulación curricular entre niveles planteada por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con el enfoque por competencias (preescolar, primaria). Impulso a la educación superior no escolarizada. 2008 <i>Alianza por la calidad de la educación</i> Reforma integral de la Educación Media Superior (RIEMS) basada en competencias 2007 Programa <i>Escuelas de tiempo completo</i>	
Ejecutivo: Enrique Peña Nieto Partido de origen: PRI	PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2013-2018 Ley General de Servicio Profesional Docente Ley del Instituto Nacional para Evaluación de la Educación DOF 2013/09/11
"Recuperar la rectoría del Estado en materia educativa" es frase representativa de esta reforma para un Nuevo Modelo Educativo cuyos mecanismos específicos fueron entregados en el último tramo del sexenio. El cambio que desató más polémicas fue la evaluación docente a través del INEE, que adquirió nuevas atribuciones. 2017 Ley General de Cultura y Derechos Culturales 2012 Obligatoriedad de la educación media superior <i>Pacto por México</i> que incluye nueve compromisos específicos para la educación	
Ejecutivo: Andrés Manuel López Obrador Partido de origen: MORENA	PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2019-2024 <i>En elaboración al momento de escribir estas líneas.</i>
En diciembre de 2018, el Ejecutivo entregó una iniciativa para derogar la reforma educativa impulsada por el ejecutivo saliente (EPN), lo que ocurrió en mayo del 2019. La evaluación docente de noviembre de 2018 fue cancelada entre fuertes debates entre la SEP, el INEE y las cámaras legislativas (DOF/2018/09/24). Estas acciones motivaron que diversos actores señalaran tres riesgos para el SEN: la pérdida de autonomía del INEE, la vuelta a la asignación de plazas docentes por intermedio de sindicatos y la insuficiencia de recursos para la educación superior.	

ANEXO 5 PROYECTO Y MODELO EDUCATIVO DEL IEMS

I. Orientaciones del modelo educativo

En el modelo educativo del IEMS se marcan tres orientaciones, la filosófica, la social y la pedagógica:

- *Orientación filosófica:* saber ser, saber estar. La responsabilidad del sujeto sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos sujetos construyan nuevas formas de relación e integración para intervenir su realidad inmediata.

- *Orientación social:* “una política educativa que procure la sola aprehensión de los conocimientos tecnológicos, culturales, humanísticos y científicos de una sociedad, sin considerar las diferencias entre los sujetos que la componen, no hace más que reproducir la desigualdad social” (GDF, 2002: 11), “... la educación debe propiciar una formación cuyos ámbitos de desarrollo académico, de construcción de identidades y por lo tanto, de pertenencia, permitan a los sujetos trascender su propia formación escolar” (GDF, 2002, p. 11).

- *Orientación pedagógica:* “... la propuesta curricular del Proyecto Educativo incorpora en su estructura tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico que orientan el desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores reflejados en la organización interna del Plan de Estudios y de cada disciplina en particular” (GDF, 2002: 12). Estos tres ejes orientan el desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores, reflejados en la organización interna del Plan de Estudios y de cada disciplina en particular (GDF, 2002, p. 12).

Los tres ejes de formación que van a tejer la estructura curricular fueron aprobados por el Consejo de Gobierno en agosto del 2006 (Acuerdo SO-3/13/ 2006) y fueron definidos como un conjunto de componentes (capacidades y disposiciones) que integran el perfil deseable de egreso. Se espera que en todas las asignaturas los docentes identifiquen los tres ejes de formación en su campo disciplinar, es decir, que hagan explícitas las aportaciones de la asignatura para lograr una formación científica, humanística y crítica.

A modo de síntesis, en seguida enlistaremos las características más relevantes asociadas a este modelo educativo y a continuación se profundizará en la revisión de su posible posicionamiento entre las pedagogías críticas. Las principales características del modelo educativo, a nuestro juicio, pueden resumirse en siete aspectos:

1. La flexibilidad metodológica, entendida como la posibilidad de construcción en y desde el propio avance del proceso educativo, se impuso como condición *sine qua non*, para el desarrollo del modelo del IEMS (GDF, 2002: 2). Se hace hincapié en el rechazo “a la excesiva rigurosidad y poca flexibilidad” (GDF, 2002, p. 4).

2. Es un bachillerato general, de carácter propedéutico, que forma en una cultura general que permita el acceso a la educación superior de jóvenes que habitan en contextos desfavorecidos al generar “...competencias significativas para superar los retos de la vida académica y personal (relaciones interpersonales y futuro desempeño ciudadano y laboral)” (GDF, 2002, p.4).

3. El mecanismo de ingreso es por sorteo de números aleatorios ante Notario Público, previo registro de la persona interesada. Se rechazan los mecanismos de selección y exclusión en función de “méritos” académicos como exámenes o promedio de secundaria bajo presuntos criterios de “equidad” (con comillas en el original (GDF, 2002, pp. 4-5).

4. La duración de los estudios será de seis semestres, pero habrá una formación flexible que permita a los jóvenes concluir en más de tres años (GDF, 2002, p.5).

5. La distribución geográfica de planteles tendrá como principal criterio ubicarse en zonas carentes de este tipo de bachillerato en pro de la descentralización y la distribución equitativa (GDF, 2002, p. 5).

6. Se habilitará una infraestructura de acuerdo al tipo de acciones académicas: trabajo grupal (clases), horas de estudio, tutorías y asesorías, laboratorios (GDF, 2002, p. 6).

7. La evaluación es ante todo una actividad continua de aprendizaje ligada a la práctica reflexiva de docentes y estudiantes. La evaluación de los aprendizajes descansa en una observación sistemática, personalizada y contextualizada del desarrollo de los procesos educativos de los estudiantes, que evidencia el trayecto recorrido y el que falta por andar, con el propósito de emitir una valoración pertinente, provisional o definitiva (GDF, 2002, p. 15).

A continuación se presentan los aspectos que se tomaron en consideración para identificar las necesidades de los jóvenes de la ciudad (Ver PÉREZ, 2014, pp. 382 y ss.) y se aportan algunos comentarios:

II. Referentes para su construcción y necesidades educativas

1) el **referente legal-constitucional**, que señala que “toda educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” y que “el criterio que la orientará se basará en los resultados del progreso científico, luchara contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. Además dicho criterio “será democrático, considerando la democracia como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” y “contribuir a la mejor convivencia humana y sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres”.

En este referente encontramos una *dimensión política* que señala una orientación posible para construir los macro-objetivos; se trata necesariamente de referentes muy amplios, pero sin los cuales la escuela pierde el sentido de su finalidad, es lo que realmente hace de la escuela un espacio de lucha política.

2) el **referente teórico-pedagógico** reconoce los valores del modelo tradicional (clase magistral), pero también la necesidad de trascenderlo para que el estudiante sea un sujeto activo que asume su educación como proyecto propio. El punto nodal aquí sería cómo se construye un saber docente que permita lograr un equilibrio entre los valores tradicionales del magisterio y estrategias de enseñanza que promueven la participación activa del estudiante de manera que resulten coherentes para los jóvenes. Por supuesto, se volverá a ese aspecto al revisar el plan de estudios específico de artes plásticas

3) las **necesidades que derivan del contexto social** y que representan una contraparte a los ideales expresados en el primer punto, que requiere desarrollar una capacidad intelectual y moral así como una fortaleza de carácter para intentar transformarla. Aquí estamos haciendo referencia a las condiciones de desigualdad económica y social que se han agudizado en la Ciudad de México con el transcurso de las décadas y que ya hemos mencionado en el capítulo 4. Estamos hablando de la mayor o menor posibilidad de que los niños y los jóvenes asistan o no a la escuela dependiendo de la colonia en que habitan, de la calidad de la infraestructura a la que acceden y las condiciones generales de vida.

Desde esta perspectiva, la decisión de fundar estas preparatorias hace surgir las distintas percepciones sociales sobre la pobreza. Posturas que la atribuyen a causas individuales y genera discursos moralizadores frente a posturas que enfatizan la dimensión social y las causas estructurales de la pobreza (BAYÓN, 2012, p. 148). En el caso específico de Iztapalapa es importante comprender que la percepción pública de la pobreza es clave para legitimar la desigualdad:

“Las representaciones de los sectores más desfavorecidos son casi siempre espacializadas y su valoración negativa suele traducirse en una patologización de sus espacios (barrios, escuelas, calles, etc.) ...resultantes de la sobresimplificación los estereotipos y el etiquetamiento, emergen estigmas asociados a tipos de lugares habitados por tipos de gente” (BAYÓN, 2012, pp. 134)

4) las **necesidades que derivan de la realidad cultural** y que van modificando las formas de vida, como la tendencia a un pensamiento único regido por intereses comerciales, por lo que la capacidad crítica y la apropiación de un bagaje cultural rico se convierten en necesidades vitales para las nuevas generaciones. En este sentido lo que me parece más relevante es plantear la posibilidad de que la escuela sea un espacio de reconocimiento y valoración de los modos de vida y las producciones culturales propios así como apertura a las diferencias culturales, más que un espacio de legitimación de determinadas prácticas culturales, lo que nos lleva necesariamente a una revisión crítica del currículum.

5) las **necesidades que derivan del ámbito laboral**, es decir, la preparación para el trabajo, una de cuyas vertientes dio lugar a los modelos educativos técnicos en detrimento de la formación cultural y científica de los jóvenes que necesitan una formación básica muy sólida para enfrentar un mundo laboral incierto. El trabajador en tanto ser humano es un ser social y político, por lo que más allá de un medio de subsistencia, el trabajo debería ser entendido como una actividad que conduzca a la emancipación y no a la enajenación.

A este respecto son interesantes los hallazgos de las investigaciones sobre el tránsito escuela-trabajo de los jóvenes de las colonias populares. De acuerdo con un autor, las decisiones sobre continuar estudiando y/o trabajar hacen referencia a la satisfacción de necesidades individuales, “...el trabajo en sí mismo se vuelve una necesidad para los jóvenes” (SARAVÍ, 2009, p.94).

Los datos sugieren que una proporción importante de estos jóvenes combinan escuela y trabajo desde edades tempranas lo que plantea interrogantes sobre sus efectos en el rendimiento escolar, el valor que se otorga a cada actividad en el proyecto de vida y cómo cambia su percepción con el tiempo (SARAVÍ, 2009:96). Por un lado, el empleo es una necesidad directa de contar con un ingreso, necesidad que no se relaciona con una vocación, con un oficio o la pertenencia a un gremio; por otro lado, y en una esfera más próxima al consumo que a la producción, contar con ingresos dota al joven de un sentido de identidad porque se reconfigura su rol dentro del hogar, se adquiere independencia y permite cubrir las necesidades propias de la condición juvenil. También ligados a este aspecto habría que considerar los efectos que han tenido las becas que desde 2005 se otorgan a los estudiantes de estas preparatorias.

6) la **necesidad de la educación permanente** se toma en cuenta que para continuar con los estudios superiores se requiere capacitación específica y concebir la formación autodidacta como algo indispensable. Este aspecto aparece en el proyecto de manera bastante limitada y a nivel institucional no se concretaron acciones. Tiene que ver no solamente con la capacitación específica, sino con los enfoques sobre procesos de evaluación en las universidades.

Por último, valdría la pena añadir, aunque sea de manera breve, un comentario sobre las *aspiraciones educativas* de los jóvenes y sus familias. En México el acceso al bachillerato es altamente valorado, casi todos los egresados de secundaria se inscribían en la época en que dicho nivel no era considerado parte de la educación obligatoria (Cfr. WEISS, 2012, p.13). Algunos estudios indican que el significado más importante es que permiten el ingreso a las carreras universitarias y nombran con más frecuencia profesiones tradicionalmente bien valoradas como medicina y derecho. Para los jóvenes de zonas populares es un medio para mejorar la perspectiva laboral, y superar uno de los filtros de empleo. Otra expectativa es tener una vida mejor, la posibilidad de movilidad económica y social que frecuentemente se entiende como un esfuerzo familiar. El prestigio social y el logro personal son otras dos motivaciones para cursar el bachillerato (WEISS, 2012, pp. 13-15, 37, 78-79)⁵.

5 Weiss, coordinador de estas investigaciones, se cuestiona si la visión de “crisis de escolaridad” que se ha identificado en el contexto latinoamericano sigue el mismo patrón en México. Si bien los estudios que presenta se enfocan a los sectores populares y medios (no en los sectores más marginados), consideraba que por ser tan reciente el ingreso masivo a este nivel en México aún es un bien altamente valorado y tiene fines significativos para la mayoría de los jóvenes (WEISS 2012, pp.15-16).

7) Las **necesidades derivadas de la edad** puesto que los fenómenos psicológicos y afectivos específicos de los jóvenes entre 17 y 19 años requieren ser tomados en cuenta para que vivan plenamente, superando los riesgos y dificultades características de esa edad. Este es el factor que caracteriza a cada nivel educativo; en el caso del bachillerato estamos hablando de la importancia de las relaciones sociales, las identidades emergentes, la exploración de la sexualidad, entre otras cuestiones y también un desarrollo cognitivo que consolida la realización de la abstracción reflexiva y las operaciones lógicas así como el reconocimiento de valores morales, cuestiones todas que son de interés primordial para esta investigación.

