



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

Análisis del discurso y experiencias significativas en la formación de docentes de Educación Artística de escuelas públicas de nivel secundario. Posibilidades para la formación de sujetos políticos-estéticos

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Sandra Daniela Chávez Urquiza

TUTOR:

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
(IISUE), UNAM

Ciudad Universitaria, CD. MX., septiembre 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Índice

Agradecimientos

Presentación

Introducción 5

Capítulo 1

Delimitaciones teórico conceptuales: formación, educación artística, arte, docente y estética 19

1.1 Formación de sujetos docentes políticos 20

1.1.1 Formación..... 20

1.1.2 En búsqueda un sujeto político y posición docente 26

1.2 Conceptos eje en el campo de la Educación Artística: desafíos para una pedagogía para las artes y la estética, y formación de sujetos-políticos-estéticos 34

1.2.1 Pedagogía y educación ¿Pedagogía estética o educación artística? 35

1.2.2 Fundamentos para la formación de sujetos desde y para una Pedagogía Estética y el pensamiento estético 40

1.2.3 Características ideales en el docente de Educación Artística..... 53

1.2.3.1 Ideales y condiciones de posibilidad de la formación: El caso del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) y los Maestros de Actividades Culturales (MAC)..... 56

Capítulo 2

Aspectos conceptuales-metodológicos: narración biográfica, un abordaje desde el análisis del discurso y las experiencias significativas 61

2.1 Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura: Condiciones de posibilidad y prácticas semiótico-discursivas 63

2.2 Conceptos necesarios para el análisis de significados y experiencias significativas desde la Fenomenología sociológica 71

2.3 Narraciones biográficas como producción de subjetividad. Disertaciones entre el análisis del discurso y la perspectiva etnosociológica. 80

Capítulo 3

Condiciones de posibilidad de los discursos para la educación artística y formación de docentes en contexto de la escuela secundaria pública en México 89

3.1 Condiciones históricas de la Educación Artística a nivel secundario de escuelas públicas y docencia para las artes en México	91
3.2 Los docentes ante el Currículum, Programa y Planes de estudio de Educación Artística de secundaria (2017).....	106
3.3.1 Condiciones de distribución del capital y la desigualdad social	120
3.3.2 La realidad y el paradigma cultural en el momento actual.....	123
3.4.1 Incongruencias de la formación institucional y carencias de las condiciones laborales.....	130
3.4.2 Antecedentes de la formación en educación artística en la última década	134

Capítulo 4

<u>Narraciones biográficas de cuatro docentes de arte de secundarias públicas de la ciudad de México</u>	139
4.1 Narraciones biográficas	143
4.2 Transcribir analizando, categorías y hallazgos	147
4.3 Reflexiones en torno a las experiencias significativas en lo laboral y lo no laboral.....	154
4.3.1 Aportes y posibles transformaciones ¿Ya soy un sujeto político?.....	154
4.3.2 Recorrido laboral: quién soy, qué quiero y cómo lo transformo	157
4.3.3 Causalidades: de artista a docente	163
<i>Conclusión</i>	168
<i>Perspectivas de desarrollo y Discusión final</i>	176
<i>Anexos</i>	183
<i>Bibliohemerografía.....</i>	197

Agradecimientos

Gracias a Amaranta, Marisol, Roxana y a Orlando. Quienes colaboraron en la investigación de esta tesis; por su tiempo invertido y su confianza al relatarnos su vida y sus afectos.

A la Dra. Claudia Pontón, quién siempre se mostró respetuosa a las singularidades de esta investigación sin dejar de lado sus valiosos aportes para que el equilibrio del análisis tuviera sentido.

A la Dra. Julieta García, de quién aprendí a darle más valor a mis ideaciones. Somos una compleja red biocorporal, somos planeta y hay que cuidarnos unos a los otros. Para ello es primordial tener principios y fundamentos que le den sentido al pensamiento, a la sensibilidad y a la percepción.

Gracias a la Dra. Sara Rosa Medina, por el tiempo de diálogo y sus sagaces cuestionamientos.

A las maestras Pilar Martínez y Ana Gallardo, por los encuentros como grandes educadoras y pensadoras, gracias por su cordial colaboración.

Agradezco haber compartido y aprendido del equipo Alternativas Pedagógicas y Prostectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México), sin duda son una brújula en mi camino, además hay muchas ideas presentes aquí que han sido resultado de extensos diálogos colectivos.

Gracias a la población y a los docentes, a quienes se les dedica esta investigación, y de quienes salen los recursos en términos monetarios y simbólicos para continuar mi formación.

A mis compañeros, mis amigos, familia y seres queridos, quienes me ayudaron a concluir esta investigación y con quienes me busco para auto-trans-formarme.

Por una universidad pública y gratuita para todos y cada uno.

Presentación

La presente investigación tiene diversas motivaciones, por una parte, tiene continuidad con la tesis de la licenciatura en Antropología social titulada “*Análisis del discurso pedagógico en torno a la Educación Artística en escuelas primarias de la ciudad de México. Entre formaciones imaginarias, imaginario radical y heterónimo*” (2018), a partir de ella, pude reconocer diversas particularidades en los problemas teóricos, conceptuales y metodológicos en el campo de la educación artística y de la formación de docentes para las artes en la educación pública básica (primaria y secundaria) en México.

Por otro lado, fundamentada en la cantidad enorme de problemas en la sociedad, pienso que es de vital importancia generar las condiciones para que nos formemos como un sujeto activo de nuestro propio devenir y que se reconozcan todas nuestras potencialidades como seres humanos, principalmente esto significaría conocernos a nosotros mismos, reconocer la otredad y multiplicidad de culturas en el planeta; es decir, el reconocimiento de la identidad y la de los otros debe ser un principio de acción, ético antropológico, de todos y cada uno. En este sentido, encontré en el campo de la Pedagogía y la educación artística una herramienta analítica y tecnológica, que permite diseñar y llevar a cabo proyectos que logren los objetivos mencionados; vale decir que de ahí surgió mi interés como antropóloga hacia la pedagogía.

Es razonable revelar que hay vivencias que me permitieron construir algunas de estas ideas, formarme en una escuela de artes desde el bachillerato fue una experiencia muy asombrosa. Desde entonces me he preguntado cuál es el valor del arte, por qué debería ser importante, qué se necesita para que más gente se interese por él.

Después de diversas investigaciones que realicé concluí que se requiere profundizar y ampliar el eje de la formación de sujetos estéticos en la sociedad. Por ejemplo, resolver el hecho de que no hay espacios de formación inicial y continua de docentes de artes en la educación pública-gratuita.

Estoy segura que es un deber ético y político cuestionar, investigar y revelar las condiciones necesarias para propulsar la educación artística en todas las dimensiones posibles, incluyendo las condiciones para que todos y cada uno podamos tener acceso a la educación pública-gratuita, a la innovación de la cultura y el arte, que en suma dan un lugar a la singularización de cada sujeto y al diseño de futuros afables.

Introducción

- Antecedentes

Esta tesis propone problematizar la formación de docentes de educación artística en secundarias públicas en la Ciudad de México.

Los problemas son múltiples pero interrelacionados, como resultado de esta investigación encontré indicadores de algunos, por ejemplo: No hay una institución del tipo de las “Normales para maestros” para la formación inicial de maestros de educación artística y no en todas las universidades de la república mexicana existe la carrera de “maestro para las artes” (con base en el derecho a la educación, debería de haber oferta en todas las universidades); algunos maestros son profesionistas de alguna de las ramas de las artes y otros no; la formación continua es insuficiente o irrelevante; la relación entre arte, educación y cultura está deteriorada o es nula; la formación debería ir más allá de los contenidos y ser afectiva; existe carencia laboral; se documenta una complejidad en el campo teórico de lo artístico y lo estético, además están atravesados por la idea de la “alta cultura” y el ideal de “belleza”, así mismo por la industria cultural, el capitalismo y los medios masivos de comunicación, los cuales intervienen en la formación de todos los sujetos implicados (maestros, alumnos, padres de familia, directivos, etc.).

Cada una de estas contrariedades son importantes, pero un aspecto presente en todas ellas que debemos evidenciar es que la formación docente en las instituciones de sociedades y culturas capitalistas, como en la que vivimos en México, se han burocratizado al punto que suelen ser modelos prácticos, en los que poco importan los aspectos afectivos o personales de los participantes [más adelante compartiré el caso paradigmático del Programa de Actividades Culturales y Artísticas para la Educación Primaria (PACAEP)¹, como ejemplo de una propuesta histórica de lo que sí se puede lograr]. Por lo que, derivado de la historia de la sociedad y sus instituciones, en particular de la formación inicial y continua, se infiere que ha habido

¹ Plan creado por psicólogos y pedagogos desde la Dirección General de Promoción Cultural de la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública. La acción principal fue la formación de maestros de actividades culturales (MAC) de primaria. Funcionó de 1983 a 2002, realizado por niveles federales y estatales de diversos estados de la República Mexicana. El enfoque respondía a diversas teorías, con enfoques eficientistas, progresistas y de la pedagogía crítica. En un principio se creó para ocupar a los docentes que no estaban frente a un grupo y fue un modelo muy enriquecedor para los docentes, según lo indica la investigación de Katya Chrzanowski (2005) (de la cuál más adelante haré mención).

un largo proceso de desvalorización de la capacidad creativa y propositiva de los maestros.

En este sentido esta investigación defiende el fortalecimiento de los docentes por lo cual se plantea que es de vital importancia la formación (en este caso se centró la mirada en maestros de arte). Esto a su vez se traduce en formación para los alumnos de las escuelas públicas de México, ya que ambos tienen el derecho a formarse en beneficio de sí mismos y de su calidad de vida.

El argumento es la exigencia y la defensa de la educación y la escuela pública, pues es el principal escenario en dónde aprendemos a crear las condiciones para socializar, discutir las necesidades individuales y organizar las demandas colectivas, así como para diseñar futuros para la innovación de la cultura. Partiremos del entendido de que la pedagogía es un campo disciplinario que tiene por objetivo condensar y organizar los fines, medios y valores, para lograr tal fin.

Además, partimos de la idea propuesta por J. García que la pedagogía tiene diversos principios fundamentales, entre otros, la utopía y la esperanza por lo que el lugar social que tiene es generar las condiciones que nos permitan apostar, ver y construir horizontes posibles, donde nos instituyamos para conocer y cuidarnos a nosotros, a los otros y al planeta, basada en principios fundamentados, nos referimos a que uno de sus objetivos es visibilizar a la ideología que atraviesa a la escolarización y a la educación pública (García, 2008).

En torno al papel de las artes es importante mencionar que se ha olvidado que el docente y los alumnos, los ciudadanos, todos y cada uno, somos humanos inmersos en medio de experiencias complejas; en este caso me refiero a que es inherente al humano pensar, crear, innovar, imaginar, entre otras muchas características, que le concierne al arte y a la estética, constituir y organizar desde su propia racionalidad.

El arte es fundamental para el cambio de percepción pues se proponen entender que uno de sus objetivos es atender contra el sentido dado. La percepción es uno de los problemas más lancinantes de hoy y del futuro, pues se anuncia la eminente transformación de la cultura hacia la masificación y monopolio, nos referimos al establecimiento de autoridades culturales que definen las reglas del mercado y del consumismo.

Existen varios autores que plantean problemas contemporáneos de la cultura, mencionaré algunas ideas en el capítulo 3, sin embargo, un autor que también impulsó las ideas de esta investigación fue Zigmund Bauman, en su texto “La cultura en el mundo de la modernidad líquida” (2013) da una idea clave en el cuál podemos inferir que afecta a la percepción y a la estética de la época, dice:

“La función de la cultura no consiste en satisfacer necesidades existentes sino crear necesidades nuevas, (yo agregó que las necesidades, desde el punto de vista de Bauman, son entendidas como predisposiciones, aspiraciones o intereses, creadas por la cultura del consumo) mientras se mantienen aquellas que ya están afianzadas o permanentemente insatisfechas.” ... “La modernidad líquida es una arena donde se libra una constante batalla a muerte con todo tipo de paradigmas, y en efecto contra todos los dispositivos son estáticos que sirven a la rutina y el conformismo... Hoy la cultura no consiste en prohibiciones sino en ofertas.” (Bauman, 2013: 21 y 18)

Entonces, por ejemplo, uno de los problemas en la escolarización de las artes y la estética, es que éstos se convierten en contenidos vigilados o intervenidos por los valores de la sociedad y la cultura del mercado, formalizados a través de las instituciones y sus proyectos educativos; éstos al contrario de ser transformadores e innovadores han demostrado reproducir aspectos ideológicos modernos, con esto nos referimos a que el arte y la cultura se ha ido homologando al pensamiento de la productividad, tecnificación o instrumentalización que el capitalismo promueve. Debemos ser conscientes de que esto implica el control o dirección de la imaginación, los deseos, las necesidades, la percepción, la creación, recreación e innovación de la cultura, es decir, de la producción de discursos y de subjetividad.

El planteamiento de esta tesis es entender que la formación es un proceso constante de adquisición de saberes, prácticas, reflexividad y transformación, pero, ante todo, es un proceso de producción de subjetividad. Y el problema que proponemos es que los maestros al impartir sus clases y al estar tan orientados al cumplimiento de un programa, al no existir formación inicial, el cansancio laboral, entre otros problemas, están siendo limitados en su formación; a esto le llamaremos condiciones de producción, circulación y recepción de subjetividad y son el eje problematizador de esta investigación. Son las estructuras de la sociedad, la cultura y las instituciones, junto con las experiencias significativas, las que en esta investigación explican una parte de los problemas en torno a la formación de sujetos y práctica docente.

Estos ejes indican que el problema no deriva simplemente el diseño curricular; por ejemplo, es una idea simplista decir que los docentes no tienen libertad para decidir qué y cómo dar sus clases; en esta investigación se pudo corroborar que, aunque si están establecidos los temas, sí toman decisiones al diseñar, intervenir y elegir sus metodologías; de este hecho surgió el referente empírico que motivó a esta investigación: las tomas de decisiones, transformaciones y posibles posiciones de sujeto. Sin embargo, el problema fue que los docentes no están siempre formados para responder a las posibles libertades o tomas de decisiones, ellos deben aprender a “ingeniárselas”, porque no hay formación institucional para docentes de arte, por lo que recurren a sus experiencias previas, sus conocimientos y saberes. Como resultado, lo más fácil y lógico es que ellos se adaptan a las instrucciones que contiene su libro para el maestro (por eso fue importante revisar los planes y programas, ya que son una condición de producción y reproducción del discurso). Y además una de las reflexiones finales fue que también recurren a posibles prejuicios.

En este sentido la narración biográfica nos permitió plantear que las “mismas” condiciones de producción -en referencia al programa que a todos los docentes se les pide cumplir- no los allanan a todos, hay excepciones y hay que aprender de esas experiencias para mejorar la formación de los sujetos. Es decir, se logró reflexionar en torno al uso de los espacios de “libertad” que tiene el docente, pues sus discursos apuntan a que logran cumplir con el tema establecido por los planes y programas, pero también se proponen dejar “*algo más*” a los alumnos.

Por otro lado, como ya se mencionó, partimos de la idea de que la pedagogía por su principio fundamentado en la utopía y la esperanza, no puede seguir reproduciendo lo más desagradable de la cultura. Por eso necesitamos buscar los medios, fines y valores, para darle al sujeto aquello que restituye su capacidad de incidir y transformar. A esto se refiere el proceso de constitución de subjetividad, implica comprender cómo funcionan las estructuras de la cultura, y cómo nos van dando la posibilidad o no, de pensar, de imaginar y de crear, en general, de constituir discursos que transformen al sujeto y que le permitan tomar decisiones.

Por lo tanto, la búsqueda de esta investigación gira en torno a estudiar las condiciones producción de los discursos de la formación, y de la constitución y transformación de la subjetividad (en docentes de artes de educación secundaria).

Para explicar todo lo antes mencionado, se hace a continuación un breve recuento de la metodología y conceptos empleados.

- Aproximaciones al planteamiento del problema

El reto fue desarrollar ideas para comprender las condiciones de producción de subjetividad en los docentes, para esta investigación, está representado por el concepto de formación.

Por una parte, esta tesis argumenta y reflexiona en torno a los discursos institucionales, históricos y políticos, así como conceptuales, de la formación de docentes de arte en secundarias.

Por otro lado, la profundización del tema, se valió de la idea fundamental de la producción de subjetividad, trabajamos la noción de “posición docente” de Miriam Southwell (2017) quien plantea todo un entramado en torno al concepto, por el momento mencionaré que entiende al docente como un ser complejo en medio de relaciones de poder, ideología y hegemonía; también es un ser rodeado de otras vivencias fuera del contexto escolar y laboral; así mismo esta categoría se refiere a “...los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.” (Southwell, 2017: 3). El posicionamiento de la autora, gira en torno a problematizar el trabajo de los docentes y pensarlo no desde las estructuras e instituciones o como ella dice “reflejos supeditados a lógicas externas”, sino desde las propias vivencias rescatar que no están supeditados e impávidos, sus reacciones, ideas o vivencias, implican una dimensión ético-política.

Estos planteamientos me permitieron pensar en que la formación docente no debería de considerar solamente contenidos y estrategias tradicionales de formación que se basan únicamente en dar información que los docentes deben aprender o memorizar; más bien se requiere la transformación del sujeto como docente, pero también fuera de ese rol. En el capítulo 3, argumento que el proceso de formación institucional del docente, se han disociado o hay una tensión entre el mundo laboral y el no laboral, ambos, en síntesis, constituyen el mundo de vida del docente.

Es así que fue necesario comprender el mundo de vida del sujeto docente y no reducirlo a su trabajo u oficio de docente, sino pensarlo y reconocerlo en al menos

dos dimensiones que son complementarias: el lugar socialmente determinado (compuesto por la historia, la política, la cultura, etc.), como docente implicado en un rol laboral, y por otro lado, entenderlo fuera de lo laboral; la propuesta que se realiza es que en ambos casos están presentes sus experiencias biográficas personales, por lo que tanto lo laboral como lo no laboral (o privado), no están escindidos, sino que son complementarios.

Un referente bibliográfico que encontré al respecto de conjuntar la dimensión personal y la profesional fue el texto de Antonio Bolívar Botía titulado “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, quien se dirige a hacer relevante el juicio del profesor, pero además los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (2002:7). Por lo cual se buscó indagar desde los referentes de la vida cotidiana de los docentes; por lo que entonces, para el marco de este análisis fueron recuperados los conceptos de “mundo de vida”, “reflexividad” y “experiencias significativas” de la fenomenología sociológica de Alfred Schutz (1932), quien brinda herramientas epistemológicas para organizar los procesos singulares en las narraciones de los sujetos.

Debido a que el reto fue comprender dos dimensiones analíticas de los sentidos discursivos: las condiciones macroestructurales (como la historia y la cultura) y las micro experienciales, se planteó desde el inicio impulsar una vigilancia epistemológica y un análisis autocrítico y holístico, por ello se planteó interrelacionar más de una perspectiva teórica, como el método de triangulación² sugiere. En este caso relacioné el Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura (de ahora en adelante ADSC), la fenomenología sociológica y el método de narraciones biográficas (ej. cuadro 1). En términos metodológicos, esto representa un aporte, pero sobre todo un reto; en el capítulo 2 despliego con detalle los desafíos que representó unir y desenredar estos nudos teórico-metodológicos.

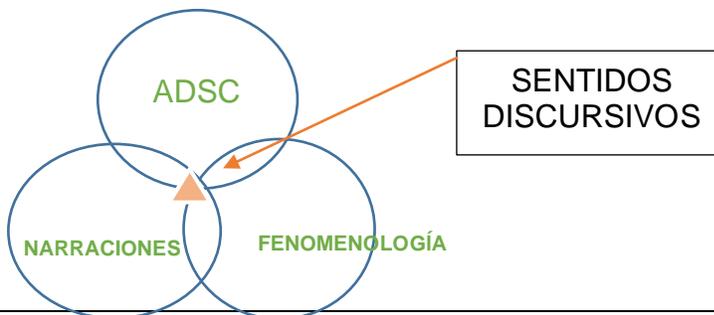
El cuadro 1 se entiende de la siguiente manera: Las narraciones permiten tener datos empíricos, la fenomenología es la base epistemológica para entender las

² “...La tercera forma, triangulación de métodos, recurre al uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y para analizarlos. Esta categoría es generalmente la forma más conocida de entender la triangulación y refleja la disputa entre procedimientos cuantitativos y cualitativos o de consistente simbiosis entre ellos. El cuarto modo de triangulación es el de teorías, porque se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para probar teorías o hipótesis rivales...” (Norman K. Denzin (1970) *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company. En Betrián, et al. 2013:7). Para más detalles ver nota 27

experiencias significativas e investigar micro experiencias; y el ADSC es la estructura que da sustento y la posibilidad, de un análisis correlacionado con la cultura. Todos ellos permiten el análisis holístico de los sentidos discursivos en torno a la formación.

Cuadro 1 (Replegado). Relación teórico- metodológica. (Elaboración propia)

Replegado:



- Objeto de estudio

El objeto de estudio se planteó a partir del análisis del discurso, por lo que la formación será entendida como un discurso. El diálogo entre el discurso y la formación se despliega de la siguiente manera: Para “el análisis del discurso” seguimos el modelo del Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura (ADSC), propuesto por la antropóloga y socióloga brasileña Julieta Haidar, quien entiende que los discursos engloban cualquier práctica y producción de subjetividad. Los discursos producen, circulan y reproducen significados o sentidos que se configuran según las condiciones en el tiempo y el espacio. El análisis del discurso, en síntesis, tiene por objeto de estudio los procesos de formación de sentidos y constitución de sujetos discursivos (constitución de subjetividad). Y, por otro lado, después de una disertación referente a los debates del concepto de formación, en esta investigación nos sumamos a la perspectiva de Julieta García (2020³), entendido como “toma de decisiones y transformación de uno mismo”; igualmente como transformación de la percepción y praxis educativa⁴; en general se define aquí como un proceso de constitución de subjetividad, síntesis del mundo laboral y no laboral (o privado).

³ Recuperado de la Diplomatura en pedagogía contemporánea para formación docente e innovación curricular y didáctica, CUAIEED, 2020.

⁴ En el capítulo 2 se explica la concepción de praxis y práctica. Praxis es una actividad “consciente, objetiva” y práctica simplemente es la actividad no premeditada, no consciente ni objetiva.

El objeto de estudio por lo tanto es el análisis de los sentidos discursivos sobre la formación de los docentes para la educación artística.

Como mencioné, esto representó el despliegue de dos niveles analíticos: por una parte, analizar las condiciones de producción de los discursos de la formación, a través de la historia, la política, la cultura (lo cual mostró una gran parte de las condiciones institucionales y laborales de los docentes). Y, por otra parte, planteamos como objetivo particular: indagar los discursos a partir de “experiencias significativas” recuperándolas a través de las narraciones biográficas (comprenderemos que las experiencias significativas existen porque hay reflexividad y a su vez hay tomas de decisiones), para comprender aquello que se ha transformado.

De la noción de sujeto docente como agente transformador y reflexivo, surgió la necesidad de sistematizar de las experiencias, las posibles transformaciones del sujeto. Las transformaciones son entendidas como procesos de producción de sujetos pedagógicos-políticos-estéticos, por ende, la propuesta es que la formación debería constituir sujetos políticos y estéticos; en este sentido, las transformaciones y las tomas de decisiones son un referente empírico de los sujetos políticos-estéticos.

Es político-estético-pedagógico porque se propone seguir los medios, fines y valores, que fundamentan al arte y a la estética. En particular, nos referimos a que el sujeto estético aprende, enseña y comunica, las posibilidades para la generación de pensamiento artístico y estético (y no solo ciñe a la formación para docentes, sino que el mismo fundamento sería para los alumnos).

Por lo tanto, las preguntas que se plantearon para esta investigación, fueron: *¿Cuáles son los diversos discursos sociales que le dan sentido a la formación de docentes para las artes en educación básica?*

A partir de ahí se fueron planteando preguntas particulares: *¿Cuáles son las condiciones de producción de los discursos de los docentes?* Para indagar los aspectos no laborales *¿Cuáles son los discursos de la vida personal de los docentes?* y las posibles transformaciones del docente, preguntamos *¿Qué experiencias significativas (tanto en su vida privada como en su trabajo) le dan sentido a su formación?*

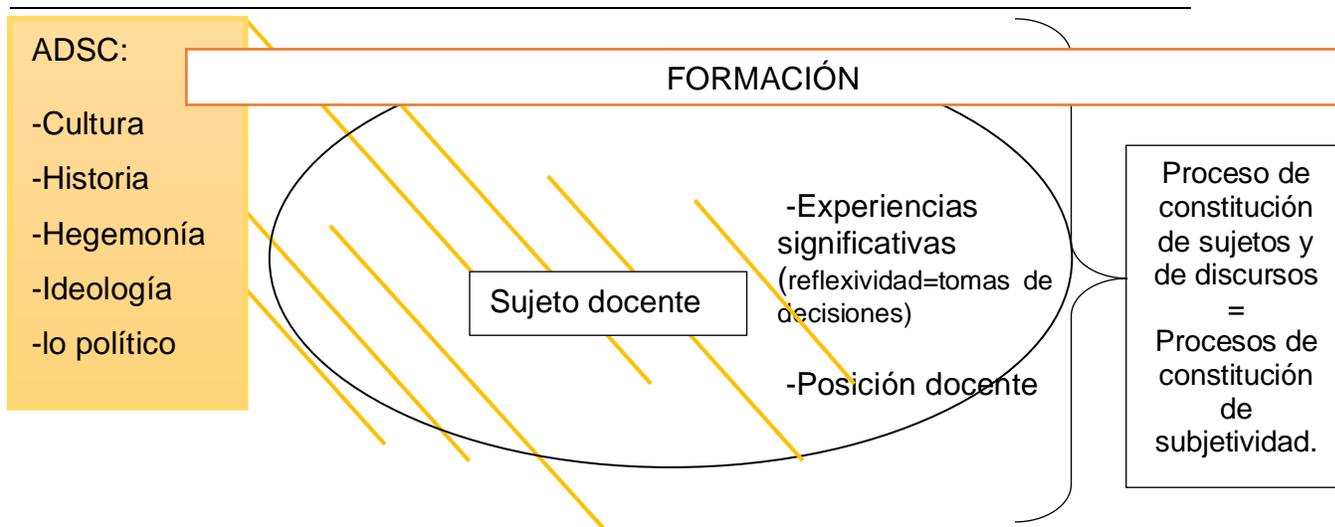
Por eso la estructura de esta tesis comienza por explicar los discursos generales (conceptos, y procesos de la historia y lo institucional) y va hacia lo particular (las narraciones biográficas).

Otra pregunta que se fue estructurando de manera orgánica a lo largo de la investigación fue *¿Cuáles son las condiciones necesarias para propulsar el proceso de constitución de sujetos pedagógicos-políticos-estéticos?*

En el cuadro 1.1, se buscó representar cómo la formación entendida como un discurso, atraviesa los ejes de la cultura, la hegemonía, historia e ideología. Así mismo, atraviesa al sujeto, sus experiencias y posiciones, hasta el proceso de constitución de sentidos discursivos y sujetos discursivos.

Cuadro 1.1 (Desplegado). Relación teórico- metodológica. (Elaboración propia)

Desplegado:



El objetivo fue lograr problematizar la formación docente, desde un enfoque cultural, y siguiendo la propuesta del Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura, se deben establecer e indagar las condiciones de posibilidad de los discursos, reiteramos que éstos son la cultura, la historia, la economía, lo político, ideológico y hegemónico. Por este motivo se realizaron diversas indagaciones conceptuales que se presentan en el capítulo uno; en el capítulo dos se recuperaron aspectos de la historia y la cultura. Y finalmente en el capítulo cuatro, se recuperaron experiencias significativas a través del método biográfico-narrativo, entendidos como otras

formas de micro expresión de las condiciones de producen, circulación y reproducción de los discursos.

Por lo tanto, el objetivo general es comprender los discursos de la formación (producción de subjetividad) de docentes de educación artística de secundarias públicas, desde el análisis estructural: la historia, la cultura, la economía (niveles de calidad de vida) y la política pública (planes y programas; la formación institucional).

El objetivo particular fue, a partir del diálogo entre la las experiencias significativas y las narrativas del sujeto relacionadas a su vida privada (no laboral) y en lo laboral, diferenciar lo que es permanente y normalizado, así como los rasgos que han podido ser “transformados o sublimados”, en el sentido de lo que Frigerio (2005) llama sublimación: “El concepto de sublimación tiene desarrollo en la filosofía y un origen en la noción y metáfora de lo sublime y otro en la química. Sin embargo, no deja de conservar el carácter casi mágico de una alquimia: algo se vuelve otra cosa.” (Frigerio: 25) En este sentido se hizo referencia en diversas ocasiones, al proceso de auto-trans-formación que entenderemos como tomas de decisiones. Las preguntas particulares para las narraciones biográficas: *¿Qué aspectos de las narraciones biográficas han sido experiencias significativas (es decir, que muestren transformaciones o tomas de decisiones)? ¿Cuál es su relación entre lo laboral y no laboral?*

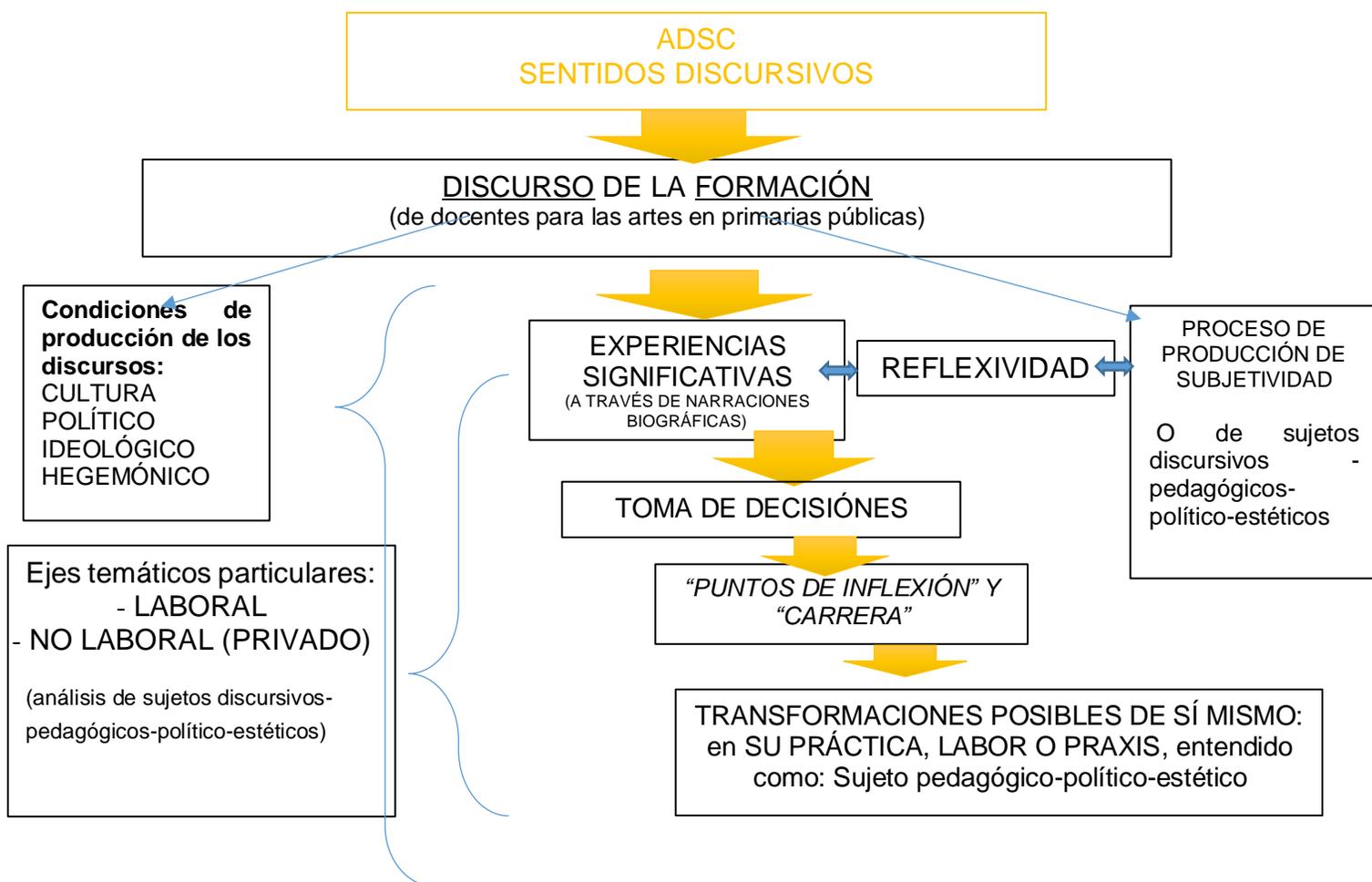
En pocas palabras, puede interpretarse que el referente empírico tiene diferentes niveles analíticos, por un lado, el referente general consistió en enunciar el discurso de “*lo que se dice*” de la “formación” a través de lo conceptual, la historia y las instituciones. Por otro lado, desde las experiencias significativas de los sujetos, el referente empírico se centra en las tomas de decisiones como posibles transformaciones de los docentes a lo largo de su biografía.

- Corpus de los datos

La guía para el análisis fue a partir de lo planteado por el análisis del discurso y semiótica de la cultura, tiene dos ideas básicas: su objeto de estudio son los sentidos que generan los discursos, pero sin sujeto no hay discurso y sin discurso no hay sujeto; de ahí que nos interesó focalizar el problema en la producción de sujetos discursivos-pedagógicos-estéticos. También propone, hacer explicitas las condiciones de producción de los discursos, por ello recurrimos a algunos

momentos de la historia y aspectos de la cultura en México, en relación a la formación de docentes de arte. Funciona como una esfera que marca ciertos horizontes para entendernos en un mundo de vida compartido.

Para comprender al sujeto en otra de sus múltiples dimensiones, se recuperó el concepto de “experiencias significativas” dentro de sus propias narraciones biográficas, para indagar las condiciones particulares en las que el sujeto se forma a partir de la transformación, la cual asociamos a la reflexividad, que en concreto se expresó en la toma de decisiones, y a su vez se plantearon dos conceptos: “carrera” y “punto de inflexión”. Por fines heurísticos debajo se presenta el mapa conceptual del proceso analítico que se acaba de explicar:



Para la obtención de datos empíricos sobre las experiencias significativas, realicé 4 narraciones biográficas, la única atribución socialmente determinada en la que nos basamos para elegir a los participantes fue por el rasgo de igualdad, es decir, todos son docentes de la materia de Artes de secundarias públicas de la ciudad de

México, ésta es la única variable constante; por lo demás, tienen diversos rasgos contrastantes (los detalles se encuentran en el capítulo 4).

Es esencial dejar claridad que no se desarrolló el análisis de contenido de las narraciones biográficas desde la disciplina que tradicionalmente lo ha trabajado (la sociología), sino que fundamentalmente el eje u orden de exposición y análisis de esta tesis está dado por la estructura metodológica del análisis del discurso y semiótica de la cultura con algunas reglas técnicas del enfoque etnosociológico (recuperado de Susana García Salord⁵, quien retoma las ideas de Berteaux y Bourdieu). Por lo que, la cultura, la ideología, la hegemonía y la historia, son los ejes generadores de la reflexión y el análisis de las experiencias significativas.

Antes de continuar es importante hacer un paréntesis para aclarar que la noción de “significativo” partió del concepto de “experiencias significativas” como Alfred Schutz lo plantea, él se refiere a un proceso que pasa de lo pre-fenomenico a lo reflexivo para poder comprenderlo como una experiencia. No se plantea un análisis de la “resignificación” explícita de conceptos por parte de los entrevistados; conocer si el sujeto resignificó lo conceptual o no, pertenecería a otra investigación. En esta investigación se sistematizaron los discursos de la formación de docentes de arte y, en particular, la experiencia significativa se refiere a las tomas de decisiones y transformaciones a lo largo de las narraciones biográficas.

En general puedo decir que logré ubicar algunas experiencias significativas que le dan sentido a la relación de la vida no laboral con la laboral. Esto marca el camino para que en la próxima investigación se exploraren con mayor profundidad los procesos, estrategias, medios y valores que los momentos de reflexividad impulsan, así como lo que el pensamiento estético y artístico aportan; esto se hace necesario relacionarlo con las formas en que se podrían construir espacios de auto-transformación y posiciones de sujeto cada vez más políticos, éticos y estéticos, así como cuáles y cómo son viables para establecer los objetivos de un proyecto de

⁵ Estos referentes los retomé de la Dra. Susana García Salord, quien compartió sus propios esquemas conceptuales, en el Seminario “Laboratorio de entrevista”, del posgrado en ciencias sociales y políticas de la UNAM.

Susana García Salord realizó sus estudios de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México, siendo Maestra en Sociología y Doctora en Antropología. Es Investigadora Titular de Tiempo Completo, del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y Sistemas, en la UNAM, y profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Su trabajo analítico se ha centrado en el análisis cualitativo y se basa en las propuestas de Bourdieu, Passeron y Daniel Berteaux. Temas de investigación: historia sociocultural del campo universitario desde una perspectiva socio antropológica.

formación pedagógico-político-estético en el sistema de escuelas públicas y gratuitas del Estado Mexicano.

- Propósito y justificación

Son varios aspectos lo que le dan un valor agregado a esta investigación para el campo de la pedagogía y el arte; uno de los aportes más novedosos que se brinda, resulta de la perspectiva metodológica de “triangulación” y por los datos recolectados de las experiencias de los docentes a través del método biográfico-narrativo.

Otro aspecto, es la reflexión y diálogo que con urgencia requiere ser renovado entre el arte, la cultura, la educación y la pedagogía; esto involucra que la pedagogía como un campo y disciplina autopoyética (es decir, se necesita repensar constantemente a sí mismo) plantee mejorarse, de tal manera que su autocrítica le permita evaluar y dar las herramientas para que en la escuela pública se logren fines humanistas y no que encubra las metas de un modelo político y económico basado en la desigualdad social.

También, como ya se mencionó, es de vital importancia buscar los medios fines y valores, para darle al sujeto aquello que restituye su capacidad de incidir y transformar, es decir, resulta fundamental que la pedagogía y el arte se interesen por los funcionamientos de la cultura, del discurso, lo político, la educación y de los procesos de configuración de subjetividad y de un proyecto colectivo. En esta ocasión hablaremos de la formación de docentes en arte, los cuales coadyuvan a avanzar en los objetivos sugeridos, pero también se requiere hablar de las necesidades de la transformación del lugar social que se le otorga a los maestros y a la escuela, así mismo debemos repensar la responsabilidad de otras instituciones para la transformación de toda la sociedad y no sólo dentro de la escuela.

Particularmente el tema de la formación de docentes de arte, es un problema que impele a repensar los métodos que la Secretaría de Educación Pública utiliza para los procesos de formación iniciales y continuos de los docentes (entiéndase aquí como formación institucional), que, en muchos casos, desarticula la posibilidad de potenciar la subjetividad del docente al desarticularlo como agente político-estético, de construir alternativas educativas y que lleguen a transformar las prácticas en el aula.

- Estructura del trabajo

Del mismo modo en que se presenta la secuencia de los capítulos se realizó esta investigación, es decir, se partió de la indagación de aspectos conceptuales, históricos y teóricos de la formación de docentes de Educación Artística (EA). Por lo que la construcción de la problematización y objetivos se apegaron al conocimiento acumulado en términos bibliográficos.

Posteriormente se indagó la información nueva que se obtuvo a través del método de narración biográfica. Después de concluir los tres primeros capítulos las preguntas se modificaron, no así los objetivos, surgió la noción de sujeto pedagógico-político-estético y se amplió el conocimiento en torno a cómo se relaciona lo laboral con lo no laboral.

Esta tesis está estructurada en cuatro capítulos, se comenzó explicando el bagaje teórico y conceptual de la formación docente, el arte y la pedagogía estética (capítulo 1 y 2), con la finalidad de tener conocimientos sobre la materia de esta tesis, enmarcar el contexto ideal desde donde nos posicionamos, así como problematizar el tema.

En el capítulo 3, se explican los aspectos históricos, políticos, ideológicos y económicos de la cultura; son las condiciones de posibilidad dados por la estructura social, en este capítulo fueron localizados algunos aspectos institucionales de la formación de docentes de educación artística, así como planes y programas en donde se definen conceptos, actitudes, aptitudes y actividades que se les pide realizar a los docentes. En este capítulo se encontraron algunas reflexiones sobresalientes que fueron un parteaguas para continuar con la sistematización de las narraciones biográficas.

Finalmente, en el capítulo 4, se presenta el proceso de obtención y sistematización de las narraciones; en donde trabajamos el referente empírico: las posibles transformaciones y tomas de decisiones. Así mismo, los datos contrastan, ejemplifican, problematizan o corroboran, las ideas expuestas en capítulos anteriores.

Capítulo 1

Delimitaciones teórico conceptuales: formación, educación artística,
arte, docente y estética

En este capítulo se describen las dimensiones conceptuales a partir de las cuales se problematizó el campo de la formación, la docencia, el arte, la estética y la Educación Artística (de ahora en adelante “EA”). No sobra decir que son ideales hacia donde se debería de encaminar la praxis educativa, por ello representan un contraste para la crítica y propuestas respecto al tema de la formación de sujetos pedagógicos-político-estéticos. Recordemos que el objeto de estudio está constituido por los discursos en torno a dichos conceptos, y este es un lugar más desde se enuncian un discurso en torno a ellos.

Estos conceptos adquieren sentidos particulares para los diversos sectores de la población de docentes, quienes participan en procesos de educación, comunicación, tensión o articulación con otros sujetos y entretejen sus propios mundos de vida. Adelantamos que los resultados de esta investigación sugieren una indagación a profundidad de los sentidos que los docentes tienen respecto a los conceptos, pues, aunque en tenemos algunas respuestas, ese no fue el objetivo de esta investigación.

1.1 Formación de sujetos docentes políticos

1.1.1 Formación

En el texto “Nociones de formación” de Patricia Ducoing (2013) se mencionan diversas perspectivas de a la noción de “formación”, desde donde se decidió partir de la postura del “humanismo”, esto quiere decir que no se piensa al ser humano como un ser de una sola racionalidad⁶ (la tecnócrata, por ejemplo), sino que se hacen relevantes otros aspectos inherentes al humano.

En esta perspectiva participa la noción de “autonomía” y “autoformación”, estos son dos conceptos que le dan sentido a los argumentos de esta tesis. Ezcurdia (2006, 2008a y 2008b), es uno de los autores más sobresalientes en el tema. El autor se pregunta por el sujeto que aprende su propia forma humana, su concepción plantea la relación libre con su cultura, lo contrario sería la sustracción de la autonomía y

⁶ La racionalidad se basa en fines, medios y valores (Recuperado de la Diplomatura en pedagogía contemporánea para formación docente e innovación curricular y didáctica, CUAIEED, junio de 2020). Por lo tanto, es posible hablar de racionalidad artística, estética, científica, tecnócrata, instrumental, burócrata, etc.

domesticación. Él entiende la autoformación ligada a la libertad, a la emancipación y a la capacidad de autogobernarse (en Ducoing, 2013: 60).

También, para entender el panorama teórico del concepto de formación, se recuperaron algunas ideas de Julia Silber (2011) quien plantea una diferenciación entre al menos dos maneras de conceptualizarlo; por un lado están los que ponen el acento en la formación como producción y transformación de la subjetividad (Ferry, Larrosa), y por otro lado están los que enfatizan la existencia de una articulación dialéctica entre sujeto y sociedad desde una perspectiva epistemológicamente crítica (Zemelman, Lizárraga Bernal), Silver indica que “En esas dos grandes posturas, las articulaciones posibles entre lo subjetivo y lo social, refieren a maneras diferentes en que el sujeto va fabricando su subjetividad: Mientras que en las primeras, los múltiples modos de interpelación y respuestas ponen en juego posibilidades inciertas en cuanto a las improntas que puede ir dejando el medio social en los sujetos, en las segundas, el uso decidido de ciertas categorías daría cuenta de una necesaria sobre determinación”.

Aclaramos que pensamos que nada está absolutamente sobre determinado, pero estas posturas ayudaron a entender las potencialidades del concepto de formación, ambas perspectivas son importantes y están presentes. También permitió ligar al docente como un “sujeto” con perspectiva política.

A partir de estos planteamientos se articuló la idea de que todos los docentes, incluidos los del área de Artes, pueden, necesitan y deberían, tener una formación política, es decir, pensar al docente de arte como un sujeto político por la misma naturaleza disruptiva que el arte y la estética tienen. Lo político se entenderá como “...gobierno de sí mismo y como resistencia al poder que intenta gobernarnos.” (Foucault, 1994: 88-89, en: Giraldo:2008). A lo largo del texto se argumentará la articulación de éstos planteamiento, que también se apoyan en la propuesta de Giroux y de Miriam Southwell.

Por otro lado, para conceptualizar la formación en maestros de artes, se tomó como referente la tesis de doctorado “La formación de maestros de actividades culturales para la educación primaria. El caso PACAEP (Plan de Actividades Culturales para la Educación Primaria) un dispositivo de formación a medio camino” (2005) de Katya Luna Chrzanowski. La autora trabajó con docentes de educación artística y con la idea de pensar al docente como sujeto de transformación.

Chrzanowski plantea la formación como dispositivo de autorregulación, de agenciamiento y para el cuidado de sí mismo, usa la noción de praxis⁷ pedagógica como una noción orientadora de la formación educativa. Estos conceptos permiten sostener la urgencia de pensar a los sujetos pedagógicos y a la educación artística, desde pedagogías políticas y estéticas.

En síntesis, la visión humanista de la “formación”, requiere la concepción del humano libre, para recrearse, gobernarse, cuidarse a sí mismo⁸ y autodeterminarse, es decir, la formación es una decisión, y por eso en este trabajo se entiende como auto- trans-formación. Debe plantearse como proyecto pedagógico que conjunta las dimensiones éticas-políticas-estéticas, y para eso se requiere pensar en la figura del docente como una posición y como un sujeto político.

Por lo tanto, a partir de la revisión conceptual tan enriquecedora que indagamos, decidimos precisar el término de “formación”, siguiendo la idea de Julieta V. García: “con capacidad de decisión para reinventar sus estilos de vida y organización social” (García, 2020⁹). Con esta definición podemos proponer una versión más cerca de un referente empírico, por este motivo se determinó que un aspecto sustancial para conocer la formación a través de las narrativas, es la toma de decisiones y las transformaciones (ya sea dentro de su rol de docente o fuera de éste. Por esta razón se analizaron las decisiones y las posibles transformaciones en su vida laboral y no laboral). Estas condiciones están dadas por la historia, la cultura, la ideología y la hegemonía, y resueltas en la práctica en la vida cotidiana. De esta manera se articula nuestros objetivos y modelo analítico.

7 Chrzanowski indica que “...se puede hablar de una praxis cuando hay una actividad consciente, objetiva y planeada, orientada por ciertos fines y principios, hay praxis educativa y formación cuando un sujeto se transforma a sí mismo (Yurén, 1999:14-15; lo retoma de Sánchez Vázquez (1980) en Chrzanowski, 2005:74). Para referirse al opuesto de la praxis, Chrzanowski evoca la idea siguiente: “En cambio, cuando no interviene ni la conciencia, ni un plan, ni fines y principios, pero los sujetos van transformándose por efecto de diversos elementos de la sociedad y la cultura, se puede hablar de enculturación o socialización, pero no de educación y menos aún de praxis educativa. Una actividad puede perder el carácter de praxis si se convierten en lo que Sánchez Vázquez (1980) denomina “práctica reiterativa” o “práctica burocratizada” (Chrzanowski,2005:73 y 74).