Hasta aquí el planteamiento sobre las necesidades educativas de la juventud que fundamenta brindar una educación crítica, científica y humanística para seguir con las dos restantes características: la evaluación y los roles del estudiante y el docente.

d) la **evaluación cualitativa** es uno de los rasgos característicos del modelo es la evaluación cualitativa. Desde el inicio se solicitó a los docentes planear sus cursos con actividades continuas de evaluación y tomar nota de sus ponderaciones, para que al concluir el semestre el profesor pudiera emitir una “recomendación académica”, esto es, un indicación a cada estudiante sobre sus logros de aprendizaje y comunicarle si estaba listo para continuar con los siguientes cursos. De esta manera se evalúan 38 de las 39 asignaturas que se distribuyen en seis semestres (de 6 a 7 cursos por semestre). La excepción es la asignatura que fue denominada “problema-eje” que es el proyecto de investigación con el que realizará su certificación.

El proceso de certificación puede resumirse de esta manera: cada estudiante elige un tema de investigación que desarrollará a lo largo de un semestre y que le exigirá poner en juego los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos. Recibe el apoyo de dos profesores, uno que lo acompaña como asesor principal y otro que revisa los avances del trabajo y da sugerencias. Esta producción académica así como su presentación oral, es lo que ambos profesores calificarán para otorgar el puntaje numérico que será registrado en el certificado de bachillerato.

En lugar de aprovechar que se trata de una estructura abierta, con flexibilidad metodológica en los procesos de enseñanza, los docentes manifiestan apego a las formas tradicionales con las que fueron educados. Así, la presentación oral del problema eje se ha ido ritualizando, siguiendo las pautas de los exámenes profesionales al mismo tiempo que se estandarizan sus procesos de producción.

Entre las múltiples preguntas que este proceso provocó con el paso del tiempo podemos mencionar las siguientes: ¿Es posible considerar las evaluaciones cualitativas de una veintena o más profesores para generar una ponderación global de los aprendizajes obtenidos por cada estudiante?, ¿Cómo identificar en un producto concreto todos los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos a lo largo de tres años? ¿Cómo evaluar cada proceso de certificación de manera que el resultado fuese una calificación adecuada para su desempeño específico y con procedimientos y criterios que brindaran equidad y certeza a todos?

La cuestión es que cada plantel empezó a diseñar rubricas y otras herramientas compartidas por la planta docente para identificar los elementos a calificar y la sumatoria para decidir el promedio que aparece en cada certificado, proceso que llevó a que cada plantel construyera criterios distintos en todos los aspectos del proceso de certificación. A la fecha son pocos los acuerdos a nivel institucional, es decir, aplicados a cabalidad en todos los planteles (calendario de certificación, formatos para asentar el resultado).

III. Rol del docente y del estudiante

El modelo indica cuatro aspectos para caracterizar al estudiante en tanto sujeto y se identifica otros tantos aspectos que el contexto escolar debe brindarle para su desarrollo pleno (Ver FIGURA D), se decidió utilizar un formato de doble columna que permite su lectura por renglón pero también enfatizar la responsabilidad de la escuela.

EL ROL DEL ESTUDIANTE Y LA RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA.

Fuente: Elaboración propia con base a Fundamentación, 2002, p. 14

CONCEPTO DEL ESTUDIANTE	RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL
un sujeto en emancipación cognitiva, emocional, simbólica, social y cultural	... que la formación trascienda la relación impersonal impuesta por la cultura educativa tradicional.
Sujeto tratado bajo los principios de confianza, respeto, responsabilidad, comprensión y cuidado	... en el acompañamiento que se le dedica durante su trayectoria escolar
sujeto que pertenece a un medio social, y del cual ha adquirido un capital cultural	... que el ámbito escolar le permita manifestar sus potencialidades y, al mismo tiempo, revelar sus limitaciones frente al saber y en la relación con los demás.
un sujeto con derecho a que se le brinde una formación académica que contemple sus legítimas aspiraciones, así como considerar sus limitaciones educativas y personales	... que se traducen en un desarrollo diferenciado de diversas habilidades, destrezas y conocimientos.

En los reportes internos de evaluación institucional, los resultados de los exámenes diagnósticos aplicados entre 2009 y 2013 muestran que los estudiantes mostraban deficiencias en cuanto a conocer y utilizar maneras efectivas para analizar, pensar y comunicar ideas, así como para aplicar razonamientos directos a situaciones concretas. Esta población se caracteriza por tener serios problemas socioeconómicos y presenta los mismos problemas de deserción y rezago que son críticos a nivel nacional, aspecto que se anotará en el siguiente apartado (Ver BRACHO y MIRANDA, 2012, pp.122-129; WEISS, 2014, pp. 11-31).

A continuación se cita el perfil de egreso textualmente, podrá observarse que tiene un componente actitudinal muy importante (autonomía, actitud crítica, responsabilidad) y el desarrollo intelectual cobra sentido en la posibilidad de modificar el contexto y resolver las problemáticas cotidianas:

- 1) Capacidad para aprender por sí mismo, con constancia y compromiso a fin de lograr construir nuevos saberes cada vez más complejos y adecuados a las circunstancias en las que se desenvuelva a lo largo de su vida.
- 2) Actitud y potencial crítico que le permita analizar diversas fuentes de información, así como diferentes procesos de la vida cotidiana para tomar una postura ante lo inesperado, y que le faciliten la toma de decisiones.
- 3) Capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, así como la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo.
- 4) Autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones y las repercusiones de sus actos.
- 5) Capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolverlas.

En cuanto al rol del docente, hay un reconocimiento a su condición de intelectual que convoca al saber y que reflexiona sobre su propia práctica (GDF, 2002:2), se rechaza explícitamente la idea de un profesor que aplica un conjunto de técnicas para transmitir un programa de estudios en un salón de clases:

“La distancia que existe entre el saber disciplinar de un sujeto y el aprendizaje que desarrolle una persona sobre de este mismo saber, no solo se logra a través de la operación de un programa de estudios, sino además por el desarrollo de un saber docente, que permita traducir el saber disciplinar del sujeto, así como los contenidos del programa de estudios, en un aprendizaje significativo desarrollado por la persona que aprende”. (GDF, 2002, p.13)

Para el ejercicio docente también se indican cinco características, también con un importante componente actitudinal:

- 1) Competencia para participar como miembro de su comunidad, y disposición para aceptar disensos y construir consensos.
- 2) Dominio de diversas estrategias de búsqueda y procesamiento de información para hacer frente a los retos que su vida personal, social o académica le demanden.
- 3) Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, entendido éste como una actividad consciente, creadora y productiva en el más amplio sentido de la palabra que debe conducir a la emancipación.
- 4) Competencias básicas para el aprendizaje y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios que permitan continuar su educación.
- 5) Respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad para construir un nuevo tipo de relaciones mutuamente enriquecedoras, que propicien la superación permanente.

Tenemos entonces que el perfil deseable es el de un profesional capaz de traducir el saber disciplinar y los contenidos de un programa de estudios en un aprendizaje significativo que será desarrollado por el educando al que brindará atención personalizada.

Cada docente acumula experiencia y ello le permite reflexionar sobre su práctica, la forma en que concibe su propia disciplina, su quehacer pedagógico y las estrategias que utiliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje: “...que reflexione sobre las formas en que decide, se comunica y reacciona durante el proceso educativo, al mismo tiempo que reconozca sus propias limitaciones y analice sus emociones, con el fin de favorecer su desarrollo personal y su identidad” (GDF, 2002, p. 13).

El proyecto identifica una diferencia con el enfoque constructivista que suele enfatizar el papel del docente como facilitador del conocimiento. Se propone que el docente del SBGDF “...convoque al saber desde el ejercicio mismo de su propia práctica” para que el estudiante desarrolle también una relación de compromiso, sugestión e interrogación del saber (GDF, 2002, p.13). Esta forma de concebir al docente consideró indispensable que se construyeran bajo la figura de “docente-tutor-investigador”, con dedicación de tiempo completo y asumiendo esta tarea como proyecto de vida (GDF, 200, p. 33).

Los lineamientos vigentes solicitan planeación académica personal (PAP) para desarrollar cada una de las dimensiones: docencia, tutoría e investigación. Por eso se integra por un plan operativo de los cursos a impartir, un plan de trabajo tutorial (PAT) y un plan de investigación. Se hace un informe de corte a mediados de semestre, otro al finalizar el semestre y un informe de resultados anual. Dichos informes deben incluir:

1. un juicio crítico del funcionamiento de sus programas, señalando dos aciertos y dos puntos a mejorar.
2. la identificación de dos problemas de aprendizaje y propuestas de solución.
3. una valoración del trabajo como tutor, de las dificultades y apoyos institucionales recibidos o ausentes.
4. el resultado del trabajo de investigación, señalando aciertos, dificultades y propuestas. (GDF, 2011)

Existen varios modelos para evaluar la labor docente, pero en el IEMS no son acciones continuas ni instituidas, ocasionalmente se aborda el asunto en las Jornadas Académicas⁶. Uno de estos modelos está centrado en el perfil profesional y las competencias de desempeño deseables, como serían las diez competencias docentes propuestas por Perrenoud o las ocho competencias del Acuerdo 447 de la RIEMS. En todo caso, para el IEMS deberían considerarse de manera integral las competencias relativas al quehacer tutorial y a la investigación.

⁶ Las Jornadas Académicas se formalizaron como espacios para la reflexión sobre el proyecto educativo del IEMS desde 2010, son organizados por cada Academia contando con un apoyo institucional variable. Se organizan coloquios, congresos, talleres, foros de debate, conferencias y otras acciones de formación y capacitación docente. Existe una Comisión Mixta de Capacitación pero el programa de las Jornadas es planeado y organizado por distintos grupos docentes (grupos de trabajo, seminarios).

Otra opción es el modelo que está centrado en la práctica reflexiva para identificar áreas a mejorar a través de procesos de auto-evaluación. Esta forma de evaluación sí está presente en el IEMS porque los procesos de planeación docente e informes de resultados sí están instituidos aunque, como ya se ha explicado, son de carácter individual y difícilmente podríamos decir que se manejan parámetros objetivos de eficiencia.

Otro modelo es el que está centrado en resultados, es decir, la cantidad y calidad de aprendizajes de los estudiantes lo que resulta una evaluación indirecta del quehacer docente. En el caso del IEMS, se cuenta con algunos estudios internos, pero ciertamente el balance es muy poco favorable si pensamos en la eficiencia terminal y el acceso a los estudios superiores. Quizá la apuesta más pertinente para el IEMS sería la construcción de un modelo de evaluación docente integrado que considere la labor docente, los espacios de interacción con los educandos y las institución educativa.

En síntesis, las ventajas que ofrece el quehacer docente en el modelo IEMS son:

- seguridad laboral y condiciones para ejercer la docencia de tiempo completo incluyendo la atención docente y tutorial, los procesos de investigación, la producción de materiales de apoyo y las actividades colegiadas y de carácter administrativo. Esto es particularmente relevante para las materias artísticas, pues generalmente se contrata por hora al ser consideradas materias complementarias
- posibilidad de consolidar la formación docente y de desarrollar procesos de investigación a mediano y largo plazo
- condiciones materiales y de infraestructura básicos para la enseñanza artística
- desarrollo de los programas de acuerdo al criterio docente poco acotado

ANEXO 6

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE ARTES PLÁSTICAS EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA CIUDAD DE MÉXICO

I. Competencias

El documento fundacional del IEMS incorporó desde 2002 la noción de competencia como vínculo necesario entre el estudiante y el mundo que lo rodea, bajo un sentido de transformación de la realidad social (GDF, 2002, p.33), lo que puede lograrse en la medida que el estudiante se vuelva sujeto de su propio aprendizaje:

“... el Proyecto plantea una relación del sujeto con el saber, circunscrita a un enfoque humanista, científico y crítico. Dicha relación solo tiene sentido si el saber aprendido se manifiesta conceptual, empírica y simbólicamente en situaciones de su realidad cotidiana, sea ya para transitar a otro nivel educativo o tomar conciencia de las necesidades de su comunidad, identificar sus problemas y promover acciones para la mejora y desarrollo de su entorno social.”(GDF, 2002, p.1)

Este sentido transformador, que proviene de la tradición de la educación popular, es indicativo de que el concepto de competencia permitió a este modelo educativo plantear una educación más allá de la aprehensión memorística de la información, sin anclaje en los mundos vitales de los jóvenes. Sin embargo, dicho documento fundacional es ambiguo en el manejo del término, suele reiterar que el estudiante será formado en competencias, actitudes y valores que le permitirán intervenir su realidad, pero también se refiere a las competencias básicas como comprensión lectora, razonamiento lógico, expresión oral y escrita (GDF, 2002, p.11) y a otras competencias propiamente disciplinares en cada asignatura (GDF, 2002, p.33).

Por otra parte, el proyecto educativo afirma que el objeto de la evaluación serán las competencias como tales, tanto en la fase diagnóstica como en las evaluaciones formativas y compendiadas, por lo que fue un asunto prioritario cuando se re-diseñaron los programas del 2005 (GDF, 2002, p.30-32). Se afirma que la evaluación diagnóstica será útil para reconocer las competencias con las que el estudiante cuenta e identificar dificultades para el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades o actitudes; la formativa sería un registro para dar cuenta del grado en que se desarrollan las competencia en relación con el inicio del curso y, finalmente, la evaluación compendiada reflejaría las competencias “cognitivas y específicas” (sic) para construir nuevos aprendizajes en una asignatura posterior.

Si nos remitimos al sentido que otorgó la UNESCO al término competencia, esto es, la capacidad de pensar y actuar en distintos ámbitos haciendo uso de capacidades complejas, podremos notar que las enunciaciones arriba anotadas de forma explícita pueden sustentar la comprensión de las competencias desde las Artes.