⁸ El objetivo del pensamiento Foucaultiano es la creación de libertad. “Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser... nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualizada que se nos ha impuesto...” (Morey,1990:11) “...mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos...hay muchas cosas con las que aún podemos romper...para liberarnos de nosotros mismos” (Morey, 1990:19) Por ello a final de su vida sobre todo desarrolla el tema del gobierno de sí, y se remonta a la antigua gracia preguntándose ¿Cómo se formó un tipo de gobierno de los hombres en el que no se exige simplemente obedecer, sino manifestar, comunicándolo, eso que uno es? (Morey:16). Morey (1990) Michel Foucault, 1990, *Tecnologías del Yo*, Introducción de M. Morey, Barcelona, España, Paidós, Ibérica.

⁹ Recuperado de La Diplomatura en pedagogía contemporánea para formación docente e innovación curricular y didáctica, CUAIEED, junio de 2020.

Problemática

A partir de plantear la formación desde una perspectiva política, surgieron algunas reflexiones y problemáticas. Se entiende como necesidad: lograr formar a un sujeto capaz de gobernarse a sí mismo; el objetivo es la praxis; la producción y transformación de la subjetividad política-estética, y la articulación entre sujeto y sociedad.

El tema principal es en términos políticos y las luchas por la hegemonía. Lo político implica la resistencia al poder que intenta gobernarnos y la hegemonía es ese poder que siempre intenta gobernar a otros, está representado generalmente por el Estado, el gobierno y sus instituciones, sin embargo, hay poderes hegemónicos en todos los espacios y tiempos posibles, representados tanto en macro estructuras como en las relaciones interpersonales.

En este sentido hay expresiones en la vida cotidiana de los sujetos donde surge la tensión entre las resistencias y las hegemonías, ya que hay experiencias formativas que no están legitimadas (por los sujetos en el marco de la cultura), ni legalizadas (por la autoridad correspondiente, quien debe soportar y acreditar los conocimientos que serán válidos en el proceso de formación dentro de un programa). Esta hegemonía impera por sobre las experiencias cotidianas, se traduce en que los docentes tienen que permanecer bajo las reglas para que no tengan un conflicto de interés, sobre todo porque lo que se pone en juego es su contrato laboral.

El problema que se plantea es que la formación debe construir procesos con medios y objetivos humanistas, pero eso quizás contravendría no sólo lo legal en términos laborales, sino a toda la cultura y a los sujetos que le asignan un rol tanto a los alumnos como a los docentes; la cultura y la sociedad son quienes sostienen legitiman o reproducen ciertas ideas, adscripciones, ideologías, necesidades, deseos, etc. Por eso es necesaria la transformación del pensamiento y de la racionalidad de los sujetos.

Al respecto Figueroa Millán (2009) realiza un aporte; para ella es necesario pensar al sujeto desde el paradigma de la transmodernidad (los referentes son Gardner y Morin¹⁰) y no desde la “modernidad”, ya que el sujeto moderno ha sido escindido de

¹⁰ Transmodernidad. En ella participan el modelo holográfico de Bohm, la ciencia akásica de Laszlo, los arquetipos universales y la sincronía de Jung y el modelo sociológico trascendental de Ken Wilber, entre otros. Ya no está separada la mente y el cuerpo, “... en la física del

lo que le es inherente al ser humano como el afecto. El principal problema de la formación de los docentes es que: "... se centran en el conocimiento de lo externo. El tema del conocimiento de sí mismo y de otras dimensiones como la ética, la estética y la espiritual no aparecen como tomadas en cuenta." (Figuroa, 2009:7)

Por su parte, la propuesta de Figuroa es practicar un equilibrio entre la dualidad saber-afecto, y a las posibilidades de una docencia reflexiva. Significa formar hacia el sujeto político-educativo y empezar por incluir dentro de los dispositivos, el relato.

El relato se refiere a voltear a ver nuestras propias palabras, nuestras historias y experiencias. Precisamente, el Plan de Actividades Culturales para la Educación Primaria (PACAEP) planteó temas, estrategias afectivas y experienciales (más adelante describimos sus características), fue una formación institucionalizada que contrastó con las perspectivas típicas y modernas¹¹, se puede sostener que incluso el programa fue cancelado porque no se adaptaba a lo que los modelos internacionales exigían como "formación docente".

Para concluir estas reflexiones, resulta importante enfatizar la idea de que "La posibilidad de llevar a cabo una formación de docentes que incluya mayor conocimiento (yo agrego -cuidado-) sobre sí mismo, dependerá de los sujetos que lo vivan como necesidad" (Figuroa, 2009:9), esto representa un gran reto, significa que aunque las instituciones gubernamentales realicen estrategias de formación continua, éstas no servirán de mucho si los docentes no tienen la disposición y la necesidad de auto- trans-formarse.

siglo XX el universo ya no se percibe como una máquina compuesta de múltiples objetos separados, sino como una red de relaciones dinámicas que incluyen al observador humano y su conciencia. (Figuroa, 2009: 8 y 9)

11 "La finalidad educativa era la de formar individuos capaces de reafirmar su identidad cultural a través de su participación activa en la preservación, el enriquecimiento y el disfrute del patrimonio cultural (PACAEP, 1997, 7. En: Chrzanowski, 2005: 26). Fue consolidado en 1983 y lo cerraron en el 2002, a raíz de que en 1992 (hasta entonces se habían formado 30,000 Maestros de Actividades Culturales), el Acuerdo (SEP, 1992) parecía descalificar tácitamente los resultados obtenidos cuando partía de la idea de que los profesores de educación básica no estaban logrando que los niños fueran creativos y críticos...Los resultados del PACAEP se diluían todavía más frente al perfil docente que, por esos años, se planteaba como ideal. Un documento de la UNESCO (1990) titulado Nuevo Papel Docente ¿Qué Modelo De Formación Y Para Qué Modelo Educativo? (Chzarnowski,2005:35). Esta idea expone que las instituciones deben guiarse por parámetros internacionales, justificaron de manera simple el término de un programa muy bien construido y necesario para la formación de docentes.

Las acciones que resultaban más significativas eran aquellas que se fincaban en la corporeidad, y las que articulaban las acciones, los sentimientos y los pensamientos en el tiempo presente (como los hechos que ahí sucedían) con el pasado (como los recuerdos significativos en su práctica docente), y el futuro (las expectativas después de las experiencias en el taller; por ejemplo, cambiar algunas formas de ser y de hacer con sus alumnos).

Por eso es fundamental pensar y construir propuestas que relacionen la formación a la reflexividad y al sujeto político, para que ellos mismos encuentren sentido, motivación, necesidad y la decisión de su autoformación y de la transformación de todo aquello que esté en sus manos.

Labor, práctica y praxis

Como se mencionó en la introducción, se realizó un estudio biográfico con cuatro docentes. Los conceptos de “praxis”, “práctica” y “labor”, aunque no son objeto de estudio, surgieron al momento de describir y analizar los relatos de los participantes, así mismo son conceptos que problematizan el lugar y función de la docencia, por lo que fue necesario darles un lugar en este apartado conceptual.

Los conceptos mencionados, en conjunto, son síntesis de la relación entre el mundo de vida personal y el laboral del docente; “praxis”, “práctica” y “labor”, todos están integrados, pero son experiencias que cada sujeto vive y les genera sentido de diferentes maneras: son formas de hacer o vivir la docencia. Por ello se determinó que para explicar qué es un docente, era necesario ubicar cuáles son las diferencias conceptuales en torno al rol o “quehacer” de éste, sobre todo se requirió dejar claro a qué hace referencia la noción de “labor”, pues en las narraciones no desarrollaremos mucho más el tema, simplemente distinguimos entre “labor” y “vida privada”.

Proponemos entender la “práctica” docente es la acción, consciente o no, de hacer algo en el plano objetivo. Se enfoca a la acción síntesis de la experiencia del docente (laboral y no laboral), pero un poco más en la acción que se ciñe a los objetivos dirigidos por las reglas o códigos que manejan las instituciones correspondientes (en este caso la Secretaría de Educación Pública), el centro escolar y los códigos culturales bajo los cuales se rige el ser maestro(a)/docente. La práctica docente se realiza como resultado de su labor.

Nos referiremos a “labor” al hablar del trabajo y todos los aspectos legales que le conciernen. Por consiguiente, es todo lo que implica normativamente ser un maestro de una escuela pública adscrita al Sistema Nacional de Educación y a la Secretaría de Educación Pública (SEP); incluye los requisitos para estar en la nómina de estas instituciones para poder impartir clases de Artes frente a un grupo de alumnos de

nivel secundaria. Lo no laboral es la vida privada, aquello que no le concierne a la norma y el contrato laboral.

Por otro lado, es una “praxis” cuando se expresa determinación o consciencia de la puesta en práctica de un proyecto pedagógico político-ético-estético, “...se puede hablar de una praxis cuando hay una actividad consciente, objetiva y planeada, orientada por ciertos fines y principios, hay praxis educativa y formación cuando un sujeto se transforma a sí mismo (Yurén, 1999:14-15, lo retoma de Sánchez Vázquez (1980) en Chrzanowski, 2005:74).

Estas tres diferencias conceptuales apuntan a comprender que un docente vive entre estos planos de la realidad y que mientras más tiene una posición política, más se correlaciona con la noción de “praxis”. El análisis en las narraciones de los docentes del sentido de su discurso se distribuye entre la práctica y la labor, es decir, mencionan lo que hacen y lo que deben hacer. Por otro lado, se menciona poco si actúan bajo algún proyecto político, pero esto no quiere decir que no son sujetos políticos, ya que toman decisiones a nivel de micro experiencias, y según la visión fenomenológica podemos entender que hay un proceso de reflexividad que ayuda a plantear la posibilidad de producir u organizar procesos educativos con praxis docente.

1.1.2 En búsqueda un sujeto político y posición docente

Es importante recordar que este trabajo no es una investigación sobre el significado del “ser docente”, la “práctica” o la “praxis docente”, sino de la configuración del discurso en torno a la formación de docentes de artes. Sin embargo, es importante mencionar algunas nociones del referente “docente” como un signo de la cultura, pues pueden tener múltiples significados o sentidos, dependiendo del lugar socialmente determinado que se le dé en un espacio y tiempo.

A continuación, se presentan conceptos de lo que un sujeto-docente-político significaría; se recuperaron algunos aportes de Henry Giroux (1990) y de Miriam Southwell (2013) con la intención de contrastar ideas y problematizar la politicidad en los docentes y en la formación. En concreto, se habla de la producción de subjetividad política.

Y por otro lado se mencionan los “objetivos”, “motivos” o “la vocación” que implica el rol de maestro/docente, ya que estas ideas estuvieron presentes en los datos

obtenidos de las narraciones biográficas. Lo interesante fue pensar que estos ejes nos hablan de un tipo de sujeto “político” dado que tiene que ver con la pregunta de por qué hace lo que hace y de por qué es maestro, hay una noción de sí mismo, de su porvenir y su responsabilidad frente a los otros.

Como se mencionó, no se buscó el significado de “docente”, más bien se obtuvo una explicación de la autoidentificación que los sujetos tienen con su trabajo, pero sobre todo narran su proceso y decisiones para llegar a ser docentes, esto nos permitió insistir en la importancia de seguir indagando y precisando -para subsecuentes investigaciones-, sobre si sus ideas, imaginarios o prácticas, tienen alguna identificación con un ideal o tipo de “docente” y si se acerca a un ideal político-estético.

Los docentes como intelectuales

La propuesta de Giroux es bastante amplia (plantea muchas ideas sobre los aspectos que el docente como intelectual necesita, sobre la educación y la formación; sólo para aportar haré mención de un par de ideas en una nota al pie de página¹²), pero hay dos aspectos para argumentar la perspectiva discursiva en torno a la formación que proponemos, así como la oposición/distanciamiento frente a la “formación moderna”, en donde “el sujeto moderno ha sido escindido del afecto, la ética, la estética y lo espiritual” (Figueroa Millán (2009).

¹² - “...entender como construyen su experiencia vivida que despierta en sus vidas una sensación de esperanza y posibilidad...es decir...planteen conocimientos relevantes para los estudiantes” (Giroux, 1990: 18 y19)
- “...lograr “conseguir que el conocimiento y la experiencia sean emancipadores...” (1990:19)
- “...desarrollar la imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su autoformación, en la formación de otros”
- Es necesario no romper la relación de la vivencia y la experiencia, ya que son mediadores o puentes para relacionar la teoría y la práctica. Este círculo dialógico es lo que les da sentido a las experiencias significativas, como parte de la formación como docentes. Visión con la cual yo también concuerdo.
- Comprender cómo las subjetividades se producen y se regulan a través de historia e intereses.
- Tienen un papel en “en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que usan” (1990:176)
- Que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.
- Que hay que desarrollar un lenguaje propio relacionados con las experiencias
- No pensar al estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales.
- No basta tener un programa con lenguaje crítico si seguirán siendo instrucciones más refinadas o muchas veces sólo permanecen encorsetadas en el lenguaje de la crítica, pero no en la práctica.
- Pronunciarse contra las injusticias.
- Todo esto será “imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo”
- Reconocer las implicaciones políticas y morales de sus propias experiencias

- Primero, a partir de la propuesta de Giroux (1990) es posible plantear la formación y al docente desde una perspectiva discursiva en la que los sujetos ocupan lugares socialmente determinados y viven en procesos culturales, que implican, entre otras cosas, procesos de hegemonía, contradicciones y luchas por el poder a través de la ideología.

El análisis del discurso y semiótica de la cultura (ADSC), modelo que usamos para la estructura analítica de esta tesis, busca comprender e interpretar las “condiciones” de producción, circulación y recepción de subjetividad, en este sentido, debemos dar cuenta que Giroux no se enfoca en plantear el significado de “formación”, sino que propone lo que requiere el docente y lo que debe hacer surgir, es decir, plantea cuáles deben ser las “condiciones” para la producción de la subjetividad (es lo mismo que decir, producción de discursos o sujetos semiótico discursivos).

- Segundo, plantea cómo debe ser la educación, la escuela y la pedagogía partiendo del ideal de democracia y un mundo más humano. Para ello propone dos aspectos: a) la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y b) la definición de los profesores como intelectuales transformativos que desarrollen pedagogías contrahegemónicas...y redefinan una política cultural (Giroux, 1990: 19, 34 y 38).

Es fundamental recuperar la concepción relacional entre cultura-educación-escuela-subjetividad-poder, así mismo, las experiencias, la escuela, el Estado, la ideología y la hegemonía, deben vincularse a la “*educación*” de profesores y de los alumnos.

Es decir, requerimos plantear al docente como intelectual, como productor y transformador de su devenir, para ello se requiere de un proyecto amplio, que devenga de los diversos grupos u organizaciones de la sociedad, por ejemplo, Giroux indica que, si no existe un proyecto social o de la “esfera contra pública ampliada”, no se logrará el ideal de democracia: “No se logra redefinir la naturaleza del trabajo docente y la función social de la enseñanza... No consigue definir los programas de formación del profesorado como parte de una esfera contra pública ampliada” (Giroux, 1990:213). De la formación, dice: “Los profesores, a su vez, aparecen abrumadoramente atrapados en una situación de ausencia total de éxito y los programas no ayudan o estimulan a ser intelectuales... Están impulsadas por la lógica de la tecnología instruccional... aprenden habilidades técnicas y

administrativas...” (1990: 211 y 212). Su denuncia es que lo contra hegemónico o resistencia, carece de proyecto político social.

Lo que nos sugieren las ideas de Giroux es que si cada uno de los ciudadanos (no sólo los docentes) no tenemos la responsabilidad ética y política de hacer de lo individual una demanda colectiva y organizada, no hay proyecto político, ni pedagógico, ni democrático. Por eso propone que debemos de hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico; mi tesis plante que también debemos hacer lo artístico más político y lo político más artístico.

Al respecto, es preciso sumar uno de los planteamientos de Hugo Zemelman; para él, el sujeto es identidad colectiva e implica un horizonte en común, “... la relación no es de simple negación de lo otro, se reformulan, pero permanecen como parte de micro dinanismos, no es excluyente sino multidimensional, en la constitución de lo colectivo.” (Zemelman, 1992:15). Con base en lo propuesto por Zemelman, se señala que lo colectivo es una relación entre lo privado y lo público, lo individual soluciona lo colectivo, pero la subjetividad para hacer un sujeto se transforma, deja de existir individualmente para hacerse socialmente. Por eso se necesita pensar en un sujeto político, porque “...lo político puede ser concebido como la supeditación de lo estructural a la construcción de voluntades sociales” (Zemelman, 1992:14).

El argumento sostiene que cada uno de nosotros tendríamos la responsabilidad ética y política, de aportar desde cada una de nuestras disciplinas, para mejorar la vida de todos, cosa que no sería posible si trabajamos individualmente. Al hacernos “sujetos” nos hacemos colectivos, por ello necesitamos formar sujetos con voluntad social, que sepan cómo trabajar colectivamente, sin embargo, existen registros de que la escuela no lo ha logrado.

Por ello, aunque plantea la necesidad de un deber ético-político en los docentes, que busquen construir las condiciones necesarias de producción de subjetividad de sujetos pedagógicos-éticos-políticos-estéticos, se requiere un trabajo multifactorial, transdisciplinario e interinstitucional, ya que no solo es en la escuela donde se logrará un cambio, debe hacerse en todos los ámbitos de la sociedad.

Estos planteamientos trazaron nuevas preguntas que se proponen sean atendidas para una siguiente investigación ¿Qué dicen los artistas respecto a tener un proyecto político-colectivo? ¿Deberían tener responsabilidades sociales? Por el

momento cabe expresarlas para ir visualizando los diversos planes de desarrollo que pueden surgir a partir de esta investigación.

En esta investigación a través de las experiencias plasmadas en las narraciones, no se encontraron tal cual un proyecto político como Giroux lo describe (ver pie de página #12). Los objetivos en esta investigación fueron indagar los discursos de formación de docentes de artes, y posteriormente insistimos en sobresaltar las condiciones posibles de producción de sujetos estéticos, que es también una forma de politicidad. Planteamos que los “tipos de politicidad” deben ser sistematizados para que puedan ser parte integral de la planeación para la formación inicial y continua que ofrecen las instituciones.

Sujeto político y posiciones de sujeto docente

Un planteamiento más que se recuperó para pensar al docente como un sujeto político y que refuerza y complementa lo ya planteado por el análisis del discurso y Giroux, fue el de Myriam Southwell. De su libro “El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad en la educación” (2017) se retomó el concepto de “posición docente”, propuesta a partir de la que se puede argumentar y dar lugar tanto a lo analítico, lo conceptual y al referente empírico del análisis de los discursos de la formación de docentes.

En este trabajo, dicho concepto se entiende como una herramienta interpretativa: “...lo educativo tiene una dimensión política, como practica social se incluye en un espacio de significados sociales; por lo tanto, es una práctica discursiva...” (Southwell, 2017:109). De esta idea se rescata la noción de “posiciones de sujeto”, la cual “...habilita a otros modos de pensar dichas configuraciones y permite plantear la categoría de “posición docente” ...como una herramienta de investigación” (2017:112 y 109).

La “posición de docente” busca poner énfasis en otro tipo de cuestiones que no necesariamente corresponden a determinantes globales, crisis o regulaciones, dice que debemos ir más allá del análisis de los problemas de la condición laboral o conflictos sindicales, para darle al sujeto un lugar activo en la definición y transformación de su porvenir (Southwell, 2017:110 y 114).

En resumen, la propuesta de Southwell da sentido a los objetivos de esta tesis, pues le da un lugar político a lo pedagógico y hace relevante pensar en micro procesos y al sujeto como activo en su propia transformación y porvenir.

Estas “otras cuestiones” se refieren a micro procesos o relaciones de producción de subjetividad, Southwell los plantea como referentes empíricos en “...el modo en que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa...organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea...elementos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores” (Southwell, 2017:112).

De esta idea se partió para sistematizar las narraciones biográficas, enfocándonos en las posibles transformaciones en contraste con aquello que es normalizado, aunque también fue importante develar las estructuras de la cultura y de los planes y programas que le exigen al docente un tipo de destrezas.

Así mismo, en toda la tesis plantea que la hegemonía participa en la producción de subjetividad, es un eje en el modelo del análisis de discurso y es una herramienta interpretativa, con ello buscamos hacer ostensible los procesos de articulación que implica la hegemonía en la formación de los docentes siguiendo la idea de que para efectuar un análisis político, el fin sería analizar “... aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas... las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas (disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones) en los procesos políticos en el terreno educativo” (Southwell, 2017:111).

En función de las particularidades de esta tesis y frente a las condiciones y limitaciones, sólo fue posible hacer visibles algunos de los aspectos institucionales y culturales que funcionan como lugares hegemónicos (ver capítulo 3), también a través de las narraciones pude explicar aspectos laborales; por otro lado, logramos plantear algunos aspectos en disputa y negociación de la vida cotidiana del docente, su subjetividad, sus tomas de decisiones y lo que identifica como momento de inflexión.

Tipos de politicidad: Motivación, vocación y obligación

Cómo hemos explicado, hay otros tipos/formas/modos/medios de expresar y practicar discursos político-pedagógicos, que se refieren a micro procesos en donde los docentes organizan relaciones, dinámicas, decisiones y estrategias para resolver algo y tienen concepciones específicas respecto del sentido de su tarea.

En las narraciones biográficas de los cuatro docentes que participaron en esta investigación, pudimos observar que, aunque no lo nombren explícitamente con la palabra “político”, sí hay rasgos de tipos de politicidad que dieron al explicar por qué eran docentes, sus motivaciones, si les gustaba o no, o cómo fueron encontrando su lugar, esto de algún modo eran explicaciones sobre procesos de reflexividad y posiciones sobre lo que querían o rechazaban.

En este sentido, un texto consistente con los datos de esta tesis fue “Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación” de Encarnación Sánchez Lissen (2002), se propone analizar la influencia de factores de elección para ser maestro, indica que puede ser la obligación, la motivación, la vocación o las tres.

Lissen entiende vocación como "el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor" (Sánchez, 2002:192). La autora menciona como hipótesis que la vocación se va forjando desde pequeños, lo que invita a usar metodologías cualitativas basadas en historias de vida o relatos biográficos, lo cual ayudó a dar cuenta de que hay aprendizajes y valores que movilizan a los docentes a lo largo de su vida.

Ella también les dedica un lugar preponderante a las decisiones y motivaciones: “las decisiones se pueden ver truncadas por motivos más o menos ajenos a los aspirantes...no se trata de una circunstancia baladí, ya que, de una buena o mala decisión, puede depender todo el proceso de desarrollo personal y profesional de una persona...” (Encarnación Sánchez 2002:101).

Estas decisiones o motivaciones pueden ser conscientes o no, como se explica en el capítulo 4, ya que no existen los procesos de causa-acción, sino más bien se entrelazan causalidades, que son momentos reconocidos por los investigadores y los participantes; en este caso hablamos de experiencias significativas, o concatenación de múltiples situaciones, decisiones y transformaciones.

Por esto dentro de las narraciones biográficas fue importante sistematizar los motivos y las decisiones truncas o ajenas a ellos, saber cómo se fue consolidando el discurso de formación de la subjetividad del docente y cómo se relaciona con lo político, que podemos referir a sus motivos, objetivos o vocación.