Aunque en los primeros años del IEMS la percepción entre docentes era que la enseñanza debía ser integral y se hablaba de una formación en conocimientos, habilidades y actitudes, el término “competencia” no era de uso común. Cuando se concluyó el diseño de los Programas de estudio 2005 fue evidente que se estaba empleando el mismo término para referirse a conceptos distintos como puede verse en estos casos, a manera de ejemplo:

“Reconocemos que en otros momentos de su vida, los jóvenes tendrán que afrontar pruebas escritas para demostrar sus competencias, por lo que el desarrollar exámenes debe de ir encaminado a que los estudiantes aprendan a hacer este tipo de pruebas, que se caracterizan por buscar conocimientos acrílicos, y que están sujetas a la presión de un tiempo fijo para responder” (Programa de Física). (GDF, 2002, p.)

“El desarrollo de conocimientos, habilidades, valores, destrezas y competencias de cada estudiante, así como sus hábitos y estilos de aprendizaje, además de su actitud hacia la educación, están relacionados con el desarrollo de su historia personal y académica” (Programa de Planeación y Organización del Estudio) (GDF, 2002, p.)

En el primer caso, la competencia se asocia con la práctica más emblemática de la educación escolarizada: el examen escrito; en el segundo caso se utiliza como sinónimo de aptitudes. Sin una base pedagógica puesta en común era comprensible que surgieran largos debates acerca de este término y muchos otros, debates que se reavivaron en 2009-2010 con la RIEMS y la posibilidad de integrarse a un sistema nacional de bachillerato. En el caso de Artes Plásticas, el término “competencia” también se manejó con poca consistencia, no se plantean las competencias de forma explícita ni en el enfoque ni en el perfil de egreso. Un estudio realizó observaciones a los programas 2005, se apunta que se diseñaron en función de contenidos y no de competencias, que presentan estructuras y organización interna dispares y existe disparidad conceptual y operativa en el manejo de los objetivos de aprendizaje por parte de los docentes (YBARRA, 2008, p. 61-62).

El programa indica los motivos para que los cursos obligatorios sean consecutivos:

“De acuerdo con las necesidades de formación de los estudiantes, el Programa de Artes Plásticas se divide en dos cursos, el primero, plantea la recuperación de conocimientos construidos previamente por el estudiante y los potencia en la construcción de competencias básicas relacionadas con los procesos creativos, la sensibilidad y el conocimiento de los elementos básicos tanto en el aspecto formal (color, forma, composición) como en el cultural (elementos de historia del arte). El segundo se plantea principalmente el desarrollo de esas competencias, relacionadas con la interpretación de expresiones plásticas de diversos contextos culturales y cronológicos tomando en consideración niveles de lectura formales y subjetivos, así como la relación entre la manifestación plástica y la idea que la sustenta” (GDF, 2005, p. 51).

TABLAS DE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

ARTES PLÁSTICAS 1		
OBJETIVO	CARACTERIZACIÓN	CONTENIDOS BÁSICOS
1. Analizará la importancia de las artes plásticas a través de ejercicios plásticos.	Identifica los conceptos de creatividad e imaginación, a través de ejercicios plásticos. Elabora una definición básica de Artes Plásticas.	Introducción a las artes plásticas Creatividad e imaginación. Definición básica de artes plásticas.
2. Analizará algunos elementos del arte mexicano y su contexto general en el arte prehispánico y muralismo.	Identifica algunas influencias de la cultura prehispánica en el arte mexicano. Identifica la característica básica del Muralismo: Incorporación de mensajes sociales en la obra. Identifica al menos a uno de los siguientes exponentes del Muralismo Mexicano: Orozco, Rivera, Siqueiros	Arte mexicano Influencia de la Cultura Prehispánica en el Arte Mexicano en general (José Guadalupe Posada; Ignacio Asúnsolo y Juan O’Gorman). Características básicas del muralismo: incorporación de mensajes sociales de la obra. Los principales exponentes: José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros.
3. Identificará los elementos formales de las artes plásticas: composición, color y forma a través de la práctica.	Identifica uno de los elementos básicos de la composición: peso visual, líneas de fuerza, simetría, proporción y ritmo. Identifica alguno de los elementos básicos del color, percepción del color y conceptos de contraste de color. Identifica los elementos conceptuales (punto, línea y plano) y visuales (tamaño, textura, volumen y relación fondo figura) de la forma. Distingue entre formas abstractas y figurativas.	Elementos formales de las artes plásticas: Elementos básicos del color: percepción del color, propiedades del color y conceptos de contrastes de color. Características básicas de la forma: formas abstractas y figurativas. Elementos conceptuales básicos de la forma: punto línea y plano. Elementos visuales básicos de la forma: tamaño, textura, volumen y relación fondo-figura.
4. Identificará las características del arte occidental y su contexto general a través de los elementos del arte medieval y renacentista.	Identifica cómo se manifiesta la influencia del cristianismo en el Arte Medieval. Identifica cómo se manifiesta el arte renacentista, la ciencia y el humanismo, así como su origen en la cultura greco-latina.	Arte Occidental Características básicas del Arte Medieval: Relación del Cristianismo con el arte (iconos, mosaicos bizantinos, Giotto y la Catedral de Milán). Característica básica del Renacimiento: Relación de la ciencia con el arte y sus antecedentes greco-latinos (Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel Buonarrotti y Santa María de las Flores de Brunelleschi).
5. Analizará los medios de las artes plásticas: dibujo, estampa y escultura a través de ejercicios plásticos.	Define las características del dibujo plano y del dibujo volumétrico. Define la reproductibilidad como una característica de la estampa. Define la tridimensionalidad como una característica de la escultura. Aplica las técnicas de: escultura, dibujo y estampa.	Medios tradicionales de las artes plásticas. Características básicas del dibujo: dibujo plano y volumétrico. Característica básica de la estampa: reproductibilidad. Característica básica de la escultura: tridimensionalidad. Técnicas y materiales básicos de los siguientes medios: dibujo, estampa o escultura.

ARTES PLÁSTICAS 2		
OBJETIVO	CARACTERIZACIÓN	CONTENIDOS BÁSICOS
1. Valorará las manifestaciones de las artes plásticas a fin de identificar su utilidad como medio de conocimiento.	Muestra respeto y tolerancia hacia las diversas manifestaciones plásticas. Reconoce su identidad y gustos personales. Reconoce las cualidades expresivas de las artes plásticas y sus manifestaciones.	Valores de las Artes Plásticas. Reconocimiento de su identidad y gustos personales a través de la observación y realización de manifestaciones plásticas. Tolerancia hacia la diversidad de estilos, medios y manifestaciones plásticas. Capacidad de reconocer las cualidades expresivas de las artes plásticas y sus manifestaciones.
2. Analizará los elementos del Arte Moderno y su contexto general.	Identifica una características básicas del Arte Moderno: La Ruptura con la mimesis. Identifica una de las vanguardias definiendo su característica básica y a uno de sus exponentes.	Arte Moderno. Característica básica de los precursores del Arte Moderno: Ruptura con la mimesis. (Vincent Van Gogh). Característica básica de las Vanguardias: Ruptura del tratamiento formal y lo técnico por medio de la experimentación y de la innovación. Característica básica y aplicación de alguna de las siguientes vanguardias: Expresionismo (Edward Munch), Cubismo (Pablo Picasso), Surrealismo (Frida Kahlo, Salvador Dalí), Abstraccionismo (Mondrian y Tamayo), Dadaísmo (Marcel Duchamp p Constructivismo (Nahum Gabo).
3. Aplicará algunos medios de las artes plásticas como son: la arquitectura y la pintura.	Define la habitabilidad como una característica básica de la arquitectura. Identifica elementos formales de las artes plásticas en la arquitectura. Identifica la construcción cromática como una característica de la pintura. Aplica una técnica de pintura.	Manifestación artística y medio tradicional de las artes plásticas. Característica básica de la arquitectura: la habitabilidad. Elementos formales de las artes plásticas en la arquitectura. Característica básica de la pintura: construcción cromática. Técnicas y materiales de la pintura.
4. Valorará algunos ejemplos de Arte Plástico Contemporáneo a fin de aplicar un medio alternativo.	Identifica las características básicas del Arte Contemporáneo, a través de reconocer la importancia de las ideas, las acciones y los procesos sobre el objeto artístico.	Arte Contemporáneo Tendencias básicas del Arte Contemporáneo: El Arte Conceptual (Kosuth) y el Arte Posmoderno (Basquiat). Características básicas y aplicación de uno de los medios alternativos del Arte Contemporáneo: Performance (Escuela Vienesa), Instalación (Cristho), o Arte Objeto) Meret Oppenheim).
5. Analizará los elementos formales y conceptuales de una manifestación plástica.	Analizará la relación entre los elementos formales y el contenido de una manifestación plástica.	Elementos formales y conceptuales en una manifestación plástica. Elementos formales y conceptuales en una manifestación plástica. Elementos conceptuales de una manifestación plástica (idea, tema, intención). Relación entre los elementos formales y conceptuales de una manifestación plástica.

METODOLOGÍA DEL TRABAJO ACADÉMICO DE ARTES PLÁSTICAS 1 Y 2

(Fragmento)

ARTES PLÁSTICAS 1		
<p>OBJETIVO 1. Analizará la importancia de las artes plásticas, a través del desarrollo de la observación, la creatividad y la realización de ejercicios plásticos.</p>		
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
<p>1 Se sugiere comenzar el semestre con diversos ejercicios de sensibilización con música, olores, texturas, para que el estudiante se percate de sus sentidos, por medio de una aproximación lúdica a los materiales y al lenguaje de las artes plásticas.</p>	<p>1 Elabora un collage con diferentes objetos de distintas texturas, con el soporte de un cuento para ilustrar. Para desarrollar su sensibilidad táctil y visual.</p>	<p>1 Mostrar al estudiante al final del semestre, algunos trabajos de inicio y final del semestre, para que él mismo analice y reflexione sobre su desarrollo creativo.</p>
<p>2 Mostrar al estudiante la existencia de estereotipos y explicarles cómo al reutilizarlos no están externando su propia creatividad, y cómo a través de la imaginación, pueden crear nuevas posibilidades personales.</p>	<p>2 Realiza ejercicios gráficos de contorno, sin ver el papel, para registrar las distintas emociones al escuchar diferentes estilos musicales, lo cual le permite desarrollar su sensibilidad visual y auditiva, así como su observación.</p>	<p>2 Pedirle al estudiante, por lo menos en tres momentos del semestre, que defina qué son las artes plásticas. Se espera que sus primeras definiciones sean sencillas y las posteriores logren mayor riqueza y complejidad.</p>
<p>3 Explicar de forma sencilla, concreta y clara las características básicas de las artes en general y de las artes plásticas en particular</p>	<p>3 Realiza ejercicios gráficos con dos objetos diferentes, que al mezclarse representen un ser imaginario, para desarrollar su creatividad. Por ejemplo hace una imagen o un objeto donde mezclan una planta con un animal ¿De qué manera? trasgrediendo normas que regulen la experiencia común, alterando o rompiendo las relaciones entre las cosas, creando asociaciones imprevisibles y extrañas, y todo esto, utilizando como pretexto los motivos más conocidos, elegidos entre elementos del reino vegetal, animal o de los objetos, porque el ser más fantástico puede nacer precisamente de su combinación.</p>	<p>3 Visita a un museo de Arte (puede ser Museo de Arte Moderno, Museo de San Carlos, Museo Nacional de Arte, etc. donde el estudiante resuelva un examen en el cual se le pida buscar ejemplos de obras de arte con determinadas características tales como: Un tema expresado en la obra (tristeza, alegría, angustia, nacionalismo mexicano, entre otros). Este ejercicio de evaluación se puede aprovechar para otros objetivos si se le pide además que distinga entre dibujo, escultura y grabado, contrastes de color, un sistema compositivo (...) Lo más importante es que el estudiante justifique sus elecciones con explicaciones abiertas donde demuestre la comprensión de los conceptos vistos en la clase y revisados en el cubículo.</p>
<p>4 Explica previamente la distinción entre objetos artísticos y no artísticos, donde se irá desarrollando la habilidad de observación en el estudiante que refiere a la intención y el contexto del objeto.</p>	<p>4. Aplica diversas técnicas y realiza ejercicios plásticos donde defina el tipo de Arte que es y porqué, llevándolo a construir, a partir de la experiencia, su propia definición de artes plásticas, esto se reforzará (sic) las definiciones que el profesor realiza en repetidas ocasiones con el grupo.</p>	<p>4. Descripción de una obra plástica elegida por el estudiante donde explique su condición de arte, de pintura, escultura o la disciplina que corresponda, y así reflexione acerca de lo que son las artes plásticas y su cualidad emocional.</p>