La autora del mencionado texto, propone que probablemente la motivación nace del interior y del deseo de ayudar a los demás, eso conlleva una preocupación por sí mismo, por los demás y por mejorar la vida de todos. Es un proceso significativo para los docentes y tiene relación con las necesidades y motivos que ellos plantean como una búsqueda del lugar en el que finalmente les gusta estar, podemos decir que es un tipo de politicidad en la formación del sujeto docente.

En cuanto a otros “motivos” para definir la elección, propone tres aspectos:

1. La etapa de orientación previa a decidir ser docente
2. La orientación de la familia y el medio
3. Motivaciones personales

La valoración que los docentes le dan a su trabajo es diferente en cada caso. De los datos que obtuvimos por medio de las narraciones biográficas, podemos decir que no hubo una orientación vocacional previa, no hubo una relación con la familia (quizás a excepción de la historia de la participante Marisol), y tampoco fue por una motivación personal (a excepción de Roxana, la cual surge conforme ella va creciendo y va teniendo que ir tomando decisiones, así mismo éstas están correlacionadas a su biografía, pues hay una voluntad objetiva o consciente por el gusto de enseñar y ayudar a los demás).

De estas reflexiones podemos aportar que hay vocación para enseñar o para ayudar, mas no para haber sido maestro. Hay quienes no querían ser maestros y ahora que lo son, les gusta o encontraron su lugar; si seguimos indagando posiblemente están los que en el proceso de ser maestros desarrollaron vocación sin que eso represente un gusto por su trabajo. El problema fundamental, como lo dice Figueroa Millán, es que la formación institucional inicial y continua, no ha sido una formación afectiva, que conecte con los motivos, objetivos, autorrealización y la pasión de los sujetos docentes.

En conclusión, los diversos discursos y sentidos de la formación y el docente, pueden tener su referente empírico en sus motivos, si lo ve como una obligación o

si es por vocación, estos tres ejes llevaron a la pregunta siguiente: *¿El autoconcepto de ser “maestro o docente” y su noción de formación, configura su praxis educativa y la necesidad de la auto-trans-formación?* La respuesta es afirmativa porque tener motivos, verlo como obligación o tener vocación, tiene que ver con la reflexividad y las experiencias significativas, es decir, tiene que ver con una concepción de sí mismos, da una pauta importante sobre qué tan consientes están de su práctica o praxis.

Por eso es importante generar cambios de percepción de sí mismos, y en general, del mundo de vida, que fomente en ellos el gusto por ser maestros, que no sea una obligación y que en sus motivos encuentren una respuesta a las necesidades colectivas.

La formación de este sujeto ideal, con vocación social, requiere de un proyecto institucional que vincule sus motivaciones a un proyecto colectivo, sin que sea dogmático o ideológico, sino fundamentado. En este sentido planteamos la necesidad de marcos referenciales multi o transdisciplinarios y conceptos cada vez más flexibles y utópicos, pero racionales. A continuación, hacemos un recaudo conceptual con el fin de aportar a la fundamentación y racionalidad que requiere la formación de docentes y/en la educación artística.

1.2 Conceptos eje en el campo de la Educación Artística: desafíos para una pedagogía para las artes y la estética, y formación de sujetos-políticos-estéticos

En este apartado teórico-conceptual fueron abreviados algunos conceptos eje para comprender el campo de la Educación Artística, esto incluye dejar claro qué entendemos por pedagogía, educación, arte, estética y lo que idealmente se podría proponer para la formación y práctica de docentes de educación artística; más no pretendemos abordar una discusión más profunda ya que eso sobrepasaría los objetivos de esta investigación.

La diferencia entre pedagogía y educación encierra un enigma ¿Por qué se le conoce como Educación Artística y no como Pedagogía para las artes o Pedagogía estética? En este trabajo se usará con fines prácticos, pues es más extendido o reconocido el uso del término Educación Artística, sin embargo, se hace visible la necesidad de desarrollar un proyecto de formación que plantee lo que implica una pedagogía para las artes y la estética. Tanto para que a través de esta pedagogía

estética y sus fundamentos medios y valores, se forme el docente como para que a través de ellas enseñe a los alumnos.

Por lo tanto, resulta fundamental problematizar qué entenderemos por cada uno de estos conceptos.

En otro capítulo seré más precisa sobre lo que ha pasado en México y sobre los referentes que utiliza el aparato Estatal en el Sistema Nacional de Educación (SEN), sobre la educación artística. En cualquier caso, representan diferentes lugares sociales desde donde se configuran discursos sobre la formación de docentes para las artes.

1.2.1 Pedagogía y educación ¿Pedagogía estética o educación artística?

Planteamos a la pedagogía como un campo problemático¹³ dado que se define por tener un fundamento epistemológico, filosófico, metodologías y objetos, así como una relación de tensión y articulación con procesos subjetivos, ideológicos, políticos e históricos. Sugerimos que en principio la Educación Artística (EA) debería partir de la pedagogía como campo de problematización. Además, en sí misma, también la EA es un campo, dado que tiene objetos de estudio particulares: el arte, la estética, las experiencias estéticas, el pensamiento artístico, y de igual modo una relación de tensión y articulación con la cultura y procesos subjetivos, ideológicos, políticos e históricos; en particular desde donde se organizan los fines, valores y medios para formar a docentes (y a alumnos), como sujetos pedagógicos-político-estéticos.

Siguiendo la idea de Julieta García (2008), la pedagogía es un campo disciplinario filosófico de la antropogénia y la educación; es heurística, transformadora, propositiva, está basada en la historicidad, busca solución a los problemas y es racional, es decir, diseña, tensa y articula sus medios, fines y valores; por ello cabe

¹³ Según Adriana Puiggrós, el campo lo podemos dividir en dos: 1 encontrar criterios para definir cuáles son los problemas que a barca y, 2 expresar sus límites y relaciones con otros campos (1990: 26) debe tomar en cuenta también la transmisión de la cultura, indica que no hay reproducción de la cultura sin innovación. atender la reproducción del sujeto pedagógico y tomar en cuenta el contexto histórico social y cultural. “El análisis debe hacer hincapié en la desigualdad de las condiciones de producción distribución y uso del capital cultural tanto como en la desigualdad impresa en el vínculo pedagógico...” “...supone ubicarlo en el campo de lucha por la hegemonía...” (1990), “La educación latinoamericana como campo problemático”, en: Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. México, CNCA/Alianza. p.42.

aclarar que no existen “diferentes” pedagogías, sino diferentes perspectivas, fines y valores en los que se fundamenta.

Por otro lado, la educación es un hecho social, por lo que no aparece solamente dentro de la escuela, sino en cualquier espacio y momento; es un proceso de socialización de la cultura, incluye temas, pero no están planeados, sino que se aprenden a lo largo de la vida, por ejemplo, la visión política, económica, ecológica, filosofía, ideológica, artística, etc. Esto es lo que la pedagogía debe resignificar a partir de develar las ideologías con fundamentos y principios.

Por su parte, planteamos una crítica a las pedagogías modernas, éstas son aquellas que surgen en un contexto histórico particular llamado modernidad (para más detalles ver nota al pie 50). Pero su esencia no se determina únicamente por un contexto histórico o espacial, es más bien un tipo de fundamentación que tiene el objetivo de orientar los procesos pedagógicos a ciertos fines, valores, prácticas, ideas, ideaciones, imaginarios e ideologías.

La investigadora española especializada en Educación Artística, María Acaso, cuestiona a la modernidad por ser un modelo centrado en que el aprendizaje no suceda, indica que el mundo se sigue transformando y la escuela no, la propuesta es mirar la educación desde una óptica diferente, más reflexiva, analítica y autocrítica; pasar, de una pedagogía obsoleta a una pedagogía contemporánea. Propone ir de lo descriptivo a lo narrativo, de un único lenguaje a los lenguajes múltiples, de lo contemplativo a lo experiencial. Olvidar los castigos, el esfuerzo a corto plazo y la competitividad para empezar a hablar de la motivación, la responsabilidad a largo plazo y el trabajo en equipo; el docente debería ser un mediador es necesario que la educación deje de ser un simulacro; debe enfocarse en a la creación de un individuo incapaz de pensar por sí mismo, para transformarla en una fuerza de cambio poderosa (Acaso, 2013:13, 18 y 19).

Existen diversas explicaciones sobre pedagogías fundamentadas en ideas modernas, se citó a María Acaso porque representa a los autores contemporáneos más álgidos del campo de la Educación Artística, además plantea sus ideas desde la teoría social y artística (ver más de la autora en nota al pie de página¹⁴).

¹⁴ María Acaso (Madrid, 1970) es doctora en Educación artística y trabajó del 2002 al 2019 como profesora titular en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente trabaja para el museo Reyna Sofía. Desde 2010 es de socia fundadora del colectivo de arte y educación Pedagogías Invisibles. Junto con su actividad académica, ha desarrollado proyectos relacionados con

Sin embargo, debemos aclarar algunos puntos; la pedagogía por principio, siempre es innovadora ya que es autopoietica¹⁵, si llega a ser obsoleta algo está mal o no es pedagogía, por tal motivo no se puede afirmar que la pedagogía es obsoleta, lo son sus metodologías, sus formas de practicarlas, la forma de interpretarlas y de su estar en un sistema discursivo, histórico, ideológico, etc. El reto es que los sujetos reivindiquen el ser y el lugar social del docente y su formación, por eso debemos tener cuidado al plantearlo como mediador pues podría diluir su función o lugar social, sin embargo, lo que se plantea tiene que ver con la posibilidad de remover estructuras jerárquicas.

Por lo tanto, para reconfigurar las prácticas y la formación de los docentes y alumnos, se deben plantear incidir en los procesos de “hacer sujetos”, que son los que reproducirán, aprenderán, enseñarán y comunicarán ciertos fundamentos, valores, medios y objetivos, son quienes deberían idealmente lograr trabajar con las metodologías y formas de pensar no modernos.¹⁶ En este sentido planteamos una “pedagogía estética” que propulse la formación de sujetos político-estéticos.

¿A qué nos referimos con Educación Artística?

La Educación Artística es un campo de investigación y en el contexto del sistema educativo nacional en México, se refiere a la puesta en práctica de una materia obligatoria (llamada “Artes”) que forma parte del curriculum en el nivel preescolar (de 3 a 6 años de edad), en primaria (de los 6 a los 12 años de edad), secundarias (de los 12 a los 15 años) y bachillerato (de los 15 a los 18 años).

En esta materia se abordan temas concernientes a las artes, pero cada nivel contiene sus propias reglas pedagógicas y artísticas. En el caso de los niveles anteriores a la secundaria, son impartidas por el docente “titular” de todas las materias (español, historia, matemáticas, etc.). En la secundaria es un docente

el arte contemporáneo y la educación en las principales universidades y centros de arte internacionales. En: http://mariaacaso.es/wp-content/uploads/2018/02/CV_Maria_Acaso_2017.pdf

Ver más en: <http://mariaacaso.blogspot.com/2011/04/cv.html>

¹⁵ Sistema capaz de reproducirse y mantenerse por sí mismo. Fue propuesto en 1973 por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela.

¹⁶ Nota: Para tener mayor entendimiento sobre las características de la “modernidad” revisar cita 5 de Bauman en la introducción; también recordemos que el paradigma de la modernidad trae consigo un elemento aparentemente invisible o invisibilizado: “la colonialidad del poder” (Mignolo); revisar también el capítulo 3 NOTA 50, en donde se amplía la discusión de este concepto.

graduado en alguna disciplina profesional particular: teatro, danza, artes visuales y música; en algunos casos tienen otras carreras afines, por ejemplo, diseño, arquitectura, etc.

En el ámbito académico, al campo de la “Educación Artística” se le ha nombrado de diversas formas: arte-educación, pedagogía estética, pedagogía del arte, entre otros. Todos ellos han tenido su momento histórico, espacio y tiempo, según Mónica Pérez: “en las licenciaturas en bellas artes, aparecen asignaturas relacionadas con la educación artística, educación estética, pedagogía de las artes, educación a través del arte..., términos diferentes para expresar la misma filosofía: dar cuenta de procedimientos sustantivamente educativos, enumerar actividades apoyadas sobre soportes técnicos como los que permiten las diversas artes, formular objetivos supra educativos.” (2002:291 y 292), es decir, se refiere a que es un fenómeno pedagógico. La propuesta es pensar las artes desde lo pedagógico y pensar lo pedagógico desde las artes, el arte y lo educativo es un proceso, sería un medio, contenido y fin.

Las llamadas concepciones, posturas o enfoques tienen que ver con visiones teórico-epistemológicas-metodológicas, se refleja también en la visión de humano, sociedad, cultura, economía y política. En este sentido es importante reconocer que existen diversas posturas y enfoques pedagógicos y didácticos que cada autor propone desde diversas latitudes (por ejemplo: Arnhem, Eisner, Gardner, Read, Lowenfield y Arthur Efland, más adelante abordamos algunas ideas).

Por su parte, las investigaciones en México no abundan, es difícil de definir si hay alguna perspectiva o un paradigma particular y son contados los espacios donde circulan los debates. En la Ciudad de México encontramos el caso de la Dra. Victoria Eugenia Morton, investigadora de la línea de formación para la educación artística de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ella indica que en México “destacan actualmente enfoques como el pragmatismo que recupera la noción de experiencia de la pedagogía progresista de John Dewey, el enfoque de educación por el arte, el enfoque cognitivo y el multicultural (F. G. Chalmers); cuyos conceptos han abonado el campo de la educación artístico en nuestro país” (2013). También dice que es una disciplina con al menos 125 años de existencia.

Para definir el binomio arte educación es necesario abordarlo desde cada uno de los referentes disciplinarios: la pedagogía, que estudia y problematiza procesos educativos, y la estética, los fenómenos artísticos. Es importante pensar que, dependiendo de los referentes epistemológicos de partida, es que se esbozarán algunas problemáticas. En este trabajo hay un debate en torno a lo que si merece llamarse arte según el lugar social y hegemónico desde dónde es enunciado.

Para esta investigación, partimos del hecho de que tanto la educación como el arte y lo estético, son constitutivos del humano, pues le dieron su lugar a lo que llamamos cultura, sociedad, civilización y humanización. Estos son sólo un par de aspectos que fundamentan la necesidad de una pedagogía para las artes y la estética (o EA) y de configurar formas sistematizadas de aprehender el mundo y constituirnos como sujetos pedagógicos políticos-estéticos, y generar pensamiento artístico y estético, para contribuir a la transformación del sujeto, de su percepción, prácticas en el mundo, pero, sobre todo, para construir un futuro, una cultura, civilización y humanidad más afables con la vida y el planeta.

Señalamos que no hay una sola definición de arte, estética, EA o de docente de arte, ya que limitar y dar roles, excluye aquello que no concuerda con un ideal teórico-conceptual, pero en general partimos de los fundamentos antes mencionados; así mismo se entenderá que la Educación Artística engloba: diferentes acepciones medios (técnicas y metodologías¹⁷), fines u objetivos y valores, debe tomar en cuenta el espacio (en este caso escolarizado, pero podría ser de cualquier otro tipo) para plantear sus diferentes formas didácticas; es un espacio de formación intersubjetiva, multifactorial y multi, inter o transdisciplinaria; no sólo depende de la relación unidireccional del maestro al alumno, sino en ambas direcciones y también entre alumno-alumno; se aprende no sólo lo que se enseña explícitamente sino también de los intercambios y contenidos “invisibles” (currículum oculto). Lo multifactorial y caótico es la necesidad de entender que la vida no es un

¹⁷ Se puede entender a la pedagogía como un método, el autor dice que cuando hay una relación firme entre procedimiento y una teoría correspondiente se presenta un “método”, la técnica a diferencia, es un procedimiento eficaz sin saber de qué procede. El método se formaliza cuando una técnica es eficaz, en este sentido, aunque la educación sucede permanentemente, la pedagogía se vuelve, en este sentido, un método. Un método es “un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida” (Avanzani, 1998: 171). Existen diferentes perspectivas en los objetivos y medios de la pedagogía, por lo que plantean de manera diversa sus métodos y técnicas. Es entonces que los objetivos y el/los “qué y cómo” les corresponde a las didácticas. “Las didácticas se diferencian de la pedagogía al tomar en cuenta de manera sistemática procesos disciplinarios...es la organización funcional de datos teóricos con fines prácticos...” (Audigier, 1990 en Avanzani, 1998: 193). Avanzani, G. (1998), La pedagoga hoy. México, Fondo de Cultura Económica.

modelo estructurado de causa-acción. Los referentes deben ser significativos según cada condición, contexto y momento histórico. Es necesario saber que cada área artística en su singularidad (danza, teatro, artes plásticas y visuales, música, cine, literatura, poesía) han desarrollado diversos métodos y técnicas.

1.2.2 Fundamentos para la formación de sujetos desde y para una Pedagogía Estética y el pensamiento estético

Arte

Para proponer una formación de sujetos docentes político-estéticos y para construir una pedagogía estética (pedagogía para las artes y la estética, o para la EA), debemos empezar por conocer y problematizar la concepción de “arte”.

Partiendo de la epistemología decolonial de W. Mignolo (2010), vivir bajo el paradigma de la modernidad trae consigo un elemento aparentemente inviable o invisibilizado: “la colonialidad del poder”, se refiere al control que se ha impuesto, a la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer, del pensar, la colonialidad del oír, etc. Se relaciona con el arte y la estética porque también controla diversos aspectos que las conforman, por ejemplo, los sentidos. Mignolo lo explica de la siguiente manera:

Muchas de estas actividades pueden agruparse bajo la colonialidad del *sentir*, de los sentidos, es decir, de la *aesthesis*. Tardíamente, en el siglo XVIII, la *aesthesis* fue apropiada por el pensamiento imperial y transformada en *aestética*, sentimiento de lo bello y lo sublime. En el correr de los últimos tres siglos, lo sublime pasó a segundo plano y lo bello totalizó la estética y quedó limitada al concepto occidental de *arte*. En suma, colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*). El control de la economía y de la autoridad (la teoría política y económica) dependen de las bases sobre las que se asienta el conocer, el comprender y el sentir. La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias. (Mignolo, 2010:12)

Es de vital importancia el planteamiento de Mignolo que incluso señala que lo económico y político dependen de los conocimientos o sentires, definidos por la colonialidad del poder. La colonialidad del poder también reduce lo estético a “lo bello” o limita su campo a lo únicamente artístico.

Con base en el planteamiento anterior, es importante que los sujetos en formación conozcan la genealogía e historia que tienen los conceptos, para usarlos de las maneras más adecuadas según los objetivos. En este sentido se busca hacer visible

que el paradigma de la modernidad ha impuesto ciertas maneras de pensar y percibir. Esto requiere ser resignificado, en el marco de la apuesta por un proyecto pedagógico y la formación de sujetos pedagógicos-políticos-estéticos.

Juan Acha (2009) expresa que es importante tener en cuenta que el referente “Arte” y “Estética” parte de una tradición occidental específica, definido en el marco de luchas por el poder para asignarle un significado. Indica que las artes nacieron en Italia, con Giotto, cerca del año 1300 y en México en el siglo XVIII; importamos una academia como resultado de procesos de colonización. Otro aporte de Acha a la discusión en torno a la mejor manera de enseñar arte, según él identifica que aparece en el siglo XVI, con Miguel Ángel, en donde la sensibilidad o la visión sensible son elevadas como actividad decisiva de la producción artística (Acha, 2009) (sería importante indagar el significado de la visión sensible a lo largo del tiempo y además para cada docente). Se destaca que, si bien importamos un tipo de arte y cultura, no significa que aquí en esta geografía no existiera, o que alguna sea mejor que la otra, más bien, hay que evidenciar la subrogación de una por otra, así como la ideología hegemónica que hasta hoy en día configura el discurso en torno a las artes y la cultura.

De este modo, partimos de un fundamento antropológico; implica pensar que el arte y la estética han sido parte cardinal del proceso de humanización, aunque no se nombren de la misma manera o no tengan la misma intención en todas las civilizaciones. Por este motivo es más importante comprender el concepto de arte y estética fuera de los parámetros occidentales. Un ejercicio consistió en retomar las ideas que hay sobre “arte rupestre”, porque se plantea un debate en el nombramiento de “arte”; a pesar de que no sea el término más adecuado, ya que se cree que esta actividad está más cerca a la creación de un lenguaje que al propósito artístico.¹⁸ El dilema implica un posicionamiento de nuestra parte, pues sin duda el arte es un lenguaje.

18 “En lo que respecta a la asociación entre grafismo y lenguaje, Leroi-Gourhan (1984) observa que el carácter abstracto está presente en las más antiguas representaciones conocidas, lo que le lleva a afirmar que lo gráfico no se habría iniciado como una representación ingenua de la realidad, sino abstracta. El “arte rupestre” no nace sometido a lo real, sino organizado a partir de signos que, aparentemente, expresan los ritmos y no las formas; aparece ligado al lenguaje y se encontraría mucho más próximo a la escritura que al arte. De esta forma, las figuras más antiguas conocidas no representan escenas, son en realidad símbolos gráficos sin un vínculo descriptivo y que representan en contexto oral irremediablemente perdido.”

En este sentido, Martínez Celis y Botivia indican que, estas manifestaciones son el reflejo de la capacidad intelectual de la humanidad para abstraer y representar su realidad. Su denominación como “arte” no significa que se trate de objetos artísticos en los términos y con las finalidades con que hoy los entendemos desde nuestra cultura occidental. Ésta es sólo una más de las formas como se ha intentado definir su significado (Martínez, 2004: 10). Por lo tanto, sostenemos que el arte, es arte en tanto el lugar, tiempo y de quién o quiénes lo definan, desde esta óptica se podría incluir a la poesía, arte plumario, petroglifos, bordados, textiles, etc. Dejaremos para otra investigación el problema de si es arte o artesanía.

Por otro lado, hay una oposición conceptual en torno de que el arte tenga o no un objetivo, función o finalidad; es un dilema que depende de las diferentes perspectivas epistemológicas. El antropólogo Eduardo Andi6n Gamboa, por ejemplo, se pregunta si las afecciones y lo inteligible es algo que se pueda comunicar. Sin duda este dilema est1 resuelto pues el arte para esta investigaci6n s1 tiene una perspectiva t6lica, es decir, tiene objetivos ya que partimos de una perspectiva pedag6gica.

Andi6n Gamboa tiene una postura sobre la funci6n del arte: “...aventuro que el arte no tiene como prioridad comunicar; su finalidad, si es que se plantea en esos t6rminos t6licos, es la de ejercer la fuerza de la inauguraci6n, del *augur y auctor*, que es atender contra el sentido dado, en cuanto instituye otro: tachar la cultura para comenzar y dar a existir-se.” (Andi6n:19)

Por lo tanto, proponemos entender que el arte expresa, de alg6n modo, algo que da sentido a la imperceptibilidad a trav6s de un precepto, una inteligibilidad o una afecci6n; tambi6n tiene el objetivo de inaugurar y dar a existir-se. Otro de los prop6sitos del arte es atender contra el sentido dado.

Estamos hablando de la importancia y necesidad (la distancia que media entre el ser y el deber ser, como ley de vida) de que la Educaci6n Artística tome en cuenta que el alumno y el docente deben lograr inaugurar y dar a existir-se, esto implica hablar de procesos de producci6n de identidad y subjetividad.

En: Leroi-gourhan, A. 1984. Símbolos, artes y creencias en la Prehistoria, Istmo. Gij6n. EN: Ecos de piedra: una aproximaci6n a los petroglifos de Costa Rica y sus interpretaciones en el marco del an1lisis arqueol6gico del eje ciudad col6n-tabarcia. Raquel Ornat Velmente, universidad de zaragoza. Jos6 Manuel Argil6s Marín- revista Anales del Museo de Am6rica 13. (2005) P1gs. 105-124.

También, la educación por el arte buscaría expresar en procesos estéticos no sólo objetos artísticos, es decir, la necesidad de vivenciar experiencias estéticas, lograr algo más allá de aprender un proceso técnico. Esto no significa prescindir de la vivencia de “juagar” a ser artista, de pintar un gran mural, realizar grandes esculturas, tocar música, etc., es fundamental que, desde primera infancia hasta la adolescencia, experimentemos estos procesos.

Esta concepción ampliada de artes y estética en la historia laboral y en la vida privada de cada participante de las narraciones biográficas obtenidas en esta investigación, están expresadas de diferentes formas. Es pertinente mencionar que los docentes demuestran que, en la enseñanza-aprendizaje-comunicación de las artes y la estética, no sólo es importante la técnica de un área (teatro, danza, música o artes visuales), sino la incidencia de los docentes en sus alumnos, como los docentes mismos dijeron: para que “llegan a crear desde sus propias ideas” o “que los alumnos reconozcan fuera de la escuela una expresión artística”.

Estética

Según Enrique Dussel (2019), la estética “es una actitud ante la vida, posición de apertura de la subjetividad, apertura estética al mundo, viene de *áisthesis* (ἄισθησις), y el Arte: “es su objetivación o expresión. *Arte* (de origen latino, *ars*, y que significa *tékhnē* en griego). Entenderemos que la Estética es una reflexión filosófica y escindida sobre la expresión del arte, pero ambas cumplen la función de darle otro significado a lo dado, como acción filosófica, política y ética.

La propuesta es que la formación fomente este tipo de actitudes de apertura al mundo, así como la comprensión de su objetivación en el arte (aunque no sólo en este sino en los objetos cotidianos).

Otro planteamiento de esta tesis es que los sujetos en formación no deben adoptar el concepto de que el arte tiene como único objetivo comunicar una idea o crear un objeto. El arte hace más, por ejemplo, producir lo estético que no sólo está referido a “lo bello”, más bien es la forma en que se ordenan los pensamientos, la sensibilidad, los sentidos, los sentimientos y la percepción.

Ángel C. Moreu (2013) indica que la estética se ha trabajado desde antes del siglo XVIII, incluso desde la prehistoria, pero se definió hasta después y uno de los pioneros fue el filósofo alemán Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762),

conocido por ser el primero en poner nombre y describir una ciencia del conocimiento sensitivo (Moreu, 2013:25). Aunque desde los griegos hay un desarrollo de la belleza, la técnica, etc., es a partir de Baumgarten que surgen las obras de Kant, Schiller y Hegel sobre estética (Moreu, 2013: 26).

Por lo tanto, entendemos que lo estético hace referencia al conocimiento sensitivo, hay que tomar en cuenta que el término estética se volvió un concepto de moda referido a la belleza y a la naturaleza, pero justo Moreu dice que así nace la división entre lo intelectual y lo que es sensitivo, "...los efectos son una percepción generadora de un conocimiento sensitivo (o sensible, o sensorial, dependiendo del traductor) —anterior y diferente al lógico o intelectivo— "(Moreu, 2013:26). Mi propuesta es no separar la racionalidad de lo sensible a la intelectual/lógica.

El citado autor, también menciona que la pedagogía contemporánea sí ha querido introducir una pedagogía estética, y los grandes pedagogos impulsores de ésta van desde Sócrates a Schiller, Pestalozzi, Fröbel, Krause, Steiner, Cossío, Dewey, Lowenfield o Read— (2013:25). Sin embargo, asegura el autor, no se ha logrado traducir a la práctica, es decir, que la Educación Artística aún tiene problemas para poner en marcha la gran cantidad de propuestas teóricas existentes.

Por esta razón se insiste en que se deben de ampliar los estados del arte desde múltiples perspectivas posibles y sistematizar las experiencias exitosas en torno a la puesta en práctica de procesos pedagógicos para las artes, tarea que se propone para una siguiente investigación.

En este sentido, la EA o Pedagogía estética es un proceso que no sólo se objetiva o que no sólo comunica, puede ser algo que no se ve, pasa por el pensamiento estético y artístico; es pensar, es una percepción, racionalidad y sensibilidad, es una actitud ante la vida, es problematizar, es idear la forma de transformar algo, es inaugurar y recrearse a sí mismo. Lo que en conjunto nos lleva a la experiencia estética.

Experiencia estética

Un punto esencial para la formación de docentes en Educación Artística, además del reconocimiento del pensamiento estético, es la experiencia estética. Planteamos que el arte y la estética son herramientas que coadyuvan al cambio de percepción y a la auto-trans-formación de sujetos políticos-estéticos.

Los procesos de hacer y pensar la vida - y el arte-, configura nuestra experiencia estética y uno de sus ejes es “lo sensible”. Según Pardo (1991) “...tanto la acción de las imágenes (sean visuales, metafóricas, musicales) sobre nuestras maneras de ver y vivir las cosas, como nuestras maneras de narrarlas, configuran nuestra experiencia estética... Nuestra experiencia estética se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes del que echamos mano, aunque sin darnos cuenta, para ver y responder a lo que nos pasa.” (en Farina, 2006)

Entonces, entendemos a la sensibilidad como lo que perciben los sentidos y sentimientos (sugerimos para la próxima investigación abordar el tema de los sentidos y los sentimientos artísticos, existen varios de ellos asociados a la experiencia estética, por ejemplo, la sublimación).

La experiencia estética además se refiere a la pérdida de nuestro eje, es decir, de lo que nos es normal y de sentido común, es la alteración de la sensibilidad: “La experiencia estética... es esa pérdida de eje puede significar pequeñas o grandes alteraciones en nuestra sensibilidad, lo que nos empujará a reformularla, a improvisar o no con esta experiencia. De todos modos, la experiencia tiende siempre a estabilizarse, pues es muy complicado moverse por la vida con la sensibilidad constantemente a flor de piel y sin un eje sobre el que mantener algún equilibrio”. (Farina,2006:7)

En síntesis, la experiencia estética es la movilización o transformación radical, (desde la raíz u origen), de nuestra sensibilidad. La formación tendría que enseñar, aprender, comunicar, activar y comprender esa sensibilidad sin que cause un desequilibrio o perplejidad desestabilizadora, sino que genere la posibilidad a la transformación con fundamentación ética y política.

Otra idea de Farina es plantear la percepción como una acción política, dice “La percepción es la materia misma y el medio a través del cual se componen las imágenes y discursos que forman la sensibilidad y la conciencia con las que intervenimos en la realidad” (Farina,2006:8 y 9). Esto marca una propuesta para la formación de sujetos político-pedagógicos sensibles y no sólo desde la perspectiva tecnócrata que se mencionan en diversos momentos de la tesis.

De lo anterior parte el argumento de que en la escuela y en todos los espacios posibles de formación docente institucional, sean el lugar por excelencia en donde

se puedan hacer realizables y vivenciales las experiencias artísticas y estéticas, que reconozcan sus sentimientos¹⁹, que problematicen su percepción, y vean en la experiencia estética un proceso político porque, como menciona Farina, podemos “ubicarnos respecto a sí mismo y a los demás”, ya que lo estético tiene el poder de orientar ética y políticamente nuestro comportamiento, pues nos dan múltiples matices y referencias sobre lo que vemos, pensamos y hacemos.

Se plantea a la estética relacionada de forma inseparable al trinomio arte-estética-cultura; es el arte y lo estético una producción cultural y a su vez la cultura les otorga su sentido. Se plantea también la necesidad de entender la estética como ética y política, sobre todo como una actitud ante la vida que es generadora de acontecimientos y discursos transformadores a través de la sensibilidad, la conciencia, racionalidad y la percepción. La pedagogía para la estética y las artes, tendría que posibilitar a los sujetos, que en su misma existencia encontraran el sentido político, y no inculcar una sola idea prefigurada.

La EA conlleva aprender un lenguaje estético y artístico, es un proceso para vivir, hacer y pensar el mundo. No es el objeto lo que se valora, porque, a nivel de educación básica, no estamos “haciendo” artistas, estamos enseñando a pensar artísticamente-estéticamente.

En resumen, la diferencia entre arte y estética es que lo artístico implica un proceso de creación de algo objetivo o material, con sus respectivas técnicas y métodos. Lo estético implica un proceso de pensamiento, actitudinal, aptitudinal, ético y político, el movimiento radical de lo sensible y de la percepción.

El reto de la educación artística escolarizada y la formación institucional de docentes, es la construcción de medios y de las condiciones necesarias para relacionar al sujeto con la estética de su momento histórico-cultural, sin olvidar lo ético y lo político. Si la estética y el arte son un medio desde dónde el sujeto piensa y actúa, la educación artística tiene un gran desafío: debemos educar nuestros sentidos no solo para percibir cualquier pieza de arte, sino fundamentalmente para

¹⁹ Además de contemplarlo y conocerlo, el objetivo es que los sujetos en formación sientan un movimiento en lo que le era común y para esto es importante el reconocimiento de las emociones y sentimientos. Es importante mencionar que hay diferentes sentimientos relacionados a lo estético (como la sublimación), sin embargo, sobre pasa los objetivos de esta investigación. Nos referimos a “sentir”: Percibir por los sentidos. Se le llama emoción cuando es algo cognitivo y fisiológico, es sentimiento cuando se le da un significado, es algo subjetivo (según el entorno sociocultural).

hacer de la realidad, de nuestra subjetividad, un proceso pedagógico-político-estético, lo que implicaría organizar lo individual hacia lo colectivo, con miras a un proyecto pedagógico de formación de sujetos (nos referimos no solo a la formación de docentes, sino también de los alumnos, bajo los mismos fundamentos).

Por cuestiones de tiempo, proponemos que en futuras investigaciones se aborde el tema de formación de sujetos-políticos-estéticos desde la idea de “estética de la existencia”, planteado por Foucault; como ya hemos mencionado, desde este planteamiento consideramos lo político “...como gobierno de sí mismo y como resistencia al poder que intenta gobernarnos”, desde donde está enmarcada dicho concepto (Foucault, 1994: 88-89, en: Giraldo :2008) ²⁰. A partir de este concepto se puede abrir la problemática desde una construcción filosófica y epistemológica que plantea que la resistencia de los sujetos sea por sobre todo creativa-estética.

Pedagogía para las artes y la estética: pensamiento estético-artístico

Propulsar una pedagogía para las artes y la estética en la formación de docentes y alumnos tiene el objetivo de formar sujetos político-estéticos, el fin es generar un pensamiento o racionalidad estética-artística.

La pedagogía para la estética y las artes se sintetiza en “pedagogía estética”, entendida como *contenido, medio y fin*, es decir una pedagogía que use como medio los valores estéticos para formar sujetos y el fin podría ser crear objetos con valores estéticos o artísticos. Para esto se necesita romper con límites disciplinarios. A continuación, ofrecemos algunos argumentos.

Son pocos los textos que plantean la noción de “pedagogía estética o artística”, la investigación “La educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica”, plantea que la educación estética es “La formación en el individuo de una concepción estética interna y de todo lo que le rodea en el mundo...” (Urra,

²⁰ “La resistencia como estética de la existencia, es la posibilidad de hacer de la libertad una cuestión práctica y no simplemente formal, una libertad, no de los actos, de las intenciones o del deseo, sino la libertad de escoger una manera de ser. La resistencia es creativa, es una práctica productiva que rechaza los modos normales de vida, es un impulso revolucionario porque es fuerza creativa vital que se mueve exclusivamente en el campo del *êthos* y no tiene que buscar su fundamento en la religión ni estar vinculada a ningún sistema legal ni basada en un conocimiento científico, es una fuerza, una posibilidad de crearnos constantemente, de transformarnos, de modificarnos, de luchar contra el poder político que intenta controlarnos, clasificarnos y normalizarnos, es creación de nuevos modos de existencia por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. No se trata de una creación vacía, sino de vivir la creación como una práctica permanente.” <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265420459008.pdf>

Giraldo Díaz, Reinaldo 2008, La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault Entramado, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, pp. 90-100 Universidad Libre Cali, Colombia.

2018, en: Sánchez, 2013:7), Además que "...la educación estética constituye un proceso socialmente orientado para desarrollar la capacidad de percibir, apreciar y crear arte, así como para interpretar o experimentar procesos estéticos pues ...es concebida como un todo y forma una actitud ante la vida desde la cual se asumen la naturaleza, el arte y las relaciones sociales, considerando la contemplación y disfrute de los objetos, hechos y fenómenos, así como las posibilidades de transformar y enriquecer la realidad." Y como indican los autores, "hace referencia a las consideraciones que se deben de tomar en la formación profesional pedagógica de los docentes y debería ser un eje transversal" (Urra,2018:6). La educación estética traspasa el ámbito común de lo que se reconoce como "obra de arte", se pasa a la experiencia estética en la vida cotidiana, por eso se entiende que es contenido, medio y fin.

Hay dos autores contemporáneos sobresalientes respecto a los medios y fines de las artes, María Acaso (2017) y Camnitzer (2015). Proponemos que uno de los objetivos de la EA a través de la pedagogía o educación estética, es generar o activar el pensamiento artístico en el sentido en que Camnitzer indica que el arte debe ser una manera de pensar: "Yo lo veo [más] como una metodología de adquirir, organizar y expandir el conocimiento, que como una forma de producción. En ese sentido, me parece que puede informar el proceso educativo, en el mejor sentido de la palabra educación, no en el sentido de entrenamiento profesional, sino de flexibilizar la mente para hacer conexiones al máximo. No me interesa la palabra arte, sino lo que se pueda hacer con la metodología. Y me importa más lograr una reforma educativa radical que incorpore esa metodología artística dentro de los procesos educativos que hacer obras que se expongan en un museo." (Camnitzer, 2015: 1) incluso para Camnitzer el arte es educación y la educación es arte²¹.

En este sentido, es fundamental romper con límites disciplinarios, donde coexistan tanto los artistas en la educación, como los pedagogos en el arte, constituyendo nuevos objetivos y objetos para la educación dentro y fuera de la escuela, pues es imprescindible comprender cómo se relaciona nuestra vida cotidiana con lo artístico y estético, en aras de un proyecto pedagógico colectivo, así mismo, que logremos pensar a la educación artística desde una pedagogía estética, la cual contribuye a

21 Ver más en: Camnitzer (2015) "Ni arte ni educación". [En línea] <http://www.niartenieducacion.com/project/textos/>

plantear la noción de “pensamiento artístico y estético”, como una manera de organizar y expandir el conocimiento y flexibilizar la mente

Didáctica para las artes y Práctica docente

Para los planteamientos de esta tesis fue importante comprender los diferentes niveles, momentos y lugares donde participa la didáctica en relación a la formación del docente. Comprendemos que esto sucede tanto durante la formación institucional, como en la formación -como producción de subjetividad- en el entorno escolar a partir de su práctica; en ambos casos implica conocer, entender, aprender, enseñar y comunicar a través de un sistema y estrategia didáctica.

Las didácticas son trascendentales, pues es la dimensión tecnológica²² de la pedagogía, en ellas se pueden expresar los medios, fines y valores con los cuales se consigue la producción, circulación y recepción de la pedagogía estética, por lo tanto, hablamos de tecnología como condiciones para la formación de docentes y alumnos como sujetos pedagógicos-políticos-estéticos.

Según Julieta Valentina García, el sistema didáctico es representación formal y organizada de los elementos que intervienen en un proceso educativo institucional. El sistema didáctico está tensado por la propuesta curricular en la que se encuentre inscrita y a su vez, ambas se encuentran tensadas por y tensando al sistema de evaluación institucional (García, s/f:2).

Los elementos del sistema didáctico, son la integración de: el contenido, sistematización, el alumno, la forma de trabajo, las condiciones físicas para la docencia, recursos, los objetivos de aprendizaje, las estrategias interacciones y actividades. Y las didácticas deben ser experienciales, y para ser experienciales se requiere que sean vividas, posibles, diversificadas, productivas y le impriman un sentido del logro (García, s/f: 4)

García explica que es en la práctica docente (el proceso de enseñanza-aprendizaje-comunicación, tensado por los alumnos y centrado por el contenido curricular) en donde sucede la estrategia didáctica (derivada del sistema didáctico).

²² Tecnología: matriz de la razón práctica. Es un conjunto de técnicas. Técnica es: la mejor manera de hacer algo.

Las estrategias son las que se generan de manera diversificada según la conducción, objetivos, valores, sentimientos y otros elementos, del docente en relación con, sobre todo, los otros sujetos, es decir los alumnos. En las estrategias se eligen las técnicas, “las técnicas didácticas, cobran sentido cuando son parte de las estrategias... pueden llegar a tener tanta importancia que o bien impulsan el aprendizaje o bien lo interfieren y obstaculizan.” (García: 4). Lo que lleva a plantear una relación de tensión interpersonal entre todos los elementos y en particular la relación alumno-contenido-profesor.

Entonces es en la estructura, estrategia y técnica didáctica en donde se articulan múltiples factores que permiten abrir espacio a la decisión y autonomía del sujeto docente, donde es posible que exprese no solo lo que le exige el contenido curricular. Es decir, podría ser un espacio contrahegemónico y de resistencia al currículo, planes y programas, los cuales representan un lugar hegemónico del conocimiento, el saber, la educación, la formación y los procesos pedagógicos en general; se estipulan hegemónicos porque surgen del sistema educativo nacional de México, quien regula, evalúa y califica que sean cumplidos -casi- al pie de la letra.

El curriculum es un lugar hegemónico porque es desde dónde se diseña y se decide, pero aparte porque no toma en cuenta la participación activa de los sujetos implicados, es decir, copta el espacio. También porque sigue contenidos organizados en ideologías o sin fundamento, corrientes de moda o se adaptan a lo que organismos internacionales les exigen, en vez de valerse de valores, ejes y fundamentos científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos, etc.

Entonces el sistema didáctico es el espacio posible en donde el rol de docente cobra una dimensión práctica o de praxis, es en donde se podría y tendrían que, colectivamente, pasar un proceso complejo de planeación a corto, mediano y largo plazo con propósitos claros, para todos y cada uno.

Debemos comprender que la puesta en práctica de una pedagogía política-estética, requiere no solo de la práctica del docente, sino de la organización, premeditación, sistematización de un sistema de estrategias y técnicas que permiten hacer más posible la enseñanza-aprendizaje y comunicación de los contenidos. Precisamos que no sólo es en la “práctica docente” donde éste cobra autonomía, porque conceptualmente la práctica docente implica únicamente el rol de enseñar, aprender

y comunicar, sino que también ocurre cuando hay alguien que desempeñe el contrarrol de aprender, enseñar y comunicar (el alumno), esto quiere decir que no podemos planear la formación del docente sin pensar en su contexto, la cultura y los sujetos que participan en la educación, la escuela, etc.

Por lo tanto, la estructura didáctica, las técnicas y estrategias y todo esto que la configura, tienen un papel preponderante en la formación del docente; éste es mediador de los procesos, en tanto que toma numerosas decisiones que dan forma a sus “prácticas semiótico-discursivas” (que implica la producción de su subjetividad y la configuración de un sujeto). El objetivo es impulsar la diversidad y posibilidades de las metodologías de la práctica del docente y dinamizar la estructura didáctica.

El docente debe de intervenir en múltiples aspectos para los cuales convendría estar formado. En el marco de una perspectiva pedagógica contemporánea, deberá no apegarse a los cánones en los cuales la modernidad le dio vida, es decir, tendrá que plantear más preguntas a las que debe responder; no es una secuencia unidireccional de instrucciones; no hay una dicotomía entre educando-educadores; tampoco puede suponer que se aprende lo que se enseña y debe aceptar que sucedan hechos inesperados, no se deben anular (no se puede y si se pudiera no sería deseable) el juego, las metáforas, la narrativa y diversas formas en que se consigue la comunicación, enseñanza y aprendizaje de aspectos explícitos o implícitos; debe suponer que se establece una relación o vínculo entre todos los sujetos. Por eso se debe considerar para formar a los sujetos, es necesario enseñar, comunicar las narrativas, las metáforas y lo implícito.

También insistimos en que eso requiere de la participación de estructuras del Estado que propulsen y sostengan en infraestructura pública y gratuita, otros espacios de educación, cultura y arte y es fundamental que estas instituciones estén orgánicamente interrelacionadas y que los sujetos estén preparados o habilitados para interactuar con ese sistema.

Didáctica a través de las artes

Las preposiciones (“en”, “por” o “para”,) le otorgan un sentido y lugar al arte en su relación interdependiente con la educación. Este es un tema fundamental para plantear un plan, programa y sistema didáctico para la EA o pedagogía estética.

Relaciones educación - arte (desde la pedagogía)

TRES MOMENTOS DIALÉCTICOS		
ENSEÑAR <i>EL</i> ARTE	ENSEÑAR <i>PARA</i> EL ARTE	ENSEÑAR <i>EN / POR</i> EL ARTE
Fuente de contenido (Desconexión)	Contenido y fin (Desconexión)	Contenido, fin, método (Unión)
Aumentar el saber y la instrucción	Promover la toma de conciencia sobre la importancia de las artes en la cultura del hombre: desarrollo de una habilidad	Renovar las prácticas educativas (objeto: una nueva concepción, de la (auto) formación humana: crecimiento cognitivo y moral.
Énfasis: el <i>qué</i>	Énfasis: el <i>para qué</i>	Énfasis: el <i>qué, cómo y para qué</i>

Sáez, J. (1997). Esquema de elaboración propia.

23

Mónica Pérez (2002, lo recupera de Sáez, J.1997).

Los objetivos, según el caso de la preposición, se pueden entender de la siguiente manera: “en” = conocer, “para” = que dominen las artes, y a “través”, “en” o “por” = es contenido, medio y fin.

La perspectiva más adecuada en el contexto de la pedagogía contemporánea es la que usa la preposición “por, en o a través”, estas son integrales por ser un medio, contenido y fin.

Por lo tanto, proponemos conveniente pasar de la educación artística a “pedagogía a través del pensamiento estético” o sintetizarlo en “pedagogía estética”.

Por otro lado, el objetivo de la educación artística en niveles no profesionalizantes, no busca enseñar a los alumnos a ser artistas, sino, entre otras cosas, construir o generar un pensamiento, racionalidad y sensibilidad artística – estética. Pero indicamos que es fundamental que los sujetos experimenten el jugar a hacer arte o ser artistas, como un “medio”, la experiencia y la vivencia inciden en el lugar que les da el sujeto a las experiencias artísticas-estéticas, entre muchas otras cosas, las artes y la estética, genera, flexibiliza y expande el pensamiento y la sensibilidad.

²³ Se refiere a: SÁEZ, J. (1997): “La construcción de la Pedagogía Social”; en PETRUS, T. (coord.), Pedagogía Social. Barcelona: Ariel. SÁEZ, J. (1998): La transformación de los contextos sociales: la educación a favor de la democracia. Murcia: D. M.

1.2.3 Características ideales en el docente de Educación Artística

John Lancaster (1990) es uno de los pedagogos más paradigmáticos de la EA, comenzaré este apartado retomando una pregunta que plantea ¿Cuántos alumnos volverán a tener la oportunidad de participar activamente en la creación artística? Si con lo anterior se refiere a tener contacto con algún proceso artístico fuera de la escuela, estimamos que un porcentaje bajo de niños tendrán contacto nuevamente con el arte. Es verdad que las oportunidades para acercarnos a las artes se generan en la escuela pública y que por esa razón el docente representa una dimensión importante de responsabilidad social para la formación de sujetos-político-estéticos.

Con este ejemplo, se subraya que la formación del docente y lo que éste y la escuela proveen al alumno es una condición de posibilidad importantísima para la educación artística. Asimismo, se sugiere que las habilidades o aptitudes del docente son fundamentales para que logre aprender y enseñar que las artes no solo se practican en la escuela y con un “maestro”, sino que los alumnos aprendan a hacerlo fuera de la escuela, en cualquier lugar y con cualquier persona.