<p>5 El profesor expone algunas definiciones sencillas de “Arte”, y de “Plástica”, apoyado en fotografías de objetos artísticos, de presentaciones de expresiones artísticas que no son plásticas y objetos no artísticos, así como materiales de diferentes características (cera, plastilina, piedra entre otros).</p>	<p>5 Elabora dos carteles, uno artístico y otro, cuya finalidad sea la de promocionar algo, reflexionando posteriormente en sus similitudes y diferencias.</p>	<p>5 Se realizará un examen donde el estudiante identifique cuáles disciplinas son Artísticas, cuáles son artes plásticas y cuáles no son arte, explicando porqué estos últimos no son artes. El estudiante puede apoyarse en las imágenes simbólicas realizadas en su cuaderno de apuntes (ver actividad correspondiente).</p>
<p>6 Se explicará y mostrarán ejemplos al estudiante de o qué es una síntesis gráfica, por medio de ejemplos familiares, como pueden ser los símbolos de las estaciones del metro de la ciudad, o de los que representan a cada uno de los deportes en las olimpiadas más recientes.</p>	<p>6 Compara entre productos de la publicidad (espectaculares, anuncios televisivos, carteles de cine, etc. con una obra artística del periodo renacentista.</p>	<p>Para cubrir la totalidad de este objetivo es necesario cursar todas las actividades del semestre por lo que sólo al final del semestre, en la evaluación compendiada, podrá lograrse su cobertura total.</p>
<p>7 El estudiante debe presentarse con los símbolos que elaboró en la clase-práctica para recortar aquellos que representen a las artes, entre éstas, seleccionar a las que representan a las artes que son plásticas y anotar en cada una la definición que le corresponda, redactándolas ellos mismos con la supervisión del profesor, lo importante es que no se dicen las definiciones, sino que el estudiante demuestre su capacidad de aplicar lo asimilado en la clase.</p>	<p>7 Revisa diferentes definiciones del “concepto de arte”.</p>	
<p>8. El profesor presenta al grupo diferentes imágenes de obras de arte (pintura, escultura, estampa, arquitectura) y otras manifestaciones artísticas haciendo énfasis en que la transformación de materiales es lo que satisface, en el caso de las Artes Plásticas, la necesidad de expresión. Posteriormente proyecta otras imágenes.</p>	<p>8 A partir de la exposición previa del profesor sobre los significados del arte, el estudiante participa en una discusión y reflexión grupal donde se construyen definiciones de los términos de “arte” y “objeto no artístico”.</p>	

	<p>10 Cada estudiante desarrolla por escrito un tema (una cuartilla), luego se leen en voz alta algunos escritos, en discusión guiada por el profesor, se aclara que cada uno desarrolló el mismo tema de manera diferente, recurriendo a su propia imaginación y creatividad que se deriva de personalidades y formaciones distintas. Con base en esta discusión los estudiantes elaboran su propia definición de cada uno de estos conceptos (imaginación y creatividad). Finalmente se recurre al mismo ejercicio, pero esta vez la expresión</p>	
	<p>11 Los estudiantes participarán en la identificación de las definiciones, de lo que es arte y arte plástico, la incorporación a las artes plásticas de materiales no precisamente plásticos, llegando con esto a una definición de plasticidad, relacionada con las artes.</p>	
	<p>12 Con la información proporcionada previamente por el profesor los estudiantes realizan una serie de símbolos muy sintéticos que representan a cada una de las artes y alguna otra actividad humana que no se relacione directamente con las artes.</p>	
	<p>13 El estudiante identifica y justifica oralmente o por escrito las características de una obra plástica mencionado que expresa dicha obra,</p>	

ARTES PLÁSTICAS 2

OBJETIVO 1. Valorará las manifestaciones de las artes plásticas, a fin de identificar su utilidad como medio de conocimiento.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN
1 Durante la ejecución de estas actividades la actitud del profesor será cuidadosa y receptiva, para lograr una integración de trabajo escolar más efectiva frente al grupo de estudiantes. Aplicar esto con la presentación de trabajos realizados individualmente para ser justificados y analizados frente a grupo.	1 Redacción individual de un código de ética para conducirse durante el curso de Artes Plásticas.	1 Se evaluará transversalmente a partir de la evolución de las actitudes y en la capacidad de comprensión de la diversidad de estilos del arte plástico y respeto del estudiante (sic).
2 Coordinación del análisis de los estudiantes de los trabajos plásticos de sus compañeros ante el grupo, para promover la valoración y respeto hacia los trabajos.	2 Elabora un cuadro sinóptico, para explicar el paso del arte tradicional al impresionismo y al Postimpresionismo, pasando al Expresionismo, a la síntesis geométrica que a su vez, conducirá a la abstracción lírica y geométrica, esta exposición irá acompañada de muchas imágenes en diapositivas, carteles y libros para resaltar las cualidades que dan valor a las obras. En esta sesión puede reforzarse con la explicación sobre el proceso dialéctico: tesis-antítesis-síntesis en las corrientes artísticas, para que los estudiantes comprendan la constante necesidad de transformación y renovación del arte, valorando así las diversas obras.	2 Redacción y argumentación del código ético
3 Explicación sobre lo que implica la preparación de un artista en cuanto disciplina y constancia; hablar también del tiempo de realización de algunas obras. Esto para resaltar que toda obra maestra merece respeto por el tiempo y el trabajo invertido en ella. Hablar del tiempo requerido para la realización de algunas obras como El David (sic), La Capilla Sixtina, La Gioconda, etc., pero explicar también que existe obra de elaboración inmediata que requirió, sin embargo, de largos meses de reflexión para llegar a concretarse, es decir, que el proceso creativo inicia mucho tiempo antes de tomar el pincel o el instrumento relacionado al medio del que se trate.	3 Visita guiada a algún museo con dirección del análisis grupal de algunas obras.	3 Seguimiento constante de participación en clase de y de la actitud del estudiante ante las obras representativas de diversos estilos y épocas, o ante los trabajos plásticos de sus compañeros.

<p>4 Elaboración de una crítica respetuosa sustentada en argumentos de carácter formal para el mejoramiento del trabajo plástico.</p>	<p>4 En equipos de trabajo, los estudiantes realizarán una valoración de alguna manifestación plástica tradicional y de una manifestación contemporánea. Utilizando como fundamento el gusto personal, el análisis de elementos formales, del tema y de la técnica de la obra.</p>	<p>4 Ensayo para evaluar la integración que hace el estudiante sobre los aspectos o elementos que se deben considerar para la valoración de una obra.</p>
<p>5 Presentación de imágenes de obra de varios autores con características plásticas y estéticas opuestas.</p>	<p>5 Después de que el profesor muestra varias obras figurativas del Renacimiento o del Barroco, por ejemplo, obras diferentes: Picasso, Miró, Kandinsky, Pollock, Tapies o algún tachista; enseguida los estudiantes opinan sobre las obras mostradas, si creen que logra expresar algo, si consideran que tiene elementos formales (color, forma, composición), si identifica alguna técnica, etc. El profesor refuerza la clase con una breve descripción del estilo al que pertenecen las obras.</p>	<p>5 En asesorías en el cubículo se habla con el estudiante y se le hace ver si ha manifestado la actitud correcta o si debiera mostrar más respeto de su parte para con sus compañeros (sic).</p>
<p>6 En una sesión posterior se puede enlazar lo anterior con el dadaísmo y Marcel Duchamp para ligarlo con el Arte Posmoderno. Esta forma de trabajarlo, da al joven una sensación de continuidad en los procesos artísticos y facilita su comprensión así como, una cierta apertura a lenguajes que le son nuevos.</p>	<p>6 A partir de que el profesor muestran diapositivas partiendo de Cézanne y su reducción de la realidad al cilindro, el cono y la esfera para dar paso posteriormente al cubismo con Picasso y Braque y más tarde a la abstracción geométrica con Mondrian y Vandesburg, este tema se puede relacionar con el constructivismo Ruso y la Bauhaus, donde los estudiantes valoran y entienden los cambios de la percepción e interpretación de la forma y el arte (esto se puede llevar casi toda una sesión de dos horas explicando con diapositivas, carteles y libros que contengan imágenes de los múltiples autores, es conveniente hacer pausas o contar alguna anécdota de los autores para no hacer la clase pesada).</p>	<p><i>Para cubrir la totalidad de este objetivo es necesario cursar todas las actividades del semestre por lo que sólo al final del semestre, en la evaluación, compendiada, puede lograrse su cobertura total.</i></p>
<p>7 En clase ver un libro de Picasso, en donde se destaque su gran capacidad como dibujante y pintor, su enorme capacidad para recrear atmósferas en cuadros de sus épocas azul y rosa, hablar de su procesos creativo y de su deseo de transformar el arte destruyendo las reglas imperantes hasta ese momento y, por supuesto, hablar de las Señoritas de Avignon o El Guernica y hablar de su importancia y su valor revolucionario dentro de la Historia del Arte. Explicarles ese proceso dialéctico de tesis-antítesis-síntesis en el arte, para que les sea más fácil comprender la constante necesidad de transformación y renovación del arte.</p>	<p>7 El estudiante dará su opinión en clase, sobre alguna obra, antes y después de la explicación de los diversos estilos o vanguardias y del Arte Contemporáneo. Se dará lectura a las opiniones previas y se discutirá con el grupo los cambios en su percepción de las obras.</p>	

Generación de actividades de carácter colectivo que involucren la participación y el respeto por los demás (frase no numerada)		
8 Dar seguimiento al estudiante en la realización de una bitácora del curso donde comente todo lo que piense y siente de sus trabajos plásticos, y de las obras que se mostrarán en clase. Así como, de cualquier otro interés que el estudiante tenga y que se relacione con las actividades de la clase.		
9 Presentar continuamente en el semestre obras plásticas de diversos estilos, épocas, medios y autores, explicándole brevemente al estudiante el contexto de cada obra.		
10 Crear en conjunto, con el grupo, un código normativo de respeto, tolerancia, puntualidad, vocabulario y aspectos que el profesor considere pertinentes.		
11 Se expone en clase que a partir de los ready-mades, ya ni siquiera es importante la factura de la obra, ya que pasa a un segundo plano, dando prioridad al concepto de la misma. Después de esto, se muestra una obra de arte contemporáneo pidiendo al estudiante su opinión (oral o por escrito para verificar si su actitud es abierta e incluyente. Después de alguna de estas apreciaciones, es más sencillo registrar si el joven ya tiene la actitud necesaria para cubrir el perfil.		
12 Utilizar técnicas expositiva-participativa como: lectura de textos, proyección de videos con debate o discusión posterior, investigación documental que expondrá por equipos en las clases.		
13 Utilizar técnicas de dinámica grupal durante las clases en el aula como: lluvia de ideas, desglosando conceptos a priori del tema.		
14 Recordar constantemente con técnicas grupales e individuales la jerarquización de principios de :		

ANEXO 7 PLANEACIONES ACADÉMICAS DE ARTES PLÁSTICAS 2002-2018

En este anexo, el lector podrá encontrar la síntesis de la documentación disponible de los ocho semestres seleccionados para el análisis de la trayectoria docente y que conformaron los ocho artefactos básicos para el portafolio. Se describe la evidencia, se comenta el hallazgo de la revisión y después se incluye una de las fotografías representativas con un breve texto, numeradas conforme el listado. Coloqué este conjunto de fotografías en un muro y armé un mapa conceptual, lleno de notas y referencias, que me permitió identificar algunas relaciones entre mi trayectoria profesional y la trayectoria de mi institución. Estos y otros materiales pueden consultarse en <https://www.edumuseo.com/>

Listado de evidencias que se utilizaron para el análisis de la trayectoria docente por semestre

NÚM	SEMESTRE	TIPO DE EVIDENCIAS DISPONIBLES
		<i>Se entregaban informes mensuales de actividades, no se manejaba una planeación académica a nivel institucional.</i>
1	2001-2002 B	Actas de evaluación, evaluaciones formativas y compendiadas. Fotografías de visitas a museos de arte IMA (informe mensual de actividades)
2	2003-2004 A	Actas de evaluación, evaluaciones formativas y compendiadas. Prácticas colectivas en plantel (fotografías) Discusiones colegiadas: materia optativa, evaluación especial, criterios evaluación IMA (informe mensual de actividades)
3	2006-2007 B	Actas de evaluación, evaluaciones formativas y compendiadas. Prácticas colectivas en plantel (fotografías y textos); museos de arte Cartas sobre competencias, evaluación global, formación docente. No se localizó la planeación académica
4	2008-2009 A	Proyecto arte como terapia con evaluación diagnóstica Ponencia sobre el plan de trabajo desde el enfoque de arte como terapia Informe administrativo
5	2011-2012 A	Actas de evaluación, evaluaciones formativas y compendiadas. PAP (docencia, tutoría e investigación) . Informe semestral Guía de trabajo académico (competencias disciplinares)
6	2012-2013 B	Actas de evaluación, evaluaciones formativas y compendiadas. PAP (docencia, tutoría e investigación) . Informe semestral Memoria visual del proyecto colectivo. Registro fotográfico y audiovisual
7	2016-2017 A	Actas de evaluación, evaluaciones formativas y compendiadas. PAP (docencia, tutoría e investigación) . Informe semestral Propuestas sobre competencias Registro de la producción de estudiantes y museos de arte
8	2017-2018 A	Actas de evaluación, evaluaciones formativas y compendiadas. PAP (docencia, tutoría e investigación) . Informe semestral Proyecto financiado por el PECDA CDMX Registro de la producción de estudiantes

HALLAZGOS EN LOS ARTEFACTOS SELECCIONADOS

Nota: los fragmentos autoetnográficos de la bitácora (2018-2020) se marcan en itálicas

SEMESTRE 2001-2002 B. Ingreso a la docencia. La documentación escolar de los primeros años se digitalizó entre 2005 y 2006 al Sistema General de Información Educativa (SGIE): listas de grupo, actas de estudiantes y las evaluaciones compendiadas y formativas con los programas de estudio 2001. En la lista de grupos de febrero del 2001 se observa la apertura de “grupos” con solamente 1 o 2 estudiantes, en función de las necesidades inmediatas, se trataba de estudiantes que trabajaban en asesorías personalizadas porque tenían dificultades para conciliar sus horarios escolares.