Entonces, como posición política y utópica de un proyecto pedagógico, es importante hablar de lo que idealmente se puede realizar, en este sentido la formación del sujeto debe trazar horizontes con valores, fines y medios, que implica partir de una concepción amplia de docente de arte. Por ese motivo, a continuación, se abstraieron algunos ejes con la finalidad de dar una idea general, de los caminos por donde -racionalmente-, podría practicarse la formación docente. A veces se refieren a características que debe aprender el niño, inferimos que el docente debe tener las aptitudes, actitudes, habilidades, conocimientos, experiencias, etc., para formarse a sí mismo y a los alumnos:

Read (1955) (en: Vázquez, 2018:63).	<ul style="list-style-type: none">• Las artes, y en este sentido el docente, debe saber cómo gestionar• El arte “debe interiorizarse, más que enseñarse o aprenderse• La función del maestro debe ser más la de acompañante, sobre todo para no interferir su proceso creativo, lo más importante es fomentar su expresión que se entiende como lo efímero y espontáneo• El objetivo es que el docente esté en armonía con la naturaleza y leyes del universo, a través de experiencias artísticas
--	---

<p>Lancaster (1990:20 y 21).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El docente es clave en el proceso educativo • Si ha disfrutado de una educación profunda en expresión artística y en diseño, serán muy conscientes del valor de la estética en lo que hagan y que lucharán por conseguir una calidad visual bien afirmada • Necesitan experimentar y comprender los rudimentos de la estética y el diseño, color, línea de forma, todo, figura, la estructura y la disposición, que son elementos básicos en una gramática visual.” • Otras²⁴
<p>Lowenfield (1957;1980) (en Vázquez, 2018: 64),</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el alumno debe fluir la libre expresión, sin modelos ni exigencias técnicas. • Los niños no están pensando si representan lo que la teoría dice sino lo que para ellos es importante. • No ser adulto centrista: la discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño, impiden al niño utilice el arte como medio de autoexpresión. • El docente conozca y pueda dirigir las didácticas específicamente según las características de los alumnos y el contexto.
<p>Perspectiva antropológica- cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • También es importante considerar la perspectiva antropológica, los docentes deberían de enseñar desde aquellas expresiones artísticas, artesanales o de diseño, que expresan estéticas de su cultura, para preservar y transformar lo necesario de éstas, respetando las diferencias y aprendiendo de la diversidad. Por lo cual, debe de estar interrelacionados el arte-cultura-sociedad-vida personal. (Un referente en esta perspectiva es Graeme Chalmers)

Es preciso revisar la edad a la cual están dirigidos los objetivos, sin embargo, también podemos argumentar que a cualquier edad es posible aplicar los objetivos deseados, la pregunta es ¿para qué la EA? Y como una función pedagógica nos

²⁴ 1. El habla de inventiva, confianza y creatividad. 2. Intervenir activamente. Expresión creativa, comunicar sentimientos 3. Desarrollar destrezas manipulativas, para hacer arte, artesanías y diseños. 4. Desarrolla buenas actitudes, resolver problemas 5. Conocimiento intelectual y comprensión del arte y estética, a través de lo histórico-cultural. 6 disfrute y sea feliz con experiencias valiosas. 7.-aprender de errores y éxitos 8. Trabajar solo y con otros 9. Construir conceptos artísticos para relacionar ideas y formar juicios. Lancaster (1990).

podríamos centrar en el logro de la comunicación, aprendizaje y enseñanza a partir de diversas estrategias didácticas y por ejemplo, algunos autores se han inspirado en la psicología genética de Piaget donde hay características específicas según su nivel de desarrollo, que, si bien no se refiere a la edad, si podríamos pensar en que hay un proceso general de desarrollo en el cual los docentes deben centrar su atención para atender a cada alumno según sus necesidades o niveles de desarrollo. Sin olvidar su contexto espacial, momento histórico y su cultura.

En general cualquier perspectiva sobre las características del docente contribuyen a la mejora del profesorado y si bien no podemos ser un “super maestro”, hay un aspecto que debemos resaltar, esto es evitar que los docentes incurran en prejuicios. Es de mencionar que un problema que encontramos a partir de los datos obtenidos en las narraciones, es que los docentes realizan sus prácticas basándose en sus experiencias, pero eso significa que también se basan en sus ideas, ideologías, imaginarios, motivaciones, perspectivas, creencias, e incluso, prejuicios.

La cuestión es entonces si todo esto que comparten inevitablemente en el proceso de comunicación hacia los alumnos, son sostenibles para el diseño de futuros posibles y un proyecto cultural social ético-político-estético. Por lo tanto, la reflexión del arte en la educación es en torno a cómo construimos un proyecto colectivo en donde las verdades funcionen para transformar hacia la democratización de la vida y no hacia la ideologización y control de la población.

La idea es que, si bien hay diversas verdades, hay que enseñar y aprender a cuestionarlas, a investigar y a construir argumentos fundamentados, tomas de decisiones, distinguir verdades escible o no escible y por lo tanto un posicionamiento del sujeto.

María Acaso llama “rEDUevolution” (haciendo referencia a la educación como una revolución). Esta revolución replantea el lugar socialmente definido de las “verdades” y de “los roles”, es transcendental señalar que este planteamiento representa un aporte del pensamiento artístico a la formación humanista, Acaso indica que los docentes “Tenemos que darnos cuenta de que, como los artistas, nuestro quehacer está más cerca de la persuasión que de la verdad” (2013:52). Así mismo es fundamental para la práctica docente y la formación, tener otra visión no tradicional o moderna de educación, dice “Cuando te planteas la educación como una práctica rizomática... Tú no eres el centro de la clase (o raíz principal) y los

estudiantes las raicillas secundarias... el acto pedagógico no tiene cierre, lo aceptaremos como una producción cultural inacabada... (Acaso, 2013:32).

Con esta propuesta sugerimos que los lugares “normalizados” y “legales” desde dónde surgen los saberes, conocimientos y en particular los contenidos de un currículum, tienen que ser cuestionados y reconsiderados. Lo fundamental sería que los alumnos tuvieran las aptitudes para cuestionar aquellos valores que el docente les enseña, no para anularlos o negarlos, sino de tal modo que el tema de la “verdad” o “verdades” proyecten ciertos fines, medios y valores, éticos y políticos, es decir, que se fundamenten en el bienestar de todos y del planeta.

Por eso la formación de docentes de arte, quienes deberían tener mayor especialización y vivencias estéticas, requieren tener preferencia a desarrollar pensamiento crítico, con crítico nos referimos a tomar decisiones fundamentadas.

En síntesis, el docente para la EA necesita saber, conocer, expresar, experimentar, etc., diversos aspectos estéticos y técnicos del arte, así como los medios o tecnologías para lograr la comunicación, enseñanza y aprendizaje del pensamiento y sensibilidad estética. El docente (como praxis y tarea política), deberá dominar el contenido y crear las condiciones necesarias para lograr los objetivos que persiga el proyecto pedagógico.

A continuación, presentamos un ejemplo de un proyecto histórico y paradigmático institucional de formación de docentes, sale de los esquemas comunes porque contempla lo afectivo del docente y lo cultural; la propuesta es visibilizar que si es posible realizar este tipo de proyectos desde las instituciones.

1.2.3.1 Ideales y condiciones de posibilidad de la formación: El caso del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) y los Maestros de Actividades Culturales (MAC).

Lo que se presenta a continuación es una investigación que aporta en dos sentidos: muestra lo que sí es posible hacer en la formación institucional desde todos los parámetros ideales que se han mencionado anteriormente. Y propone la formación de docentes de artes como agentes políticos.

La investigación de Katya Chrzanowski (2005), analiza las percepciones de los docentes en la experiencia de este curso de profesionalización y capacitación

llamado Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria PACAEP y formación de Maestros de Actividades Culturales (MAC).

Decidimos darle un breve espacio en el cuál presentamos algunas de sus características para que el lector tenga claridad del tipo de discurso de formación de un proyecto concretado desde las institucionales, con parámetros afectivos y vivenciales, los cuales transformaron no solo la labor del docente, sino que los participantes indican tener transformaciones en muchos otros sentidos de su vida personal.

Elementos problematizadores a partir del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP)

“La finalidad educativa (del PACAEP) era la de formar individuos capaces de reafirmar su identidad cultural a través de su participación activa en la preservación, el enriquecimiento y el disfrute del patrimonio cultural” (PACAEP, 1997, 7, en Chrzanowski, 2005:26). Este programa propuso un perfil complejo y versátil que incluía diversas características profesionales y atributos²⁵ personales para los Maestros de Actividades Culturales (MAC).

Los Maestros de Actividades Culturales (MAC) debían organizar una experiencia sensibilizadora; propone pensar la diferencia entre mediador y maestro, la idea es cuestionar los lugares de dominación y sujeción que el orden jerárquico impone en la relación docente-alumno. La lista de lo que el docente debía de hacer y características que debía tener, parece excesiva, Chrzanowski llama a esta combinación “super maestro”²⁶. Todo esto parece estar de acuerdo con lo que en

²⁵ 1. Ser maestro por vocación, responsable y creativo en el cumplimiento de su trabajo. 2. Aspirar a la superación personal y profesional, así como tener una actitud de apertura ante propuestas pedagógicas aplicables a la educación primaria, aun cuando le sean nuevas. 3. Estar interesado en revitalizar su práctica docente y cuestionar reflexivamente la realidad, para proponer alternativas encaminadas a mejorar la comunidad escolar y su entorno sociocultural. 4. Tener inclinación por investigar, capacidad de observación, valoración y síntesis, así como interés y gusto por abordar lecturas de diferentes tipos. 5. Mostrar interés por revalorar y fortalecer la identidad cultural de los niños y del entorno social en general, mediante la promoción de actividades culturales tanto en la escuela como en la comunidad. 6. Estar dispuesto a promover la interrelación con compañeros maestros de grupo, autoridades educativas, civiles, padres de familia y otros miembros de la comunidad. 7. Poseer creatividad para optimizar el aprovechamiento de los recursos naturales, técnicos, artísticos y sociales de la comunidad. 8. Poder desplegar imaginación e iniciativa para sortear imprevistos, vicisitudes, barreras y contratiempos (PACAEP, 1997, 24-25, en Chrzanowski, 2005: 27y 28).

²⁶ Se suman a la lista: “un sujeto polivalente, un profesional competente, un agente de cambio, un practicante reflexivo, un profesor investigador, un intelectual crítico y transformador. En la práctica, ese profesor debía dominar saberes y ser capaz de provocar y facilitar aprendizajes en términos de lograr que sus alumnos aprendieran. También tendría la capacidad de ejercer su criterio profesional para discernir y elegir los contenidos y las pedagogías más adecuadas a cada contexto y cada grupo; debía ser capaz de comprender la cultura y la realidad local, de desarrollar una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo (Chrzanowski, 35 y 36).

apartados anteriores expusimos, a manera de convicciones e ideales de formación de sujetos pedagógico-político-estéticos. Un proyecto como el PACAEP cubre cualquier expectativa, puede funcionar como ejemplo para cuestionar qué es lo que ayuda a mejorar la formación de los sujetos docentes.

La autora se preguntó si con la profesionalización y capacitación de los docentes podrían aplicar un modelo para transformar el aula, los alumnos y a ellos mismos. Los hallazgos fueron relevantes, encontró que no es solamente que el docente tenga conocimientos y una experiencia de formación y transformación de su percepción y de sus praxis, sino que, la cultura y la lógica de la vida cotidiana fungen como un obstáculo o un apoyo para poder lograr la transformación de la percepción de los sujetos respecto de que las artes tengan un lugar preponderante.

Por este motivo, se hace urgente un análisis holístico que incluya las relaciones con la cultura y la sociedad, pues sin los enlaces adecuados no podremos tener una visión de conjunto de los obstáculos que representa la formación institucional, inicial y continua, en un contexto espacial y temporal particular. Si bien en esta tesis logramos esbozar algunos aspectos, se requiere mayor profundidad.

Por otro lado, en particular las conclusiones de la tesis de Chrzanowski respecto si los docentes lograron cambiar sus prácticas, son reveladoras y funcionan para continuar problematizando el tema del sujeto docente y la formación, "...se arriba al reconocimiento de la tensión sin que ésta logre resolverse. Las opiniones encontradas –unas muy críticas y otras muy entusiastas- en relación con los resultados del PACAEP, permiten inferir que esta tensión no se resolvió de manera homogénea, sino que tuvo cauces diferentes, dependiendo de los sujetos y sus contextos. Mientras que algunos MAC pudieron operar cambios en sí mismos y en sus prácticas, en otros se hizo patente la pérdida de agencia a la que alude Bauman. (Chrzanowski, 2005: 153).

Entre los conceptos que ella trabajó en su tesis, uno me llamó la atención, ya que explica por qué hay poca homogeneidad en las respuestas y las experiencias de los docentes en el proceso de formación del PACAEP, lo llama "perplejidad desestabilizadora" esto significa que "...debemos tomar en cuenta que los mecanismos de transformación, no siempre se responde a un estímulo de manera ideal." (Chrzanowski, 2005: 153). Este concepto representa un aporte para subsecuentes investigaciones, pues si lo que proponemos es la transformación,

debemos tener cuidado en crear un problema de personalidad o que desestabilice a los sujetos en formación, debemos cuidar que logre tener confianza y la flexibilidad necesaria para digerir las posibles transformaciones en pro de una formación que convenga al bienestar de todos y cada uno de los sujetos; implica aprender a reaccionar ante diversas circunstancias, incluso ante la vorágine que el cansancio laboral y otros problemas cotidianos de la vida.

Otro aspecto que debemos cuidar en la formación institucional, es que, aunque efectivamente la formación activa, vivencial y transformadora, contribuyó a la práctica reflexiva, motivadora o transformadora, también la institución, las actividades de burocracia y en general diversos aspectos laborales, no permiten el desarrollo de muchas prácticas creativas. Por tal motivo es de vital relevancia revisar la vida privada y laboral como condiciones de posibilidad, por ejemplo, una condición de la vida laboral son los planes y programas, en ellos se hace explícito lo que se les pide lograr a los docentes y ellos buscan cómo adecuarse lo más posible.

Síntesis capitular

En este recorrido teórico conceptual que se presentó, hay múltiples visiones y propuestas de los contenidos en que se debería de enfocar un proyecto de formación de docentes de artes.

La base conceptual es una apuesta utópica-pedagógica, se propone que los sentidos de la formación de docentes idealmente, se tendrían que enfocar en la producción de sujetos político-pedagógicos-estéticos. Cada concepto: arte, experiencia estética y pensamiento estético, forman parte sustancial de un proyecto pedagógico político, es decir, con compromiso social, como Giroux y Zemelman lo han propuesto.

El argumento es que el arte y la estética en la educación, tiene como fin generar un pensamiento, sensibilidad y racionalidad estética-artística para diseñar futuros y transformaciones posibles de la percepción y de las condiciones materiales de existencia.

En términos generales, se propone que necesitamos la descentralización del conocimiento, requerimos una visión multi y transdisciplinaria; así comprender que los roles socialmente determinados reproducen estructuras que poco ayudan a modificar o transformar a los sujetos y a la cultura, quienes a su vez definen los lugares determinados y quienes son atravesados por la ideología, los imaginarios o sus prejuicios. La pedagogía estética contribuye a plantear la noción de “pensamiento artístico y estético”, como una manera de organizar y expandir el conocimiento y flexibilizar la mente.

Por eso la propuesta general como proyecto ético-político es recrear el rol que le asignamos a los docentes, a los alumnos y a la escuela, empezando por entender que los docentes puedan ser artistas y los artistas ser docentes.

Planteamos que se debería enseñar a ver la vida cotidiana como un prisma que tiene múltiples caras. Vivir la estética de la vida cotidiana significa comprender esas múltiples versiones de la realidad. Y que esta múltiple realidad puede ser aprendida no sólo en la escuela, sino fuera de ella, en cualquier lugar y con cualquier persona. El papel de la educación pública es fundamental, pues las oportunidades para acercarnos a las artes se generan ahí.

Otro problema en la formación, siguiendo las ideas planteadas por Chrzanowski en torno al PACAEP, es que, aunque la formación sea de corte humanista, transdisciplinaria, sea formación para la vida de manera presencial y experiencial, no siempre se logran los objetivos ideales de la auto-trans-formación. Esto permite cuestionar cuáles son los caminos o las necesidades de la formación continua; no sólo se necesita una formación humanista y compleja para el docente, sino para todos los sujetos ciudadanos, desde diferentes lugares de la estructura social, para que así pueda ser sostenible un proyecto pedagógico.

Capítulo 2

Aspectos conceptuales-metodológicos: Narración biográfica, un
abordaje desde el Análisis del discurso y las experiencias
significativas

El Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura (ADSC) no es un método sino una lógica de articulación que propone realizar en términos epistemológicos una mirada holística para explicar algún fenómeno; lo particular de esta visión es su énfasis en el aspecto cultural y semiótico, por eso se recuperaron los discursos desde diferentes lugares sociales de la cultura: la historia, lo ideológico y lo político.

Por otro lado, recuperé algunas técnicas del método de análisis narrativo desde el punto de vista de Susana García Salord²⁷, ella propone realizar la recopilación de datos a partir de una entrevista, con preguntas enfocadas y construidas previamente; es importante indicar que, para esta investigación, se comenzó por narraciones biográficas y no realizamos entrevistas (los detalles y las disertaciones que tuve al respecto, los expongo más adelante).

Otra mirada epistemológica a la que se recurrió, fue a la Fenomenología Sociológica de Alfred Schutz, quien ayuda a sustentar una perspectiva micro-experiencial y al uso de narraciones biográficas las cuales están más relacionadas a la libre asociación o lo que él llama “modificaciones atencionales”, que al uso de una entrevista dirigida. De la propuesta de Schutz utilicé el concepto de “experiencias significativas”, desde donde pude hablar de la singularización de los sujetos y desde su propia experiencia recuperar aquello que representa momentos de reflexividad y de transformación, de dónde surgen algunos referentes empíricos entendidos como “toma de decisiones”.

Para lograr la combinación de estos tres enfoques se realizó una revisión exhaustiva de las diferencias y similitudes en términos conceptuales, logrando comprender sus articulaciones que permitieron proponer los puntos que se recuperaron de cada uno de ellos. Se planteó esta combinación siguiendo la idea general del método de triangulación de N.K. Denzin, quien indica que esto es posible.

A continuación, se describen los conceptos empleados de estas tres perspectivas, que funcionaron para el propósito de esta investigación.

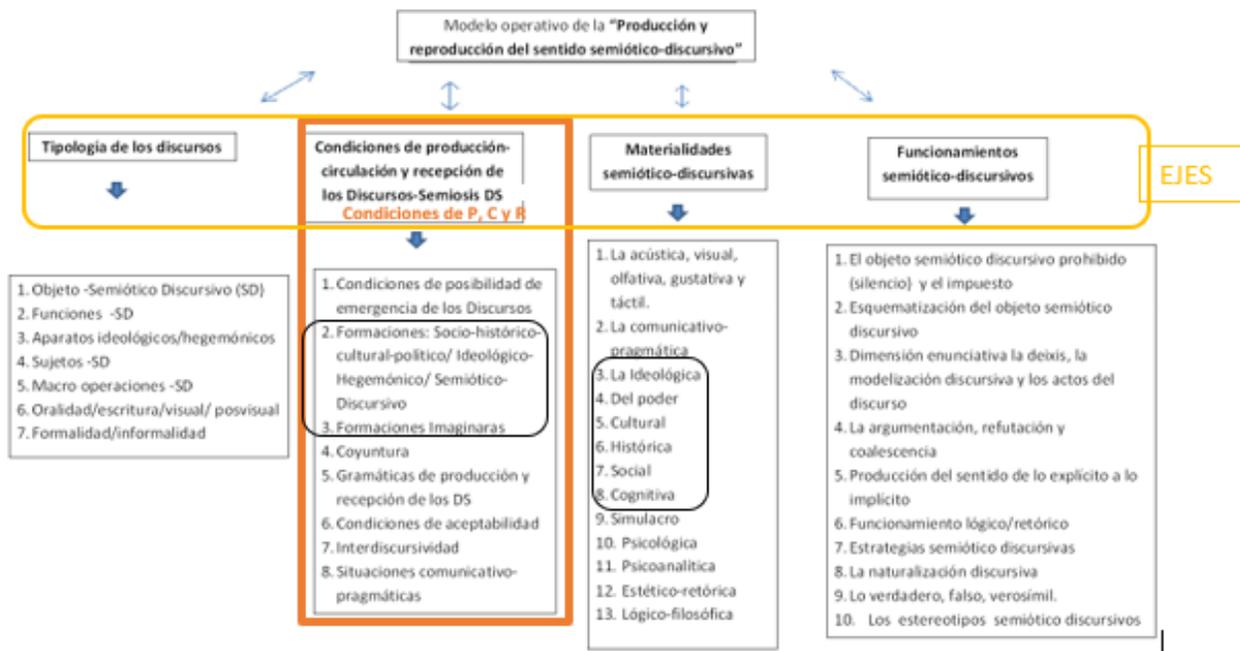
²⁷ Como ya mencioné, la Dra. García Salord compartió sus propios esquemas conceptuales, de donde recuperé algunas ideas; para más detalles ver nota al pie #5

2.1 Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura: Condiciones de posibilidad y prácticas semiótico-discursivas

El objeto de estudio son los discursos en torno a la formación de docentes de arte de secundarias públicas. Los discursos configuran sujetos y un sujeto no existe sin antes ser configurado un discurso, por eso los sujetos son “sujetos-discursivos” y como no se refiere a la simple habla, sino a acciones y procesos múltiples, se la llaman “prácticas semiótico discursivas”.

Las prácticas semiótico discursivas, son todos aquellos fenómenos/hechos culturales, están siempre articulado con las condiciones de producción, circulación y recepción, emergen múltiples materialidades y funcionamientos, es generador de sentidos, materializa los cambios socio-cultural-histórico- políticos, es una práctica subjetiva polifónica, es intersubjetiva (Haidar, 2006:73). Se presenta un cuadro (#1) que incluye la relación entre estos elementos necesarios para el análisis de los sentidos.

Cuadro #1. “Modelo operativo de la producción y reproducción del sentido semiótico-discursivo” (realizado por Haidar, 2006)



El planteamiento de cada una de estas columnas no se explicará por ahora. Todos estos ejes están interrelacionados, pero según los objetivos del análisis nos

podemos centrar en uno u otro elemento. Por el momento se eligió profundizar sólo las formaciones socio-históricas, cultural-político/ideológico-hegemónico (marcadas en un cuadro negro, ver cuadro #2).

Para empezar el análisis, se debe considerar que las prácticas semióticas discursivas "...se pronuncian siempre desde condiciones de producción dadas, desde determinado lugar en una *formación social*..." (Haidar, 2006:214), es decir, los sujetos-discursivos siempre tienen un lugar en una formación social que llamaremos "lugar social de un sujeto", éste es un lugar determinado en una estructura dada. Este lugar social, y los sentidos de los discursos, dependen de donde se enuncie el referente. Por ejemplo, la cultura escolar recrea situaciones entre el docente y el alumno, que no permiten que ninguno se salga de un rol determinado por la cultura, eso es un lugar socialmente dado.



La estructura dada son las condiciones de producción, circulación y recepción (ver cuadro #2); significa indagar los diversos lugares desde donde se definen los discursos de la formación de docentes, por eso la revisión conceptual de la formación; la histórica-cultural-político-ideológico-hegemónico; y también desde las experiencias de los sujetos.

A lo largo de la tesis usé el término sujeto-discursivo, es fundamental recordar que sólo cuando hay un discurso surge un sujeto. Julieta Haidar dentro del seminario proyecto de investigación formativa (impartido en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2011²⁸) nos mencionó que "los discursos no tienen como

origen un sujeto, ellos materializan el discurso y aquí es donde se constituye el

²⁸ Seminario cursado de 2011 a 20212, en la la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Julieta Haidar Espiridao es doctora en Ciencias Políticas, con especialidad en Análisis del Discurso por la Universidad Nacional Autónoma de México. Pioneras en los estudios de Iuri Lotman y la Semiótica de la Cultura desde principios de la década de 1980, en la Licenciatura de Lingüística, en la Maestría y Doctorado en Ciencias del Lenguaje, y a posteriori desde el año de 2005, en el Posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En esta institución es profesora investigadora de tiempo completo y titular de la Línea de investigación: Análisis del Discurso y Semiótica de la Cultura;

sujeto o su subjetivación”. Por ello se entenderá la relación sujeto-discurso como un proceso conjunto, esto es el efecto subjetivo. Haidar llama “sujetos semióticos discursivos” a este proceso de funcionamiento subjetivo²⁹.

Entonces, se configuran prácticas discursivas, es decir sujetos discursivos, que optan por tomar decisiones, estas tienen un sentido político, a veces estético o ambas; es decir, las decisiones son signos de lo que las condiciones de su formación les permitió establecer; en el ámbito de lo laboral esto se ve en las prácticas o praxis (más o menos conscientes) y que configuran un proyecto pedagógico (más o menos colectivo).

Condiciones de Producción, Circulación y Recepción de los discursos: historia, hegemonía, política e ideología.

Las condiciones de producción son relaciones entre los sujetos y con los objetos en el espacio-tiempo que posibilitan la producción de cualquier discurso.

A lo largo de toda la tesis se sostiene que todos los discursos-los sujetos, se configuran en medio de estas condiciones, las cuales le permiten generar uno u otro sentido. Se entienden como condiciones: a la hegemonía, la ideología, así como la política; van de la mano, atraviesan a cualquier sujeto, a cualquier discurso y cualquier práctica semiótica discursiva. Se deben hacer explícitos porque de ese modo logramos explicar cuáles son las estructuras a las que el sujeto se encuentra limitado, en este caso puede ser representado por la institución escolar, pero también a los parámetros que en la vida cotidiana debe resistir y negociar, en ese proceso de negociación se forman los sujetos discursivos-político-pedagógicos-estéticos.

Hegemonía

Entenderemos hegemónico como algo que domina a otros, la Dra. Alicia De Alba, dice, en el contexto de las luchas en el curriculum: “... algunos tiendan a ser

²⁹ Conceptualmente la idea de sujeto se ha planteado en dos visiones generales, pero debemos ir más allá de ellas: la materialista u objetiva (anti humanista, que resulta de estructuras estructurantes) y la idealista o subjetiva (humanista) (Haidar, 2006:96), la autora más bien lo ve como un continuum. El funcionamiento subjetivo, incluye las relaciones socio-histórica-cultural-políticas –que otorgan el lugar socialmente determinado- (que no son reductibles a la simple intersubjetividad o a las clases sociales), y el efecto subjetivo que son las relaciones intersubjetivas más la subjetivación (resultado del lugar social y resultado de la materialización discursiva). (Haidar, 2006:216).

dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.” (1991:59) El análisis del discurso trata de analizar la relación hegemonía-resistencia en la conformación estructural de la cultura, es decir qué se sedimenta y según quién lo ha sedimentado bajo qué condiciones; lo que quiero decir es que el docente se ve implicado en relaciones de poder, hegemonía-resistencia, la desigualdad y la justicia, que finalmente produce un sujeto discursivo, una forma de construir su mundo, sus experiencias, significados y sentidos, para ponerlos en acción –en este caso, dentro del salón de clases-.

“Las formaciones hegemónicas incluyen definiciones en donde se juegan los significados de la desigualdad la injusticia y la exclusión, así como escenarios de igualdad justicia e inclusión. Es decir que las definiciones no existen a priori, se van definiendo en las relaciones entre los sujetos con aquello con lo que dialogan.” (Southwell, 2017:114). Es decir que los sujetos van configurando sentidos y así mismo su porvenir. Por eso es fundamental visibilizar quién habla, desde dónde habla y qué tipos de percepción configura.

En este caso lo laboral configura la fuerza hegemónica que ejerce presión sobre de los procesos de producción de subjetividad de docentes, de la formación de sujetos docentes pedagógico-estéticos.

Política

Como ya mencioné, lo entiendo en dos sentidos: La política, referente a todo el sistema de reglas legitimadas por el Estado. Y lo político, según la idea de “estética de la existencia” planteado por Foucault, “La estética de la existencia se encuentra, pues, en dos campos políticos, a saber, como gobierno de sí mismo y como resistencia al poder que intenta gobernarnos.” (Foucault, 1994: 88-89, en: Giraldo :2008).

Es en sus tomas de decisiones, vistos como referentes empíricos de esa producción de subjetividad, donde podemos ver algunos rasgos de politicidad.

Ideología

En el libro que hemos tomado como referente de Julieta Haidar sostiene que “la ideología se debe pensar desde formaciones ideológicas, que a su vez producen una estructura de aparatos ideológicos, que pasan por el Estado y por la sociedad

civil, produciendo y reproduciendo sistemas de valores, de sentidos, pero también prácticas socio-culturales. Para un estudio más completo de esta materialidad, es importante admitir que existe un continuum entre ideología en el sentido restringido- como la distorsión, la alienación- y en sentido amplio- como la conciencia del mundo y la realidad-." (Haidar, 2006:86). Además, agrega Haidar que hay múltiples ideologías y es un mecanismo de persuasión.

Por eso nosotros especificamos que hablamos de ideologías hegemónicas, aquellas que captan el poder y someten con ese poder otras estructuras de ordenamiento. Es decir, depende de quién se oponga a quién o a qué, para definir a los lugares desde donde se configura esa relación de hegemonía-resistencia.

Los sujetos, los discursos, se configuran también desde ciertos lugares ideológicos, y gracias a la ideología se reproducen ciertos valores, los cuáles sirven para seguir sosteniendo tramas sociales indolentes e injustas, basada en los valores de la modernidad y el capitalismo. La formación de sujetos implica la transformación que revele esos valores, necesita que los sujetos decidan que tramas si valen la pena sostener, estos son sujetos políticos, son quienes transforman esas luchas ideológicas y hegemónicas.

Semiótica de la cultura: ¿sentidos o significados?

La semiótica de la cultura plantea la realidad o fenómenos del mundo como textos que producen sentidos. Es importante decir que hay diversas posturas del Análisis del Discurso, Haidar también llama a esos textos "prácticas semióticas discursivas".

Actualmente hay posturas en el uso metodológico y concepto del significado o del sentido:

"...las tres categorías -significado, significación y sentido- aparecen de manera polisémica, ambigua y controversial en muchos textos de análisis semántico, semiótico, discursivo, retórico. Sin embargo, por sus alcances, preferimos utilizar la categoría de sentido que integra las otras dos. Los sentidos son de diferentes tipos desde una perspectiva transdisciplinaria, desde la cual podemos plantear: el sentido léxico-semántico- el significado en los campos semánticos-, el sentido lógico de las proposiciones, el sentido de las oraciones, el sentido pragmático...hasta llegar al sentido producido por las prácticas

semiótico-discursivas...” “En una primera definición compleja del sentido, que supera al del simple significado, lo entendemos como un proceso y un recorrido cognitivo-emotivo que se relaciona con la dimensión cultural, la ideológica, la del poder, entre otras, con el cual los sujetos procuran conocer, comprender, explicar, analizar, interpretar el mundo, la realidad y a sí mismos; pero también por el cual los sujetos, dialécticamente, son interpelados, dominados y/o liberados.” (Haidar, 2009: 99)

La producción de sentidos se sostiene en una base cultural, ésta es el marco de posibilidad y de límites para poder interpretar y nombrar los signos y las estructuras de una sociedad.

La semiótica entiende cualquier cosa (referente) como un signo, pueden ser tanto acciones como palabras que se configuran desde ciertos lugares, en condiciones particulares, en relación a otros sujetos. No implica un proceso de causa-acción, es multifactorial y no concibe un único y esperado resultado.

Cultura

Entenderé la noción de cultura, como la plantea Geertz (1973), quien problematiza la construcción de la realidad y la relación con los procesos simbólicos de la mente-cultura desde una lectura de la antropología simbólica e interpretativa, la cual para él no es una metodología sino una postura no positivista, que refiere al análisis del quehacer humano como texto y acción simbólica (lo simbólico es un hecho material y tangible). Desde su concepción semiótica, la cultura es un sistema de interacciones de signos/símbolos. El análisis de la cultura no busca leyes sino interpretaciones y busca significaciones (Geertz, 1973:20).

“La cultura son las estructuras de significación en las cuales los hombres dan forma a su experiencia; y la política es el principal escenario en que se desenvuelven públicamente las estructuras de significación” (Gertz,1973: 262). La cultura se da en un continuo espacio-tiempo, por lo que debe entenderse como un proceso abierto, de lo contrario provoca definiciones irreconocibles ante los sujetos, resultado de meras teorías.

Se deben rastrear los lazos entre signos y significaciones, es decir, entender cuando una misma acción tiene diferentes significados. Desde esta perspectiva simbólica, todo se materializa en hechos tangibles, pero debemos descifrar cuáles son los signos o referentes, qué significan y qué sentido tienen para la experiencia de los sujetos. En este caso hablamos de los “referentes” o “signos” a la “formación de docentes de educación artística”.

Tanto Haidar, Geertz y Schütz, plantean la idea de registrar estructuras significativas, se refieren a lo que da regularidad, es en donde se construyen, producen e interpretan signos (sin que esto sea estructuralismo ya que tomamos en cuenta las bifurcaciones y la innovación de los sujetos). Para esta investigación encontramos algunas características históricas que dan orden a lo público y político, así mismo se desentrañaron las experiencias significativas que en el marco de dicho orden público e histórico, los sujetos logran re significar.

Es decir, una de las preguntas se debía responder para dar explicación a las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos de la formación, fue *¿Cuáles son los signos la cultura, de la estructura social y cuáles son los lugares socialmente definidos, que nos permite comprender los sentidos que hay sobre la formación de docentes de educación artística?* Es importante mencionar que, en términos empíricos, los significados de esas estructuras de la cultura en cada situación tiempo-espacial, son diferentes; en este caso en el capítulo 3 se mencionan sólo algunos rasgos de la cultura en la modernidad, la cultura hegemónica, la cultura estética, el capitalismo cultural y autoridades culturales.

Estas son las estructuras o condiciones de producción que dan sentidos a las experiencias de los sujetos. En particular el referente empírico fueron las tomas de decisiones que fueron vividas a lo largo de la biografía de cada sujeto, estos resultados los encontraremos en el capítulo 4, pero dado el contexto de esta investigación y el tiempo para su realización se sugiere continuar en una siguiente investigación la sistematización con mayor profundidad de las relaciones estructurales con las de la biografía de cada sujeto.

Arte no es lo mismo que cultura

Por otro lado, es importante contemplar que el concepto de cultura no sólo se refiere a lo artístico o cualquier rama de las bellas artes; posiblemente la historia de los

conceptos nos podría ayudar a entender el por qué confundimos u homologamos la noción de “cultura” a la de “arte”. Nosotros por el momento precisamos que la cultura organiza y da sentido a las estructuras significativas/simbólicas de lo que será el arte, así como los de la política, la economía, la ideología, etc. Es decir, el arte es sólo una manera en que se expresa la cultura, al interior de la noción de artes hay una infinitud de formas, medios, valores y objetivos, en que ese arte se expresa.

Para diferenciar entre arte y cultura, nos referimos a cultura como expresión de una identidad colectiva, que marca los horizontes para la interacción de una comunidad (es un sistema de referentes y significados, como ya mencionamos).

Cuando hablamos de recreación e innovación, se hace referencia a la búsqueda constante por no reproducir ciertos fines, medios y valores que se articulan con lo hegemónico; en este sentido dice Puiggrós “La noción de “educación” es un aspecto de la vida densamente relacionado a la cultura. Se requiere atender la reproducción del sujeto pedagógico y tomar en cuenta el contexto histórico social y cultural. También implica analizarlo en el contexto de las desigualdades, lo cual “supone ubicarlo en el campo de lucha por la hegemonía” (Puiggrós, 1990 :42.)

Puiggrós también indica el campo de la educación debe tomar en cuenta la transmisión de la cultura, pero indica que no hay reproducción de la cultura sin innovación (1990: 26), es decir, pese a que se busque la reproducción total sin que algo se transforme, siempre habrá algo levemente nuevo, que logre innovar.

Sujeto pedagógico-político-estético

En torno a la articulación sujeto-pedagógico-político-estético en el campo del Análisis del Discurso, lo que se está analizando es la relación del sujeto con otros sujetos y los objetos, por lo tanto, entiendo al sujeto *pedagógico político y estético*, como una herramienta para el análisis, ya que nos permite hacer vínculos entre las condiciones de producción de subjetividad, con ciertos valores de la estética y lo político (descrito en otros apartados).

Esta idea de sujeto más un adjetivo calificativo, viene del concepto de posiciones de sujeto propuesto por Foucault, dice De Alba (2000), que “él aporta elementos pero enfatizaré la noción de centralidad del campo discursivo en el cual el sujeto se constituye...” (p.118) Entonces si partimos de el “campo discursivo” es posible plantear al sujeto en relación con algo más: “El sujeto educativo no es excluyente

del ser sujeto político...se puede ser simultáneamente sujeto educativo, sujeto social, sujeto psíquico, sujeto político, sujeto cultural.” (p.118) Pero hay un proceso de aprendizaje implícito, De Alba propone que el sujeto educativo ya existe y precede al político, porque el sujeto educativo es: “desde que socializa, por ejemplo, la relación entre madre e hijo...” y agrega que el objetivo es hacer transitar a ese sujeto educativo a un sujeto político (De Alba, 2000:116). La función de la pedagogía sería organizar los fines, medios y valores para lograr ese tránsito de un tipo de subjetividad a otra. Entonces podemos llamar sujeto estético, a la subjetividad constituida en torno a los paradigmas concernientes a la estética.

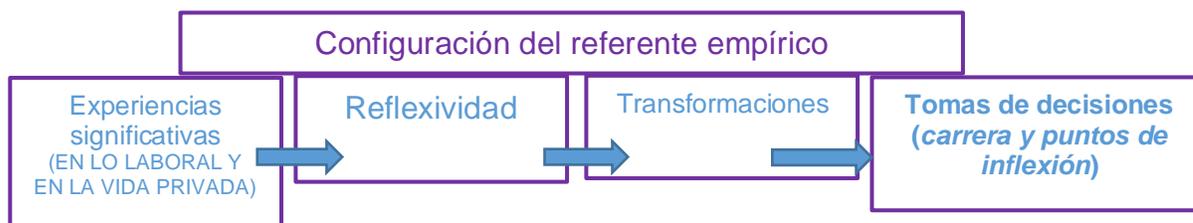
Estamos hablando de la noción de “posición docente” propuesta por Southwell (2017), como ya mencionamos, el *sujeto docente y posición de un sujeto pedagógico y político*, como herramienta de análisis.

2.2 Conceptos necesarios para el análisis de significados y experiencias significativas desde la Fenomenología sociológica

El análisis del discurso y semiótica de la cultura (ADSC) se funda en la antropología cultural y la lingüística; y por otro lado la fenomenología sociológica tiene sus fundamentos en la filosofía fenomenológica de Husserl con algunas ideas sociológicas de Max Weber. Los he querido relacionar porque tienen objetivos en común: analizar la producción de sentidos/significados de la formación de sujetos o producción de subjetividad. Estas herramientas interpretativas son complementarias pues cada uno enfatiza en diferentes aspectos de la vida.

La semiótica de la cultura permite profundizar más en el papel de la cultura, donde se localizan las estructuras de los signos. La fenomenología sociológica se centra en la experiencia personal o reflexiva del sujeto en la vida cotidiana, de aquí surge que nos interesaríamos por investigar el caso particular de formas de reflexividad, que implicarían posibles transformaciones (además recuperamos dos conceptos que más adelante se explican “carrera” y “puntos de inflexión” -se explican en el siguiente apartado-), junto con la reflexividad, suponen procesos de producción de subjetividad; el referente empírico son las tomas de decisiones a lo largo de la vida de los sujetos, ya sea dentro de lo laboral o en su vida privada, ambos (laboral-no

laboral) constituyen el mundo de vida del docente y por lo tanto ambos dan sentido a la formación como configuración de subjetividad.



El referente empírico podría plantearse en diferentes niveles analíticos, es decir, por una parte, el referente empírico sería “*lo que se dice*” de la formación a través de: los conceptos, la historia y las instituciones (planes y programas). Por otro lado, desde las experiencias de los sujetos, el referente empírico se centra en las tomas de decisiones de los docentes a lo largo de su biografía.

En cualquier caso, el problema planteado es cuestionar cómo la formación limita a la producción de subjetividad por lo que es menester hacer visibles aquellos rastros o posibilidades de politicidad en los discursos, tanto en la historia-la cultura, en las instituciones y ahora planteamos que también en las experiencias de los docentes. Estas últimas se encuentran ligadas a diversas investigaciones³⁰, filosóficas y pedagógicas³¹, que plantean la necesidad de que, en la formación inicial y continua, se ponga en práctica la reflexividad.

Es necesario aclarar que existen múltiples referentes y significados del concepto de “experiencia”, que es diferente a “experiencia significativa”, porque, en principio Schutz plantea su propio origen epistemológico y por otro lado suelen referirse a “experiencia” como la vivencia o lo vivido. La diferencia es la conciencia o niveles de reflexión y reflexividad, según Alfred Schutz no existe “experiencias significativas” sin que hayan pasado por la reflexividad. Así mismo el concepto de “significativo” se refiere a lo que pasa por la reflexividad, aunque esto no implique

³⁰ Por ejemplo, de la investigación de tesis de doctorado de Chrzanowski, derivé que es fundamental una transformación en el pensamiento y la percepción que los docentes tienen de su labor y de los retos que surgen en la vida cotidiana dentro de las escuelas, sobre todo para promover que los intentos de formación produzcan más experiencias satisfactorias que frustración (o lo que Chrzanowski llama “perplejidad desestabilizadora”).

³¹ Por ejemplo, en el ámbito de la formación docente, encontré unas ideas que vale la pena rescatar de la Dra. Figueroa Millán (2009), ella sugiere que se necesita en la formación los procesos de reflexividad y a su vez que no hay reflexividad si no hay una necesidad (para Schutz también las acciones tienen como base una necesidad o motivo). En el capítulo 4 recupero esta idea.

una conciencia de lo conceptual, sino más bien la reflexividad es sobre de la vivencia.

Siguiendo la teoría de Schutz, para comprender los significados de las experiencias significativas necesitamos estudiar la vida cotidiana de los sujetos y cuál es su mundo de vida dado. El objetivo es acercarse lo más posible a la experiencia como se le da al sujeto en la vida cotidiana, es un nivel analítico de micro experiencias, dado que la fenomenología intenta aproximarse a la realidad desde la *epojé* (aunque es necesario dejar claro que no usaremos el método de “reducción fenomenológica” que intenta llegar más allá de lo que permiten las tipificaciones) y la *Verstehen* (comprensión de lo que vive el otro), sobre todo de este último concepto nos valemos para sustentar epistemológicamente el análisis de los procesos de producción de subjetividad dado que es una forma de indagar los discursos a partir de micro experiencias³² recuperadas a través de la técnica de narración biográfica.

Aunque está justificado que no podemos acceder a la vida o sentidos de los otros en su totalidad, la comprensión (*Verstehen*³³) logra que nos podamos entender y comunicarnos para darnos acceso a un “Mundo de vida” (*Lebenswelt*) compartido, incluso la *Verstehen* es la forma misma en que el sentido común de la gente toma conocimiento del mundo sociocultural en su vida cotidiana.

Conceptos necesarios para el análisis del sentido de las experiencias significativas

Los sujetos tienen percepciones de su propio quehacer como docentes de educación artística, lo que buscan, sus formas de actuar o de dar la clase y los diversos niveles de interés por su auto-trans-formación, pero sobre todo el sentido que le asignan un lugar a su experiencia en y para su formación, su práctica o praxis como docentes. En este caso, siguiendo a Schütz, el sentido que le dan a su vida deviene de las “experiencias significativas”.

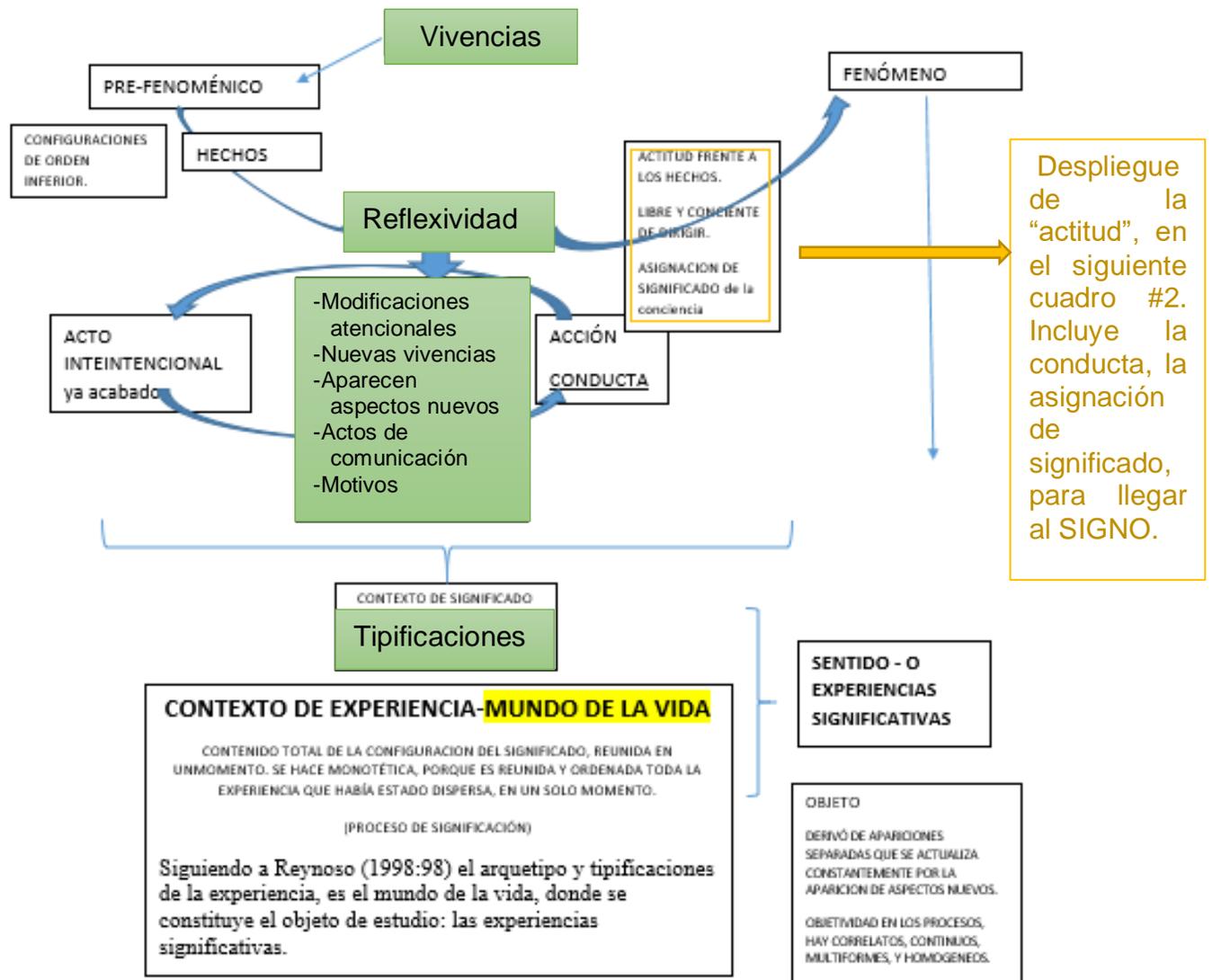
³² En palabras de Carlos Reynoso, la principal propuesta que plantea Schutz como objeto es: “... lo que concierne a la importancia de las presuposiciones, la estructura y la significación del mundo de la vida cotidiana y del sentido común.” (Reynoso, 1998: 100) Y propone que la riqueza de sus análisis es acerca del *Lebenswelt*, “Mundo de vida”, “...la propuesta es trasladar las experiencias a un contexto que le da “objetividad” a las experiencias, la *Verstehen* es subjetiva pero verificable...” (Reynoso, 1998: 98).