Captura de imagen del SGIE correspondiente al semestre 2001-2002 B (lista de grupos)

Periodo: 2001-2002 B Período 1

PROFESOR

AVILA MELENDEZ NORMA ANGELICA

Plantel	IZTAPALAPA 1	Modalidad	ESCOLAR
Academia	ARTES PLASTICAS	Correo Electrónico	norma.avila@iems.edu.mx
Horario	09:00 - 18:00		

Semestre 2001-2002 B, 8 Grupos

ID	Clase	Sem	Clase	Grupo	Mod	Horario / Aula	Ins	Dis	
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	3302	CUR		27	0	<input type="radio"/>
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	4302	CUR		20	5	<input type="radio"/>
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	G956	TUT		2	23	<input type="radio"/>
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	T001	TUT		2	23	<input type="radio"/>
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	T905	TUT		1	24	<input type="radio"/>
31	205241	4	ARTES PLASTICAS II (2001)	4401	CUR		23	2	<input type="radio"/>
31	205241	4	ARTES PLASTICAS II (2001)	G928	TUT		2	23	<input type="radio"/>
31	205241	4	ARTES PLASTICAS II (2001)	T005	TUT		7	18	<input checked="" type="radio"/>

El informe mensual de febrero indica que se realizó una evaluación diagnóstica individual y de expectativas del grupo y la realización de prácticas de dibujo y retrato. Existía un borrador del programa que fue rechazado por los profesores así que en el momento que llegué no existía el programa completo pero sí un acuerdo para desarrollar 9 objetivos de aprendizaje que eran enunciados como temas, aquí se transcriben dos evaluaciones compendiadas que se limitaban a un párrafo sobre el logro académico global:

NAT -El estudiante manifestó constancia durante el curso y el intersemestre pero requiere empeñarse más en la comprensión de concepto y no en la memorización o repetición. Tampoco mostró interés en su desarrollo creativo. Se le recomienda inscribirse a un grupo de trabajo para cubrir objetivos pendientes y asesorías individuales para trabajar la expresión oral y escrita.

GRC- Muchas felicidades. Tu desempeño en el curso fue excelente, pues lograste avanzar en conocimientos y habilidades en esta asignatura. Espero que continúes desarrollando tu creatividad y enfrentando los retos con la misma actitud.

1. SAN CARLOS, EL MALVADO Y EL NIVEL. Ciclos 2002 y 2003.

Como todo docente novato, mi propia experiencia como estudiante era el referente cercano para desarrollar las actividades de enseñanza. No sé si porque en la ENAP solía escaparme de mis clases para ir a dibujar con los artistas, pero mi deseo era que los estudiantes de la preparatoria conocieran las artes visuales más allá de su carácter de materia escolar, que supieran que existía esa carrera y que atisbaran el ambiente de aprendizaje profesional. Un estimado profesor que impartía dibujo en la Academia de San Carlos nos permitió acceder a su taller y en pequeños grupos acudimos a dibujar ahí, a observar las esculturas y hablar sobre los artistas que ahí estudiaron.



Al revisar las evidencias de los primeros años de enseñanza en la Preparatoria nombré este núcleo “Cuerpo, intimidad y confianza”. El referente de mi propia formación me llevó a realizar prácticas de dibujo con modelos profesionales, a potenciar el uso de una percepción integral al dibujar, pintar o en ejercicios tridimensionales y eso atraviesa nuestros cuerpos. Tuve varias dudas al incluir esta imagen. En primer lugar porque recabo uso de autorización de imagen para realizar mi investigación, cuestión fuera del alcance con esta fotografía de hace 18 años. Los jóvenes le preguntaron a la modelo le preguntaron si podían fotografiarla, les dijo que no, pero que sí podían tomarse una foto de recuerdo juntos y esa fue la imagen que registré. Al final, decidí censurar los rostros, pero no las sonrisas.

En segundo lugar porque esta práctica extra-aula me hizo ver que – más allá lograr o no en esa época los aprendizajes programáticos que buscaba – ya no sería posible realizar las sesiones de dibujo con modelo en la escuela o ir a algún taller, sé que varios colegas en el IEMS realizaron prácticas semejantes y poco a poco las abandonamos. Tiene que ver la presencia de una normatividad escolar y la mayor conciencia del profesorado por las implicaciones y los riesgos ya que trabajamos con menores de edad. Pero siento que existe algo más profundo, que tiene que ver con nuestra sensibilidad hacia el cuerpo real, con una sujeción del deseo enfrentado a un clima cotidiano de violencia. El espacio de dibujo con modelo en la prepa era un espacio seguro, en que los jóvenes de la diversidad sexual podían leer poesía y seleccionar la música, las jóvenes podían enfrentar un cuerpo masculino y platicar entre ellas, podían preguntar a los modelos lo que significaba esa vulnerabilidad de la piel y se lograba esa particular concentración personal y colectiva que surge en estas prácticas.

Semestre 2003-2004 A. Si comparamos el número de estudiantes anterior con las listas del siguiente año es notable el aumento de estudiantes y grupos. Esto se debió a que se aceptaron jóvenes de nuevo ingreso dos veces en el mismo el ciclo escolar, había una generación “intermedia” entre la segunda y tercera generación debido a la presión social de los colonos que buscaban el ingreso de más jóvenes.

Captura de imagen del SGIE correspondiente al semestre 2003-2004 A (lista de grupos)

PROFESOR									
Plantel					AVILA MELENDEZ NORMA ANGELICA				
Academia					Correo Electrónico				
Horario									
Semestre 2003-2004 A, 11 Grupos									
ID	Clave	Sem	Curso	Grupo	Mód	Horario / Aula	Insc	Out	
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	321	CUR	LUNES 14:00-16:00 - SALON DE ARTES	26	0	<input type="radio"/>
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	322	CUR	MARTES 16:30-20:00 - SALON DE ARTES	26	0	<input type="radio"/>
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	323	CUR	MIERCOLES 16:00-18:00 - SALON DE ARTES	23	2	<input type="radio"/>
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	324	CUR	MIERCOLES 18:00-20:00 - SALON DE ARTES	18	7	<input type="radio"/>
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	SI05	ASE		2	23	<input type="radio"/>
30	205131	3	ARTES PLASTICAS I (2001)	T005	TUT	SABADO 08:00-08:30 - SALON DE ARTES	5	20	<input type="radio"/>
31	205241	4	ARTES PLASTICAS II (2001)	411	CUR	VIERNES 13:30-15:30 - SALON DE ARTES	26	0	<input type="radio"/>
31	205241	4	ARTES PLASTICAS II (2001)	SI05	ASE		1	24	<input type="radio"/>
31	205241	4	ARTES PLASTICAS II (2001)	T005	TUT	SABADO 09:30-10:00 - SALON DE ARTES	9	16	<input type="radio"/>
31	205241	4	ARTES PLASTICAS II (2001)	T035	TUT	SABADO 11:00-11:30 - SALON DE ARTES	3	22	<input type="radio"/>
71	0PEJE3	6	PROYECTO EJE (PLAN ANTERIOR 2004)	FE05	CUR		1	24	<input type="radio"/>

El modelo educativo está diseñado para la atención personalizada, atender más de 130 estudiantes grupos con promedio de 25 estudiantes en clases, asesorías y tutorías lo que fácilmente excede el tiempo completo de los profesores. Esto contrasta con el promedio de 300 o más estudiantes del sistema basado en clases en salones con más de 40-45 estudiantes. En esta asignatura, el promedio es alrededor de 90 estudiantes o 120 en los planteles con mayor matrícula y espacios.

¿Qué es lo que no está funcionando en el modelo que no supera el 40% de eficiencia terminal? ¿O que no se notan cambios en las trayectorias de los jóvenes (continuidad de asistencia, avance regular en cursos)? Desde la perspectiva docente es fácil afirmar que los jóvenes simplemente no están preparados y que “alguien” debe enseñarles a leer, redactar frases, usar estrategias de estudio o las operaciones matemáticas básicas... La realidad es que no hay “alguien” más. Cuando decidimos apoyar a esa persona, doblamos nuestra apuesta: se trata de los contenidos de la materia y además enseñanza personalizada de cómo aprender a aprender esos contenidos.

La otra parte de la ecuación es la disposición y las posibilidades objetivas de cada estudiante. Tanto ellos como nosotros aludimos a las situaciones de vulnerabilidad en que se desarrollan, pero el problema es cuando dichas condiciones son enunciadas para que se evalúe que “sí le echaron ganas” y no en función de algún logro académico que ellos mismos perciban. Si el punto es solamente que el profesor “los pasa o no”, se entiende la frustración, la rebeldía o el valemadrismo que se producen ante lo que se considera una injusticia porque su referente es: “Mis amigos pasaron y yo no. No se vale porque todos le entregamos lo mismo y le eché ganas”.

Nota: la fotografía representativa puede verse en el apartado 6.3 en el que se examina el performance *Clase de dibujo al aire libre* (julio 2003).

Semestre 2006-2007 B. En este semestre aún no se contaba con especificaciones para elaborar la planeación académica, el formato era libre. Utilicé un formato de columnas que detalla las actividades sesión por sesión. En este semestre, el hilo temático fue la estrategia Pensar en arte, formación recibida en el INBA e impartida por la Fundación Cisneros en ocasión de la exposición que exhibieron en el Palacio de Bellas Artes. Aquí se muestra la primera sesión del curso de Artes Plásticas I.

Planeación académica de agosto 2016 (fragmento correspondiente al objetivo 1).

ARTES PLÁSTICAS I GRUPOS 313 Y 311 agosto 2006

PRIMERA SESIÓN: he		MAR 22 y MX 23				
<u>I</u>	<u>OBJETIVO/CE</u>	<u>CONTENIDOS</u>	<u>ACT/E</u>	<u>ACT/A</u>	<u>EVALUACION</u>	<u>REQUERIMIENTOS</u>
0	Presentación del curso y personal-telefónos-	Presentaciones Pensar a través de arte	Charla breve Esquemas objetivos			Lista de asistencia anotar tutores Plumones, gises
15	Objetivo 1/observa, imagina	Relacionarlo sensible con los procesos de creatividad e imaginación.	Mediación con preguntas abiertas: ¿Podrías decirnos cuáles sensaciones percibes? ¿Cómo sabes qué es “x” cosa?	“Ojos cerrados” sentir, oler, gustar... dibujar todos una sensación	Reflexión: ¿cómo es que podemos “ver” con los ojos cerrados?	Objetos para oler, tocar, saborear... Papelotes -3-
25	Objetivo 1/observa, imagina	Lectura visual crítica. El arte es polémico, no acepta “una” sola respuesta “correcta”.	Mediación con preguntas clave: ¿Qué vemos en esta imagen?... ¿Alguien quiere comentar qué observa?	Lectura visual crítica Reflexión: razonar en base a evidencias visuales		Imagen de mural declaración del artista Listado de preguntas “clave”
10	Evaluación	Evaluación cualitativa. Expectativas Materiales	Proceso-actividades, examen, carpeta de actividades y <u>guboy</u>	Anclar expectativas: ¿qué me gustaría que ocurriera en este curso?	Indicar materiales de trabajo: cuaderno marquilla 20 h; lápiz de dibujo 2B; libreta de apuntes. 20 rectángulos de papel lustre negro Datos para expectativas	

2. MÚSICOS EN EL AULA DE ARTES. Ciclos 2006 y 2007.

Además de las estrategias de mediación en museos de arte, en esta etapa me interesé por la relación con otras asignaturas artísticas. Recorrimos los cinco metros entre nuestro salón al de Música para trabajar con la profesora Claudia Lizalde (Ver foto inferior). En el semestre 2006-2007 A, los estudiantes de Artes I trabajaron con el joven cantautor Leo Pagary quien desarrolló una actividad para componer letras y yo propuse una secuencia didáctica partir de una canción de su autoría que integraba la triada música, emociones y color. El cierre de la secuencia fue un concierto abierto a toda la comunidad. En este ciclo se identificó la necesidad de contención por parte de la docente y del grupo mismo cuando se trabaja a partir de experiencia personales intensas.



ID DE IMAGEN_ AMM-SB2-004. *Claudia Lizalde y estudiantes de artes plásticas. 2006-2007 B*

Con la profesora Elizalde inicié un proyecto para enlazar nuestras asignaturas que llegó a un planteamiento sobre la interdisciplina entre música y artes visuales. Y sobre la estrategia con Leo Pagary escribí un texto titulado “Músicos en el aula: poesía en imágenes” que se publicó en 2007, en el *Cuaderno de apoyo a la docencia 5* (GDF-IEMS).



ID DE IMAGEN_ AMM-SB2-003. *Recital de Leo Pagary. 2006-2007 A*

Un aspecto llamó mi atención al examinar este conjunto fotográfico: la corporalidad. Varios estudiantes (hombres) mantenían un brazo doblado con la mano en la barbilla o los brazos cruzados al frente. En la foto de arriba puede observarse cómo se ubicaron los estudiantes de acuerdo a su sexo y cómo diferían sus actitudes corporales, aunque todos mantenían la atención y la concentración durante la producción y ejecución de las canciones. No creo que la reacción fuera solamente porque el cantante era hombre, sino ante las emociones que la música provoca.

Creo que esta experiencia fue lo que me llevó a distinguir elementos en la tensión que se produce entre permitirse o contener la expresión emocional conforme a muchas variables, entre ellas el sexo y el género. Si bien se produce en un contexto de producción artística, no podemos dar por sentada la seguridad y el cobijo grupal que se requiere para manifestarse. Y ese lugar seguro es, en buena medida, responsabilidad del docente. Pocos años después, no era raro que los jóvenes se permitieran llorar en las primeras sesiones de las clases, porque aprendíamos que la “materia prima” en las artes eran las emociones; la capacidad de llorar o contar algo personal en el salón ocurría con mayor frecuencia entre las estudiantes mujeres.

La revisión de los primeros 6 o 7 años en el IEMS me permitió darme cuenta del acelerado aprendizaje en aspectos pedagógicos. Me sorprendió encontrar secuencias didácticas y proyectos detallados y bien estructurados, más completos que los que he realizado en años recientes. Un factor importante fue el acompañamiento del equipo pedagógico que a la fecha no ha logrado su consolidación institucional. Me inquietó darme cuenta de que no he progresado en el diseño instruccional, en la presentación y profundidad de las secuencias, en su evaluación. La formación docente oficial es organizada y gestionada por los propios docentes, sin mayor referente que las propuestas del momento y después de 12 o 15 años bajo ese mecanismo no es de extrañar que no existan líneas de investigación, repositorios con los resultados o socialización continua entre pares. Quizá eso también ha influido en que el nivel de exigencia propia haya disminuido.

Semestre 2008-2009 No fue posible localizar el PAP correspondiente a este semestre, pero fue seleccionado por la importancia que tuvo la formación obtenida en el diplomado El arte como terapia (CONACULTA – UAM). Se cuenta con el proyecto para el diplomado y un balance del trabajo semestral. En este periodo también se suscriben varios acuerdos colegiados para fijar la normatividad sobre el proceso de certificación, el reconocimiento de asignaturas cubiertas y la cancelación de reinscripciones por solicitud de profesores. Enseguida se transcribe un fragmento de la propuesta para adaptar las premisas del arte-terapia al ámbito educativo.

“(…) si partimos de una concepción de la educación que ve tanto a los docentes como a los estudiantes como sujetos activos, con emociones, intereses y motivaciones muy particulares, tenemos un primer lazo común con los enfoques de la psicología humanista y la pedagogía crítica.

El rol del docente lo planteo como un guía capaz de estructurar secuencias didácticas que permitan al estudiante la construcción de su propio conocimiento. En nuestro modelo ha sido polémico afirmar que cada estudiante aprende “a su ritmo”, si entendemos por ello que cada uno posee un estilo peculiar de

aprendizaje, anclado en los tipos de inteligencias concebidos por H. Gardner y que se enfrentan a cada situación educativa de manera diferente por un sinnúmero de variables (horario de la clase, motivación, situación amorosa, dificultades para la lectura, enfermedades, conflictos familiares, etc.) requerimos entonces, como profesores, enfoques que impliquen rigor y flexibilidad. Rigor para ser exigentes consigo mismos en la calidad de lo aprendido y flexibilidad en el modo en que se aprende, distinguiendo en cada situación “lo enseñable y lo aprendible”. Es decir, a veces lo importante no es el concepto, la fórmula o el procedimiento sino la actitud del individuo ante la situación, la comprensión de lo que le impide avanzar en su aprendizaje, la identificación de lo que siente.

Como profesores nos angustian los plazos para desarrollar el programa, el cumplimiento de las normas, la calidad y la cantidad de los productos entregados, y está bien que sea así, si ello forma parte de la evaluación de nuestra labor. Hay que evitar, sin embargo, que esa angustia opaque y oculte lo verdaderamente importante: somos formadores de individuos en un momento importante de su desarrollo, no simples transmisores de “El Conocimiento”, así, con mayúsculas. Un requisito deseable en todo docente es creer realmente en la importancia de nuestra asignatura para la formación integral del ser humano en nuestros días, pero esa importancia nunca debe sobrepasar la importancia de ese ser humano que está junto a nosotros.

Del arte como terapia, en su vertiente humanista, rescato algunos puntos medulares que nos apoyan en el ejercicio docente tal como lo entendemos aquí:

- la comprensión del sujeto como unidad bio-sico-social. El estudiante aprende con sus sentidos, sus emociones, sus sentimientos y su raciocinio. Nuestro abanico de estrategias de aprendizaje debe ser pues, muy amplio.
- El conflicto, el fracaso, el error son momentos importantes de construcción del conocimiento. No hay por qué impedir que los vivencien, pero sí acompañarlos en sus emociones ante ellos.
- La relación docente-estudiante no es entre iguales. El docente posee autoridad sobre el estudiante (y la ejerce), pero dicha autoridad se legitima en la responsabilidad y la actuación ética. Lo que sí es deseable construir es una relación equitativa: el docente puede aprender del estudiante; los roles pueden invertirse durante el proceso, Además el respeto es un camino de dos vías.
- Las tres actitudes básicas del terapeuta son perfectamente aplicables en el ámbito docente: la escucha sin emitir juicios, la aceptación incondicional y la empatía.
- En un contexto clínico, el objeto o acción artística son el medio que permite al terapeuta y su cliente dialogar, en el aquí y el ahora. Pero aunque la producción de la obra entraña en sí cierto grado de satisfacción e importa su resultado, el terapeuta sabe que tanto o más importante que la obra en sí, es el proceso de creación: lo que pasa y lo que no pasa; lo que se dice y se calla; los gestos, la concentración, los comentarios, los movimientos. En nuestro proyecto educativo queremos evaluar procesos y se han realizado propuestas para ello, ¿hasta dónde hemos logrado hacerlo?

- En el arteterapia, el tipo de consignas o instrucciones que emite el facilitador provocan una gran diferencia en el proceso. Aunque este aspecto ha sido sumamente trabajado en el ámbito educativo, no deja de sorprender que la funcionalidad de las consignas del arte-terapia en el aula de artes plásticas (y creemos que pueden aplicarse a ciertas actividades de otras asignaturas).

A continuación abordaré cómo se diseña en general una sesión de arte-terapia y sus fases intentando exponer qué elementos fui adaptando al aula de artes plásticas. Uno de los conflictos que tuve conforme avanzó el diplomado “El arte como terapia” era justamente cómo transitar de un espacio terapéutico a uno educativo, en realidad, lo que me llegó a provocar más confusión eran las similitudes y la difusión de los límites entre un campo y otro. Cuando estudiaba algún concepto, metodología o técnica relevante era inevitable pensar en su reconversión para trabajarlo en el aula o bien, recordar experiencias similares dentro de nuestra práctica docente.

Si re-leemos la propuesta de Jean-Pierre Klein sobre los factores que llama “desencadenantes” ¿podríamos hacer un símil y hablar de cómo lograr la implicación personal en el proceso de aprendizaje?

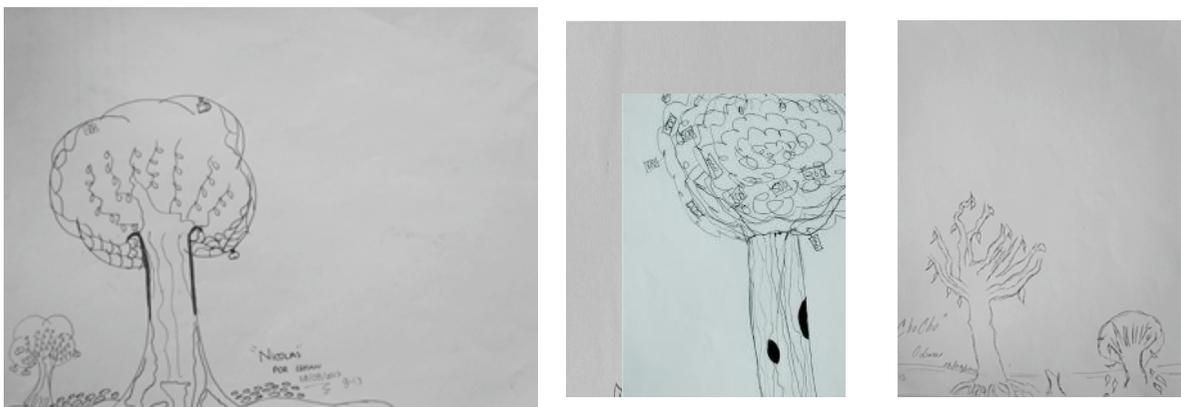
Si así fuese, hablaríamos de un sujeto que se sabe en una situación particular (ser aprendiz de una cierta asignatura, reconocer que acude por ciertos saberes); requeriríamos un dispositivo didáctico que indujera a la implicación personal (y aquí varias estrategias mencionadas por Klein serían útiles, como recurrir a historias imaginarias o utilizar los sentidos del olfato y el gusto). ¿Y qué hay del docente como guía sensible para lograr aprendizajes significativos y fomentar procesos creativos que lleven a la transformación del sujeto integral? Reconozco el atrevimiento de “trasladar” tan literalmente conceptos profundos de un campo al otro, pero me parece sugerente simplemente como ejercicio de colocarse en otro lugar y permitir que las nociones ya impregnadas en nuestra práctica afloren.

Fases de la sesión de arte-terapia

Dependiendo pues, del terapeuta y el medio artístico elegido como base, se realiza el diseño de sesiones. Generalmente existe una etapa de “caldeamiento” o introducción. En esta etapa puede plantearse un tema, realizarse un ejercicio de meditación guiada, proponerse una actividad específica. Posteriormente se dan las instrucciones para la realización de una obra con el medio elegido. Aunque la sesión puede ser más o menos directiva, de acuerdo al caso, la intervención del facilitador debe ser muy cuidadosa para dejar al participante actuar pero sabiéndose acompañado. Después de concluir el proceso de producción de la obra, se pasa a una etapa de reflexión; es en la confrontación con su obra donde el sujeto puede re-pensarse, verse y ver su situación desde otro punto de vista. Todo ello, sin que el facilitador interprete o induzca una interpretación única. Algunos autores agregan una fase de “cierre” que es un tiempo de reflexión sobre lo acontecido durante la sesión.

Es muy importante que el acompañante apoye y de opciones al sujeto en relación a la forma de su creación: le orientará en los materiales, el tipo de trazos, las opciones de cromatismo disponible, pasar a formas complejas pero no comentará el contenido de la obra que permite un modo indirecto de trabajar. Entre el sujeto y el acompañante está la pieza como punto de mediación, esto permite “hablar de mí sin decir yo”, es decir, hay un artificio para hablar de sí y repensarse sin exponerse de manera directa. Y esto nos lleva a la segunda etapa: la impresión de la persona ante lo que ha creado, reflexión, observación, interiorización a partir de aquello que realizó. Posteriormente, el proceso entra en otra etapa que puede variar: seguir reflexionado, creando, destruyendo... La transformación de la obra, su repetición, su destrucción es lo que ayuda al individuo a transformarse. Klein hace una mención interesante sobre la transformación del acompañante: también cambia ya que es un creador de formas de cuidado.

3. *ARTE-TERAPIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. 2008-2009.* Una consecuencia de la revisión de estos artefactos es la necesidad de revisar y renovar estas premisas que pusieron en práctica desde hace una década: el cuidado en el diseño instruccional para realizar una conexión personal con el ejercicio visual y tener claridad en el objetivo; la posibilidad de elegir realizar o no una práctica, siempre y cuando el estudiante procure identificar los motivos a través de la introspección, la construcción del aula como espacio seguro en el que el grupo contiene cuando es necesario. El dibujo del “árbol-abuelo” es una secuencia que incorporé desde hace muchos años, como adaptación a un ejercicio que aprendí de Moisés Mendelewicz, la etapa inicial es traer a la superficie la memoria familiar a partir del diálogo con un compañero, después de traslada el recuerdo propio sobre la persona (el abuelo, la abuela) a su representación gráfica en un árbol, en los dibujos de 2017 la variante fue incluirnos a nosotros mismos. La tercera fase es reflexionar a partir de los dibujos, quien desee puede presentarlo al grupo y es el grupo el que comenta lo que observa en la imagen, el oyente toma para sí lo que desea. También es válido hablar si se desee y entonces el dibujo no sirve de objeto mediador para repensar lo que se expresó oralmente, siempre cuidando de que no se trata de “hacerlo bien”.



ID DE IMAGEN_ AMM-SB6-003 y AMM-SB6-004. *Serie “Dibujos de árboles” (2017)*

4. *MURALES DEL PALACIO DE BELLAS ARTES*, 2016 a la fecha. La secuencia consiste en una actividad previa en el aula (revisión a los murales mexicanos realizados entre 1922-1950 y a sus técnicas), después se realiza la visita al Palacio de Bellas Artes en grupos de amigos para observar el conjunto de murales de la segunda planta y realizar acciones que lleven a la producción creativa que fue seleccionada por cada estudiante entre varias opciones: dibujo, narración, entrevista, fotografía, letra musical. La actividad post-visita consiste en la elaboración de un reporte sobre la experiencia y la presentación de su producción creativa. En algunas ocasiones acudimos en grupo bajo otra dinámica pero se conservaba la devolución creativa. Este diseño de la secuencia es una síntesis de dos estrategias: *Ventanas del Aprendizaje* y *Acercamiento crítico al museo* de Francisco Conde Infante; para la revisión inicial de obras en el aula utilizo la estrategia *Pensar en arte*.

ID DE IMAGEN_ AMM-SB6-001. Serie “Palacio de Bellas Artes” (2017)



En 2007 trabajé con Lucio Lara la estrategia de Acercamiento crítico al museo propuesto por Francisco Condes Infante. En 2009, INBA gestionó formación para docentes con mediadores de la Fundación Cisneros y la estrategia Pensar en arte. Como parte de la maestría en museología tomé un curso con Paola Araiza y realicé mis prácticas profesionales en el Museo de Arte Moderno con Teresa Hidalgo, quien llevaba un programa de formación para docentes de nivel medio superior llamado El museo te visita que incluía materiales didácticos. Otra persona que contribuyó a esta formación fue Maria Ortiz con la que compartimos desde 2010 nuestras visitas en el Museo Tamayo y en el MAM. En 2018 se colaboró con el equipo educativo y voluntariado del Museo Jumex para el diseño de una visita y se mantuvo el contacto dada la apertura para trabajar con docentes.

¿Qué pensé al revisar las producciones de los jóvenes, los resultados de esta estrategia? Por un lado, que requiero más disciplina pues ya había pensado recopilarlos y producir una publicación digital que diera cuenta de la experiencia en museos desde los ojos de los jóvenes. Los museos operan bajo la lógica de la Comunicación-Difusión, esto es, afectar al público de determinada

manera, son instituciones cerradas que centran su energía en la conservación de sus mecanismos. Y esto ocurre también en sus acciones educativas, aún cuando hay un ejercicio comunicativo diferente (comunicación interpersonal), lo más frecuente es decirle al joven que por primera vez ingresa al recinto lo que se espera de su comportamiento y lo que debe “aprender”, es decir, a reconocer ese espacio como valor legítimo.

Semestre 2011-2012 A. En este semestre ya se había formalizado la planeación académica y sus requisitos: enfoque de la asignatura, síntesis de contenidos, problemáticas de aprendizaje identificados, organización del curso y estrategias de enseñanza, opciones de evaluación y diseño semanal de las sesiones, programa para el estudiante y bibliografía. La correlación entre generación escolar y porcentaje de asistencia es de tal importancia que en el registro de asistencia estudiantes están desagregados por generación y contar con un panorama más preciso. En el balance semestral se realizaron estas anotaciones sobre el curso optativo

(...) También hay un núcleo significativo de estudiantes que asisten al plantel pero no participan en las actividades académicas, han cubierto muy pocas materias, pero se inscriben en los semestres subsecuentes. En cuanto al grupo 9514 solamente un estudiante tenía cubiertas las materias de artes plásticas I y II, al parecer se inscribieron por el horario pero sin contar con los elementos teórico-prácticos necesarios ni disposición para trabajar en dicha optativa. Al menos un tercio del grupo dejó de asistir durante el primer mes.

(...) hubo un error básico de inicio: presuponer que los jóvenes se conocían y podían interactuar entre ellos. Además, el hecho de no conocerlos como estudiantes en los cursos previos provocó cierto descontrol sobre conocimientos y habilidades previas a aplicar en este curso.

En la siguiente tabla, se sintetizaron las variaciones de los cursos optativos con una descripción general y los vacíos en la planeación.

2004-2005 A	PRIMER ODA	
2006-2007 B	Curso de introducción a la fotografía. Se plantea una secuencia de actividades siguiendo el orden de objetivos de aprendizaje.	No se explicita un enfoque de enseñanza ni adecuaciones a los intereses de los jóvenes más allá de la selección de tópicos.
2011-2012 A	Curso que posibilita usar medio visual debido al número reducido de estudiantes. Se realizó una evaluación diagnóstica sobre prácticas culturales, medio expresivo preferido y disposición al trabajo de equipo. El primer mes se trabajó un proyecto común con énfasis en el lenguaje visual.	Fue un acierto la manera de reforzar conocimientos sobre lenguaje visual en común y relacionar pintura y fotografía. La secuencia de objetivos de aprendizajes es más flexible y se propicia a revisar los criterios de evaluación pero el énfasis está en las unidades temáticas.
2012-2013 B	Curso bajo formato de seminario-taller porque hay 4 estudiantes inscritos, se busca formar equipo para que no deserten. En este semestre se transito hacia el aprendizaje basado en proyectos colectivos.	El PAP está mejor estructurado con enfoque, organización grupal y estrategias de aprendizaje, bibliografía y programa para estudiante. Se propone un desglose de las competencias disciplinares en conocimientos, habilidades y actitudes.
2017-2018 A	Curso que propicia la selección de medio en función del interés personal (6 estudiantes).	Mejora la estructura del PAP, integra datos básicos de los cursos, relaciones entre objetivos, contenidos y estrategias. Se comparten ejercicios en el taller que alimenten los proyectos individuales.

5. EL GRITO. PERFORMANCE.

El grito fue un proyecto de Teresa Margolles que acompañó la obra en situ que inauguró en la sala Fernando Gamboa en el Museo de Arte Moderno y se presentó el 3 de diciembre del 2011. Los estudiantes inscritos conmigo apoyaron la realización de la instalación en el MAM literalmente “sudando” las camisetas, se extendió la invitación a otros grupos para realizar el video-performance y el performance en vivo. En esta imagen Teresa explica al grupo cómo surgió la idea y cómo se ensayaría para el performance, en primer plano, a la derecha, está *El Lagarto*, vocalista de Garrobos, a quien invitó la artista para ayudarnos a proyectar la voz y trazar los movimientos generales del performance en vivo.

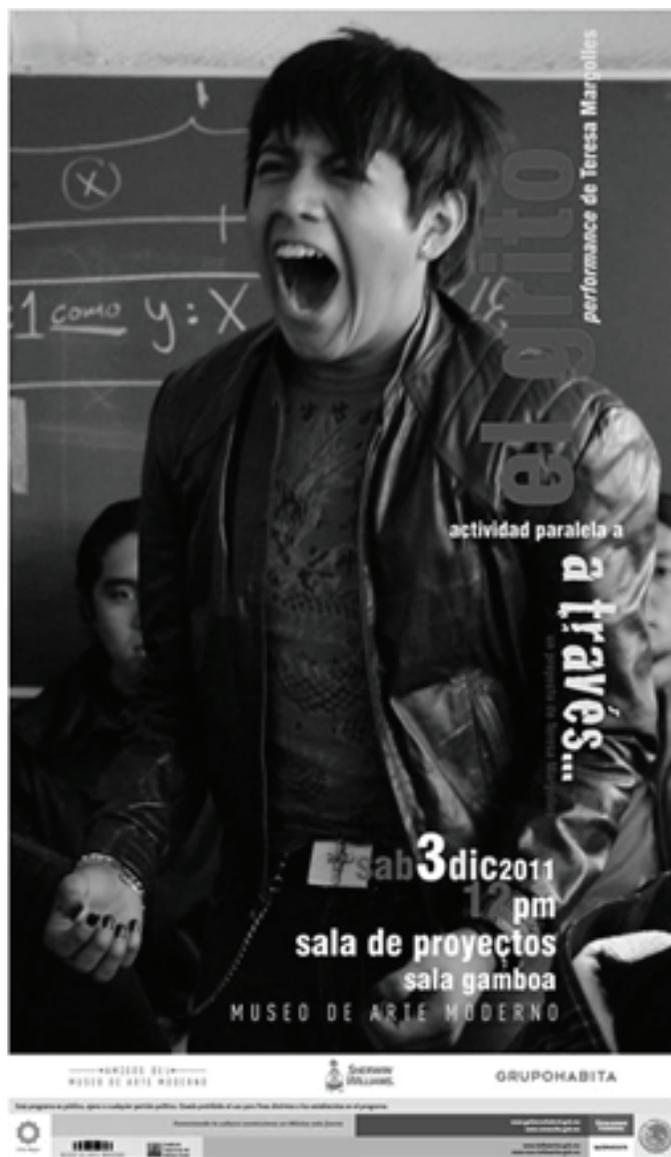


ID DE IMAGEN_ AMM-n-SB4-002. Serie “El Grito. Performance en el MAM” (2011)

Aquí se presentan algunos fragmentos del texto de presentación que se utilizó en la primera versión del portafolio.

(...) La instrucción era sencilla: usar las camisetas tanto tiempo como fuera posible, durante todos los días que quisieran. Debían devolverlas en la bolsa plástica con cierre hermético para trasladarlas al MAM. Ahí se resguardarían hasta que la grasa impregnada en las telas se aplicará en los muros de vidrio de la sala Fernando Gamboa. Las estrenamos en abril, en un partido de fútbol. Entre el color de las camisetas grises con número en la manga y los muros de la exCárcel, no pude menos que pensar en un juego de presidiarios. Un estudiante de Artes II marcó el récord de uso: siete días seguidos continuos, solo se la quitó para bañarse.

(...) La acción resultaba aparentemente sencilla: gritar lo más fuerte posible. Motivos políticos, familiares, económicos, sociales para levantar la voz sobran, entonces y ahora. Pero gritar implica perder el control. El miedo a perder el control se manifestaba en las risas nerviosas, en el volumen de la voz y la actitud corporal: no podíamos gritar.



ID DE IMAGEN_ AMM-n-SB4-001. Serie "El Grito. Performance en el MAM" (2011)

En este semestre, el 2011-2012 A marqué el inicio del estado intermedio de mi trayectoria docente, los textos autoetnográficos del inicio de esta etapa son abundantes. Decidí realizar una maestría que me insertó de nuevo en la esfera de los museos, los efectos de ser empleados gubernamentales y las luchas sindicales estaban en auge, las problemáticas a nivel institucional y en los problemas de enseñanza/aprendizaje eran más nítidos en su complejidad. Se trabajaron "guías académicas" de modo que se reflexionaran y reorientaran las acciones docentes, en particular, consensuar criterios de evaluación, siempre en torno a los micro-objetivos en el sentido de Giroux. La normatividad y formalización que se propuso para instituir ciertas acciones docentes, por ejemplo, los lineamientos para la planeación académica enfrentaron resistencias por los trabajadores, algunas con argumentos endebles y sin contra-propuestas.

El proyecto con Margolles me hizo repensar el aprendizaje de proyectos acompañados por artistas, reconocer limitaciones e identificar elementos que no observaba entre mis estudiantes. La generación que trabajó con ella mientras tomaba Artes I después desarrolló performance con una comprensión bastante clara de las alcances y posibilidades de este medio. De alguna manera, los artistas operan como catalizadores y dan paso a cruces de experiencias que, en el momento, es casi imposible valorar. La autoridad docente resulta más un obstáculo en un sistema que, en los hechos, no contribuye a la formación de la autonomía de los educandos y, al contrario, cultiva la dependencia y la autoridad de saber.

Semestre 2012-2013 B. En la planeación para Artes II se incluyó una tabla para armonizar las competencias, contenidos y criterios de evaluación. A la luz de lo expuesto por Ángel Díaz-Barriga. En la tabla siguiente se expresa con claridad el fenómeno de “desagregación” y por tanto la contradicción entre una enseñanza basada en proyectos y que buscaba nombrarse, en estos años no me había aproximado al enfoque de la enseñanza situada y la evaluación auténtica.

Existe una fuerte contradicción entre una enseñanza que, de forma intuitiva, estaba basada en proyectos con el esquema de competencias que comunicaba formalmente. De manera que hay que replantear un conjunto de premisas de tipo pedagógico: la relación entre micro-objetivos y macro-objetivos, las posibilidades de su inserción en el flujo del aula, la comunicación y acuerdos sobre criterios de evaluación que no pueden dirimirse solamente bajo la facilidad de “entregar tantos trabajos”.

Tabla con criterios para evaluación final

ARTES PLÁSTICAS II		CRITERIOS EVALUACIÓN
Expresión	Conocimientos: explica y relaciona los conceptos del lenguaje visual	Explica definiciones de arte y arte plástico como expresión, creación y comunicación.
	Habilidades: desarrolla su expresión oral y escrita, aplica el lenguaje visual como medio expresivo	Realiza ejercicios visuales identificando valores expresivos. Demuestra avance en su expresión oral, escrita y visual.
	Actitudes: manifiesta interés por emplear el lenguaje visual como expresión personal	Se muestra tolerante ante la diversidad de expresiones artísticas que conoce.
Proceso creativo	Conocimientos: identifica propuestas técnicas y conceptuales de obras arquitectónicas, publicitarias y de medios alternativos	Explica el concepto de construcción cromática (pintura), de habitabilidad (arquitectura) y cambios en el arte actual (medios alternativos).
	Habilidades: solución procesos plásticos y visuales sobre temas de su interés	Realiza al menos 70% de los ejercicios con soluciones cromáticas, espaciales o conceptuales de buena factura e intención expresiva y/o funcional.
	Actitudes: manifiesta una actitud crítica ante los procesos visuales que desarrolla	Auto-evalúa procesos y resultados de sus ejercicios aplicando aspectos técnicos
Apreciación artística	Conocimientos: profundiza en el concepto de arte y de arte plástico identificando sus	Explica al menos dos funciones sociales del arte en alguna época histórica

	funciones sociales	<p>Distingue algunos propósitos del campo artístico: ruptura con la mimesis, importancia del concepto y del proceso</p> <p>Realiza análisis temáticos y/o formales de obra plástica y visual, aplicando sus conocimientos previos</p> <p>Expresa opiniones personales sobre obras plásticas y visuales</p>
--	--------------------	--

Tengo claro que el proyecto The Sweet Life marcó un punto de quiebre en la trayectoria, señaló la necesidad de comprender lo que había acontecido, nombrar el tipo de prácticas que se habían logrado, repensar su continuidad. La discordancia es esta necesidad se expresó como un alejamiento del ejercicio docente, creía que la distancia era necesaria para observar algunos puntos ciegos.

Semestre 2016-2017 A. Este fue el semestre de retorno a la labor docente después de dos años y medio trabajando en otro campo profesional. El formato de planeación tiene algunas modificaciones menores y se normaliza de la entrega de programas para estudiantes, continua la dificultad para comunicar el modo de evaluación, ya que se trabaja por “objetivos” que si están enlazados son difíciles de asir para los estudiantes, al indicarles actividades mínimas recaemos en “entrega trabajos para pasar”. Por otra parte, se generó un detallado reporte de los tutorados que resulta de interés porque da cuenta de situaciones académicas individuales pero que reflejan realidades compartidas entre por la población estudiantil. Aquí se muestra un fragmento del diagnóstico inicial y final del grupo de tutorados a partir de la documentación y se hace notar que los estudiantes regulares eran, en este momento, generación 2015.

Decidí averiguar qué había pasado con ellos. Eso indican las negritas en la columna derecha.

6. DERIVA, PINTURA EN GRAN FORMATO, FOTOGRAFÍA E INTERVENCIÓN. Ciclo 2017.

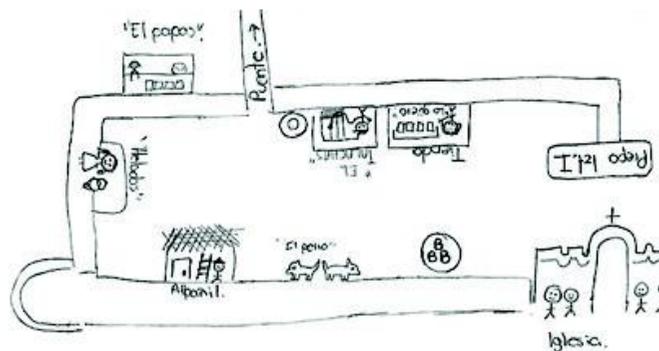
Esta secuencia es uno de los artefactos que surgió de la dinámica grupal en un grupo que recursaba Artes II. Como ya habían trabajado contenidos de pintura y arquitectura con distintos profesores probé con una deriva desde la Preparatoria hasta la Iglesia de Santiago que es uno de los templos cristianos más antiguos de la Ciudad. Trazaron dibujos de su recorrido, tomaron fotografías de personas, letreros y objetos.

	SITUACION INICIAL	SITUACION FINAL
FSA	Generación 2014. Cubrió primer semestre y dejó de avanzar. Inscrita en tres cursos de tercer semestre y en Mate II. Se sugiere entrevista individual para conocer causas del rezago. Abandono de cursos, excepto con Griselda. Asistía a tutorías.	Dejó de presentarse a los cursos. Asistía a tutorías, al final del semestre dejó de presentarse en el plantel, se desconocen los motivos. RECESO INDEFINIDO al finalizar este semestre.
MMA	Generación 2012. No ha cubierto ningún semestre completo. Rezago en matemáticas, física y química. Ha cubierto materias de todos los semestres pero aún le faltan 11. Inscrita en 3 cursos que no son los óptimos para concluir en cinco años (posiblemente no alcanzo cupo). Llevara cursos de artes simultáneamente. Entrevista individual. Asistencias constantes, faltas esporádicas en algún curso. No asiste a tutorías.	Dejó de asistir al plantel al finalizar el semestre. EGRESADA en enero 2019.
MRA	Generación 2015. No ha cubierto el primer semestre. ALTO RIESGO DE DESERCIÓN debido al rezago acumulado, solamente tres materias cubiertas. Se sugiere entrevista con padres o tutores. Inscrito a dos cursos de segundo semestre y dos cursos de tercer semestre. Asistencia discontinua y abandono de cursos. No asiste a tutorías.	Asistencia discontinua y abandono de cursos. No asiste a tutorías; no ha notificado a padres para que asistan. ESTUDIANTE ACTIVO. En julio de 2020 registro estaba por egresar.
MGJ	Generación 2015. Ha cubierto el primer año, excepto filosofía. Inscrito en tercer semestre, excepto dicha materia. Preguntar opciones para cobertura de filosofía I. Asiste a clases de manera constante.	Cursos en intersemestre; buena comunicación con su padre. RECESO INDEFINIDO en julio del 2019 por enfermedad crónica y agravada.

La discontinuidad en su asistencia fue lo que llevó a trabajar de manera segmentada, en función de que los asistentes definieran el alcance y las soluciones para la siguiente fase de la práctica y que el resto pudiera reintegrarse. Por eso llegamos al mural en papel, fondeando con la técnica *dripping* como juego y con el privilegio de contar con un niño (hijo de una alumna) al que le encantaba pintar con los pies. Y después marcando algunos objetos y agregando fotografías blanco y negro. Se mostró así en la fachada de acceso al plantel y cuando iniciamos contenidos de arte contemporáneo les propuse intervenir agregando historias sobre el mural, documentando narraciones en audio o interviniendo una fotografía del mural.



ID DE IMAGEN_ AMM-n-SB6-005 *Fotografías de estudiantes.* Septiembre del 2015



ID DE IMAGEN_ AMM-n-SB6-006. *Croquis de un equipo de estudiantes.* Grupo R403.
Firmado Yazlyn, Karina, Martín, Brenda. 07/ septiembre/2016

Semestre 2017-2018 A. El informe de fin de ciclo señala la conveniencia de dar continuidad a los ejercicios de corporalidad que se retomaron a partir de los cursos de actualización de las dos jornadas académicas pasadas que fueron diseñadas por artistas del TLC y Fundación A47 a partir de la gestión de los propios docentes. Este semestre estuvo marcado por la aceptación en el PECDA CDMX 2018, así que en el otoño del 2017 se produjeron grabados en relieve, práctica usual en Artes I con el objetivo de exponer en sitios fuera del plantel (*Barrio de Estampas*, marzo-abril 2018). Fue un semestre de intensas actividades, de forma paralela a los cursos que

integraban secuencias planificadas con los artistas y, por supuesto, los efectos del sismo. Se trabajó la planeación, gestión, diseño y pre-producción de las acciones de primavera: lo que sería el mural cerámico Cuentos de pared coordinado por Cristina Buendía (FAD-UNAM) y coproducido con los asistentes a su taller en el Centro Cultural Mexiquense Bicentenario y el Taller Salamandra / Cerámica Contemporánea; la exposición colectiva de Buendía con Gustavo Rodríguez Valtierra (*Territorio Adentro*), el micro-taller de fotografía con Vianney Jiménez Hurtado. Posteriormente se realizaría otras acciones puntuales (mural gráfico para el laboratorio de computación, el taller de joyería en barro y una acción festiva con pigmentos color-holi).

Es difícil realizar una ponderación global del proyecto PEEDA porque se realizó en varios sitios, con diferentes grupos y actividades muy diversas. A distancia, la idea de ramificar en función del contacto artistas/jóvenes fue su fortaleza, pero también su debilidad en el sentido de que no había una sola acción reconocible, sino racimos de actividades que eclosionaban a diferentes ritmos. Fue importante en términos de experiencia profesional y personal, por la red afectiva que se tejió con varias personas, estudiantes incluidos y porque se abrieron otras posibilidades de acción.

7. *Barrio de estampas*, 2018. Los resultados de la producción gráfica en el otoño del 2017, permitieron integrar una colección de aproximadamente 40 estampas, la mayoría de 20 x 30 cm, que abordaban diferentes temas y que fueron englobados bajo el título que propuso una estudiante. Se presentaron entre marzo y abril del 2019 en la Preparatoria, en el Centro Cultural Acatitla y en dos secundarias cercanas, esta última actividad fue bastante particular porque removió la memoria escolar de los jóvenes bachilleres.



ID DE IMAGEN_ LRSB7-001 Ismael Romo. *Black and White*, 2017. Grabado en madera.
Fotografía: Luis Ramírez

Para el cartel y las postales de difusión, se seleccionaron 7 estampas. De esas estampas, utilicé la de Romo para la portada del catálogo, lo hice por la riqueza de texturas y el contraste que logró, mi lectura de la imagen apuntaba al transitar por la ciudad, al cruce por barrios y colonias cuyas historias desconocemos.

Los profesores del plantel habían propuesto la temática del entorno urbano como motivo para realizar estas gráficas y hacer exposiciones conjuntas. Me proponía escribir acerca de la intervención particular de cada docente que se reconoce en los formatos, la mayor o menor soltura del trazo y las soluciones técnicas, pero al hacerlo se atravesó la contradicción de que año tras año, los artistas-docentes intentan realizar su propia producción pero este trabajo de tiempo completo no deja lugar para ello. Una compañera me decía que cada diciembre se deprimía porque quería voltear a ver un año lleno de obra y no había tal, y es que conforme han transcurrido los años, además de lo laboral se atraviesan exigencias de crianza de hijos y cuidado de padres y otros miembros de la familia, en especial para las mujeres. O presiones económicas y de salud. En este momento, mientras realizo la corrección de estilo de estos anexos, las personas están confinadas y me pregunto cuántos de nosotros logramos traspasar el desequilibrio de la pandemia y volver a la producción visual, bajo el supuesto de que ahora sí tendríamos tiempo.

8. *Pinturas al óleo.* Este último artefacto también corresponde a la práctica habitual del curso de Artes II. Generalmente son piezas que forman parte de la exposición escolar de fin de semestre. En algunos grupos de recursamiento se trabajan temáticas elegidas por el grupo y con especial interés en el aspecto técnico pues muchos ya realizaron un primer ejercicio con óleos, acrílicos y/o acuarelas.



ID DE IMAGEN_ AMM-SB8-001_ Jaqueline Román. *Sin título (manzana verde)*, 2020. Acrílico y óleo sobre madera.

ANEXO 8
THE SWEET LIFE. INSTALACIÓN. PERFORMANCE. FOTOGRAFÍA.
MEMORIA VISUAL EN COLECTIVO

En este anexo el lector podrá revisar fragmentos de la memoria del proyecto *The Sweet Life* para describir las etapas del proyecto. La Memoria incluyó un directorio, créditos y dos apartados, uno que describe las etapas del proyecto y el otro con los resultados.

INTRODUCCIÓN

La historia va registrando para no olvidar, la memoria como espacio dinámico, sensible al tiempo, entrecruza lo personal con lo comunitario. Cuando hablamos de una memoria visual en colectivo. Aquí nos proponemos generar un espacio para la memoria, que se guarda distinta según le experiencia de cada uno. Esperamos que este documento sirva para recordar la experiencia individual y para activar la memoria colectiva.

El proyecto *The Sweet Life* surgió en febrero del 2013 por iniciativa de un los estudiantes de la materia optativa de artes plásticas, a la que se sumaron estudiantes del curso de Artes Plásticas II, generación 2011. Su producción fue posible gracias a la colaboración material y/o financiera de docentes, trabajadores administrativos y los propios jóvenes.

Esta publicación fue ensamblada en dos partes. En Procesos se narran las actividades previas a *The Sweet Life*, es decir, lo que se trabajó para realizar la ambientación artística, el performance y la muestra fotográfica. En la segunda sección, titulada *Experiencias*, se integraron cuatro documentos fotográficos sobre la elaboración del algodón de azúcar, la ambientación y el performance, gracias a la solidaridad de Fredy Pastrana, Erick Alan García y Fabián Sánchez y Mauricio Limón.

PROCESOS

Cuando revisamos los procesos creativos de algunos artistas contemporáneos en México, descubrimos *And a Big Fellow Too*, una obra que nos impactó fuertemente. Aunque conocimos otras propuestas artísticas y empezamos a trabajar en nuestro proyecto personal, todos los de la optativa queríamos hacer algo similar a la instalación de Mauricio Limón.

Ante tanta insistencia, nuestra profesora de artes nos retó a redactar el proyecto para enviarlo al artista y comunicarle nuestra intención de “plagiar” su obra. Para nuestra sorpresa, ¡Mauricio Limón respondió que estaba interesado en conocer el proceso! Nos contactó con don Arnoldo, el algodonerero de tres generaciones y el proyecto empezó a crecer con la participación de muchas más personas.

Discutimos la idea hasta elegir la del ciclo vital, queríamos representar el ciclo de la vida: la niñez, la juventud, la madurez y la vejez a través de un laberinto que provocará diversas sensaciones. Don Arnoldo nos dijo que podría manejar el algodón para que expresara las fases de la vida, creemos que le gustó la idea porque él y el algodón de azúcar son uno: “Me fusiono con el algodón, hombre y máquina somos la misma cosa”.

El proyecto *The Sweet Life* se desarrolló en cinco fases (planeación, diseño, producción, presentación y evaluación) que no fueron consecutivas, es decir, las actividades se realizaron de manera simultánea aunque pertenecían a fases distintas. Al final, participaron de forma directa más de 35 estudiantes, patrocinaron el proyecto más de 50 profesores y los 30 kilos de azúcar que se ocuparon fueron donados por trabajadores administrativos y operativos.

EXPERIENCIAS

El algodón de azúcar es una golosina aparentemente simple, conocer su elaboración fue una verdadera sorpresa. El fuego es el ingrediente inicial, junto con la fuerza centrífuga provoca que el azúcar pase de un estado sólido a un “estado vaporoso” por decirlo así. Dependiendo de las condiciones de humedad, temperatura y del proceso de fabricación, el algodón de azúcar tiene distintas cualidades y duración.

El algodón de azúcar es un ente vivo, la humedad y la temperatura le afectan. Nace de la transformación y no deja de cambiar. En la sala audiovisual que adaptamos, Don Arnoldo produjo algodón de azúcar alrededor de cuatro horas.; la humedad en el espacio y las corrientes de aire no permitían que el algodón durará más que unos pocos minutos.

Conforme el tiempo pasaba, el algodón moría, expresando los ciclos vitales del ser humano. Debido a las condiciones de humedad, se decidió invitar a las personas a observar el proceso en vez de pedirles que pasaran conforme se terminaba cada zona. De esa manera, fue posible que experimentaran el placer de trabajar con este material: el aroma, las luces, la suavidad, el antojo de tocarlo y las sorpresas fotográficas.

“Cuando yo llegué y me empecé a quitar la ropa, como que sí sentí... un poco de nervios, un poco de miedo. Pero ya después cuando me empezó a llenar con el algodón, ya como que me fui tranquilizando. Te desconecta de todo lo que está pasando alrededor, se podría decir que ya no oyes lo que está pasando alrededor. Inclusive... sabes que están ahí pero pues ya, no los sientes. Sabes que hay gente pero no, no se siente la presencia. Sentía la presencia del algodón... y la presencia de don Arnoldo, pero de él, ya como que sólo sentía su voz... así como en un estado de trance.

Ver Memoria completa, fotografía y videos en el portafolio www.edumuseo.com