³³ El antropólogo Carlos Reynoso (1998), indica que “...la *Verstehen* se insinúa con un cuádruple sentido:

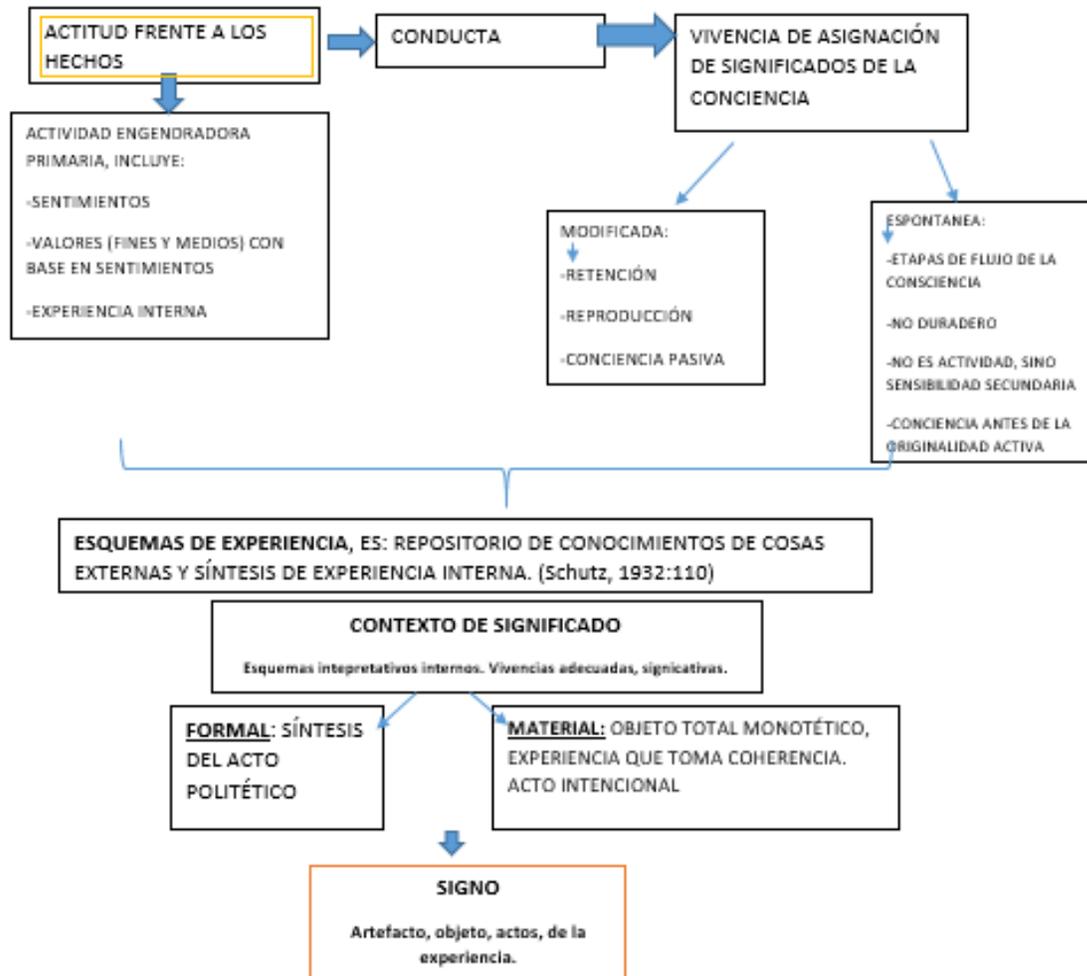
- Como la comprensión efectiva de las cosas por parte del otro
- Comprensión empática que nosotros podemos lograr de ella
- Camino hacia la subjetividad del otro
- Posibilidad operacional de recorrer ese camino

A continuación, explicaré con mayor detalle algunos de los conceptos fundamentales para comprender cómo se producen significados en la “experiencia significativa” [para tener un panorama general y visualizar las relaciones conceptuales que describiré (en verde), se realizó un mapa conceptual de la propuesta de Alfred Schutz, “Esquema #1 y #2”].

Esquema #1 “Relaciones conceptuales de la propuesta de Alfred Schutz”



Esquema #2. (continuación) “Relaciones conceptuales de la propuesta de A. Schutz”



El signo es la forma material o invisible pero real, donde se concretizan lo significativo, es lo que podemos observar, para comprender la forma en que se asignan los significados, el porqué de la conducta, las cuales vienen desde los esquemas de experiencia o contexto de experiencia. En síntesis, estos conceptos integran el funcionamiento del mundo de vida.

Es importante no omitir que la propuesta de Schutz se dirige también a comprender las acciones, ya que no existen acciones sin que el sujeto les otorgue un significado y están ligadas a la experiencia o vivencia significativa (cabe aclarar que no

planteamos realizar un “análisis de prácticas-acciones”, se requiere un enfoque centrado en las prácticas, y aunque se pueden recopilar desde los relatos biográficos, lo mejor sería realizar trabajo de campo con observación directa), en esta investigación nos centramos en los sentidos de la formación -o asignación de significados-, que es otra dimensión de lo práctico-acción, (siguiendo el análisis del discurso se comprende que el discurso también es acción).

Vivencias

El concepto de “vivencia o experiencia significativa”, es el más importante porque es el origen de los significados subjetivos (seguir esquema #1).

Las vivencias o experiencias son tales hasta que se hacen reflexivas: “Es equivoco decir que las vivencias tienen significado. El significado no reside en la vivencia. Antes bien, son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. El significado es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido... En la medida en que tengo conciencia temporal interna, tendré vivencias...” (1932:99) Entonces las vivencias necesitan para tener sentido, un acto reflexivo de la experiencia y depende de su actitud en el aquí y el ahora para darle sentido a algo que ya pasó. (Usaré en toda la tesis el término de experiencia y no vivencia, pues me refiero a cuando pasó a ser un acto reflexivo y no al solo acto de vivir).

Tipificaciones

Las experiencias están dadas en el mundo de la vida de los sujetos y la estructura del mundo de la vida cotidiana se basa en las tipificaciones. [...] Toda interpretación del mundo se basa en un conjunto de experiencias previas, que funcionan como un esquema de referencia en forma de "conocimiento a la mano" o "conocimiento de receta". Estas experiencias no son fragmentarias e inconexas, sino típicas. Los objetos se experimentan y se cargan de sentido como componentes de una clase. El instrumento tipificador por excelencia es el lenguaje cotidiano, que se puede comparar con un depósito de tipos preconstituidos, de origen social. (Reynoso, 1998: 98). El significado de las tipificaciones ya existe en el sentido común, más bien las experiencias significativas son las que se hicieron acto reflexivo, y son las experiencias significativas las que dan sentido al mundo de vida.

Schutz propone que el sentido o la interpretación subjetiva del sentido es intersubjetiva, el mundo del otro y el mío se relacionan, es un conocimiento presupuesto por mí y por él, ese presupuesto es la tipificación que hace posible la intersubjetividad. (Schutz, 1962)

Entonces el mundo de vida es intersubjetivo porque parte de las experiencias significativas y es objetivo porque están limitadas por las tipificaciones/estructuras de los otros; con ambos aspectos se configura el sentido.

Las tipificaciones son aquellos esquemas típicos que los docentes mostraron compartir como parte de su mundo de vida, “del mundo de los docentes de arte de secundarias públicas”, son aquí entendidos como categorías y ejes surgidos de las narraciones biográficas (son expuestos en cuadros en el capítulo 4).

Conducta, motivos y conciencia

Hay dos vivencias: “los hechos y las actitudes frente a los hechos. Las segundas, se refieren a la conducta, es una vivencia de asignación de significado de la conciencia”. (Schütz, 1932:84) y se refiere a lo que deciden hacer.

La conducta es la vivencia consiente de asignación de significado, a su vez éstas pueden ser espontaneas o modificadas, llama a esto modificaciones atencionales. Esto significa que habrá recuerdos que el docente pensó por un momento y otros que se vuelven duraderos y repetitivos, su significado depende del tiempo y el momento en que se encuentre el sujeto al recordarlas.

Todo acto terminado, conforma la conducta. Y este a su vez está hecho de los esquemas de experiencia y contextos de significado, para finalmente construir una vivencia que tiene significados, es decir, experiencia significativa.

Todo acto es comunicativo y tiene motivos. Cuando una vivencia ya es fenoménica y reflexionada, mínimamente, existen motivos para y por qué. Por lo tanto, la experiencia es objetiva en las expresiones como: motivos, necesidades, conductas decisiones, prácticas (acciones), pero yo agregaría que en la praxis sucede un posicionamiento político acerca de esos actos mínimamente reflexivos.

Reflexividad

La conciencia y la reflexividad son los procedimientos que se requieren para articular la experiencia, de tal modo que sea significativa. Schutz indica que la experiencia significativa pasa por tres momentos:

- 1.- La reflexividad “es una retrospectiva intencional a la actividad espontanea que engendró la vivencia como unidad discreta, es por medio de este acto de atención como se constituye la conducta significativa” (Schutz, 1932:100)
- 2.- La mirada reflexiva se vuelve acto, se da el significado y la conciencia pasa de lo pre fenoménico a lo fenoménico.
- 3.- Finalmente el significado también es una reunión de actos separados, se transforma en objeto. ...Aquí nace la configuración de significado o contexto de significado. (Schütz, 1932:104).

Lo Experienciado (*das Erfahrene*), es esta síntesis de actos que de lo diverso se sintetiza en una unidad.

Modificaciones atencionales y la transformación

Tanto la conciencia de asignación de significado (temporal), las modificaciones atencionales y la inherente acumulación de nuevas vivencias, ayudan a pensar a los sujetos como seres que se transforman. “La cultura y las vivencias se transforman y son procesos también creativos. Nunca tienen el mismo significado, debido a diferentes aspectos que he explicado. Cuando sucede que nuestra atención ilumina contenidos pasivos de la conciencia, “ocurre un proceso de libre creatividad en el cual brotan en nuestra mente nuevas estructuras categoriales de significado, de acuerdo con los signos o palabras correspondientes.”(Husserl, 1913: 285, en Schütz 1932: 106).

Esta idea sugiere que hay actitudes y conductas que pueden ser repetibles pero reconstituidos, para eso funciona la reflexividad. Toda la propuesta de Schutz es interesante pero lo que el enfoque que se abordó es en referente a lo que puede ayudar a explicar las posibilidades para el cambio de percepción y resignificación de los referentes o signos de la cultura que constituyen nuestros horizontes de intelección; recupero, como ejemplo, la siguiente cita: “si puedo identificar el

producto de mi acto reiterado con uno proveniente de un anterior Aquí y Ahora, esta identificación es en sí misma un nuevo contexto de significado; es una síntesis de reconocimiento. Este es de nuevo un caso de Acto experiencial y ya no una experiencia disponible, por lo menos no disponible en el Aquí y Ahora de la reactivación". (Husserl, 1913:143, en Schütz, 1932:107).

Es decir, siempre, en cada momento reasignamos significados, esta posibilidad "común" de los seres humanos, marca una condición de posibilidad para la recreación de la percepción, de la imaginación, de la vida, pero se requiere ordenarlo para tener los medios, fines y valores hacia donde es preferible y deseable que sean encaminados, ahí entra la labor de construir proyectos pedagógicos de formación de sujetos docentes y sujetos alumnos políticos y estéticos.

Mundo de vida y estructura social

Finalmente, aunque en los textos de Schutz no queda muy claro cómo funciona la estructura del mundo de vida, su alumno Luckmann y la semiótica de la cultura ayudan a complementar esa parte, "siguiendo a Luckmann, la estructura social es la suma total de las tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas. Esta conceptualización sólo da cuenta de las estructuras en tanto que son vivenciadas por el actor, empero es necesario preguntarse si fuera de esas estructuras no existen otras estructuras materiales." (Hernández, 2007. 235-236). Se entiende que debemos indagar el orden de la estructura social, las estructuras fuera de esas estructuras son a las que hace referencia la el análisis del discurso y semiótica de la cultura, incluyen las formas de organizar la política, la ideología, la economía, las instituciones, a la familia, etc.

Por lo tanto, la dimensión técnica que encontramos en la propuesta epistemológica de Schutz, fue definir la relevancia de las transformaciones en el discurso, la necesidad de documentar la experiencia de los docentes a través de narraciones biográficas en un intento por acercarnos a la comprensión de su mundo de vida; otro objetivo también es comprender las relaciones intersubjetivas y tipificaciones (estructuras sociales) que le dan sentido a su mundo de vida compartido de los docentes de arte. A continuación, explicamos cuales fueron las metodologías para la obtención de los datos de las narraciones biográficas.

2.3 Narraciones biográficas como producción de subjetividad. Disertaciones entre el análisis del discurso y la perspectiva etnosociológica.

Disertaciones entre narraciones biográficas e historias de vida, y entre la antropología y sociología

Tradicionalmente los análisis biográficos narrativos no usan la perspectiva del análisis del discurso. Partiendo de la idea del método de triangulación, lo que propongo es que es posible incorporar algunos aspectos del Análisis del discurso y la fenomenología sociológica al análisis de narraciones biográficas. Esto representó un ligero aporte teórico-metodológico y sobre todo un reto de comprensión, reflexión y articulación.

Es importante mencionar que realicé este ejercicio de disertación teórica a partir de mis condiciones particulares en el proceso de investigación: primero por mi formación en la licenciatura, puedo reconocer el modelo del análisis del discurso y semiótica de la cultura (ADSC) y el enfoque antropológico-cultural. Posteriormente llegué a un seminario sobre fenomenología y del cuál pude aprender algunos de sus rasgos más sobresalientes y de los cuáles no quise soltar para esta investigación. Finalmente, me fue posible sistematizar los principales ejes de un análisis narrativo a partir de la visión etnosociológica, como ya he indicado, gracias a las lecturas y discusiones realizadas dentro de un seminario dirigido por la Dra. Susana García Salord. Fue así que puedo explicar algunas de las principales diferencias, divergencias y puntos en común.

Con el fin de explicar los nudos teórico-metodológicos a los que me enfrenté en la construcción del método de narración biográfica y no perder de vista sus aspectos específicos, realicé un parangón entre las perspectivas mencionadas: la sociológica como principal ciencia que usa método biográfico narrativo; y la visión que yo trabajé desde la antropología social (perspectiva semiótica, a través del Análisis del Discurso (ADSC) y la fenomenología sociológica).

La visión etnosociológica busca la explicación de un fenómeno social -a través de micro relatos-, y la fenomenología sociológica busca comprender e interpretar el mundo de vida y experiencias de los sujetos; por otro lado, el análisis del discurso y semiótica de la cultura (ADSC) me ayudó a interpretar los significados-discursos de los docentes desde las estructuras sociales y la cultura sin que necesariamente

esté buscando la explicación o desarrollo amplio y profundo de un fenómeno social. La visión sociológica incluso pone en entredicho la formula semiótica a la cuál yo decidí usar.

Este parangón me permitió aclarar que realmente no hice fue un análisis sociológico, más bien integré la parte técnica del método etnosociológico de las narraciones biográficas, para recuperar y organizar datos, que puedan ser analizados de manera más abstracta y dinámica, en torno a la producción de subjetividad y del discurso de las experiencias significativas recuperadas a través de las narraciones biográficas.

Para realizar un parangón entre la propuesta etnosociológica con la del análisis del discurso, ejemplificaré con algunas ideas clave en un cuadro conceptual #1. (con fines heurísticos), donde ubiqué en color gris a las ideas con perspectiva etnosociológica, y en amarillo y anaranjado los que fueron propuestos en esta tesis.

Cuadro#1. “Parangón entre el ADSC y el enfoque etnosociológico”

CONCEPTOS “Sujeto docente” y “posición docente”	Marco teórico analítico ADSC	Marco teórico analítico sociológico Conick
El lugar que el docente tiene en la sociedad debe ser pensado en su relación con la historia y de los atributos de ciertos aspectos que se le han impuesto; pero también, Southwell indica la necesidad de darle al sujeto un lugar activo en la definición y transformación de su porvenir.	<p>NO ESTRUCTURAL POST-ESTRUCTURAL POCESOS DE SUBJETIVIDAD Y SUBJETIVACIÓN</p> <p>La propuesta epistemológica de mis narraciones, son: hermenéuticas sociológicas, interpretativas, explicativas y comprensivas.</p>	<p>MODELOS: AREQUEOLÓGICO TRAYECTORIAS/PROCESUAL ESTRUCTURAL</p> <p>Busca evitar la oposición entre la hermenéutica y las ciencias positivas</p>
CONCEPTOS Formación	MARCO ANALITICO- EPSITEMOLÓGICO Fenomenología sociológica	MARCO TÉCNICO- METODOLÓGICO Lahire
Las experiencias significativas de auto- trans-formación de los	REFLEXIVIDAD EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	Se pueden ordenar en un polo que privilegia la descripción de la narración o en el otro que preconiza la

docentes a través de sus narraciones.		modelización. La descripción se apega a la etnografía, la historiografía y los estudios de caso. En la modelización está la economía, la demografía y la lingüística. (Lahire, 2005, 34).
---------------------------------------	--	---

En síntesis, se logró reconocer las diferencias y lo que parcialmente es parecido y se puede concluir que, en términos muy generales, todos coinciden en que debemos equilibrar el aspecto material/estructural con lo subjetivo/post-estructural. En este sentido fue posible que confluyeran los diferentes marcos teóricos hacia un objeto de estudio (el análisis del discurso y sentidos discursivos de la formación de docentes).

Este cuadro es tan solo un breve esbozo de lo que, a partir de una larga disertación y estudio de diversos autores y reflexiones conceptuales, pude plantear para dar salida a este nudo teórico-conceptual. Otras ideas de índole técnico, las expongo a lo largo de los siguientes apartados.

Disertaciones: Historias de vida o narraciones biográficas.

Adentrarme a la vida de las personas era fundamental para comprender las experiencias vividas, por lo que al inicio pensé realizar historias de vida, sin embargo me di cuenta que a través de una historia de vida me imposibilitaba profundizar y hacer pausas para centrarme en el tema de lo laboral y no laboral; en contraste, si usaba una entrevista podría direccionar las preguntas por lo tanto coartar la espontaneidad y la naturalidad con que los sujetos ordenan aspectos que les parecen relevantes ser compartidos, ya que en el proceso de libre asociación y memoria también hay una riqueza en la relación a la producción de discursos.

Por lo que, finalmente, fue muy enriquecedor encontrar la diferencia conceptual entre historias de vida y narraciones biográficas, lo que me permitió establecer que el método más adecuado sería el segundo. Según Ana Lía Kornblit, las historias de vida "... implican un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, al modo de un estudio de caso... con personas que se consideran prototípicas del tema." Y por otro lado "Los relatos de vida, son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio. Si bien pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona... se centran en un aspecto particular de esa

experiencia. Se realizan entrevistas a un número variable de personas que han transitado por la misma experiencia.” (2007:16).

Narraciones biográficas como producción de subjetividad

Por otro lado, fue importante recuperar el método narrativo por su valor heurístico, esta técnica ofrece en sí mismo un espacio de potencialidad para el desarrollo y producción de subjetividad. Carmen Caamaño aporta en este sentido que: El narrarse “...permitiría la construcción de la existencia misma de la humanidad...de ahí se fundamenta la necesidad en la educación, narramos para darle sentido a nuestras vidas...” (2012:1).

Otro autor a quien se tomó como referente fue Antonio Bolívar (2002) recupera diversas ideas de Paul Ricoeur, dice que “Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995)”. Agrega que “Narrativizar la vida en un auto relato es –como dicen Bruner o Ricoeur– un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa).” (2002:5)

Bajo la premisa de la reflexividad y la reconstrucción del propio yo es que podemos entender que la biografía es producción de subjetividad, uno al narrar su historia de vida se hace sujeto. La narración biográfica da sentido y sustento respecto de la necesidad de pensar de otras maneras la docencia y la formación institucional ya que este método cualitativo ayuda a reconocer los rasgos subjetivos y los procesos de normalización y transformación de la vida cotidiana.

Visiones relevantes para el análisis de narración-biográfica: 1) Hermenéutica, 2) Análisis narrativo y narrativo paradigmático y 3) Etnosociológica

Bolívar (2002) propone una diferencia entre formas de hacer narración biográfica, menciona la hermenéutica, el análisis narrativo “narrativo” y narrativo “paradigmático”. También tomé en cuenta el enfoque etnosociológico.

1) Perspectiva Hermenéutica

Bolívar sugiere que hay una perspectiva hermenéutica, ahí menciona el análisis interpretativo fenomenológico de Husserl; es importante decir que la perspectiva

que yo propongo es desde la fenomenología sociológica desarrollada por Schutz, quien modificó sustancialmente el enfoque de Husserl aportando la directriz sociológica tomado de, entre otros, Max Weber.

Otro autor quien fundamenta esta epistemología es Paul Ricoeur (1995), “para quien la acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo”, indica que la materialidad del sujeto emerge, como sus dimensiones personales (afectiva, emocionales y biográficas) y se pueden expresar por medio de narrativas biográficas (Bolívar, 2002:5) Aunque si tuve cuidado en poner atención en dimensiones afectiva, emocionales personales, no aparecen en ningún eje relevante para el análisis.

Por su puesto la dimensión hermenéutica siempre está presente en una interpretación, pero lo que en esta tesis se propone no fue propiamente hermenéutica, fueron recuperadas, sobre todo, las dos siguientes perspectivas.

2) Análisis narrativo y narrativo paradigmático

La metodología narrativa puede ser cualitativa, cuantitativa o positivista, eso depende de que lo veamos como técnica de recopilación de datos o de que le demos un sentido al modo de analizarlos. El cualitativo no positivista, puede hacerse de dos maneras, según Bolívar, el paradigmático o el narrativo (“narrativo” en sí mismo, así lo he nombrado yo para fines prácticos). El modelo paradigmático se refiere a comenzar predefiniendo conceptos y categorías para recoger los datos y el análisis narrativo en sí mismo, parte de los datos obtenidos para ir construyendo categorías, comienza con lo que se produce en la narración en sí misma, parte de una trama o argumento, mediante una lógica de explicación que hace significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino “revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia.” (Bolívar, 2002: 13 y14).

García Salord, de quién he retomado diversas ideas, coincide en que los temas se organizan posteriormente, no se parte de ellos. Mi interés es equilibrar los datos, primero al no comenzar predefiniendo conceptos o temas, pero a la vez comprender e interpretar el tema y objetivos de esta tesis.

Para finalizar, una idea con la cual concuerdo, es que el método narrativo puede no explicar muchos otros aspectos de nuestra investigación, por ello se pueden sumar

otros métodos “...algún tipo de análisis de datos (categorial, estructural u otros)” (Bolívar, 2002:14), en ese sentido retomé algunos conceptos de la fenomenología sociológica y ADSC, los cuales complementan, amplían y profundizan en el proceso de interpretación y producción del mundo de vida de los sujetos.

3) Perspectiva etnosociológica

La perspectiva etnosociológica o estructuralista, es propuesta por los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Daniel Berteaux, quienes realizan una crítica a la visión que usa el término “historia de vida”, ellos prefieren utilizar el término relatos y narraciones biográficas; ésta propuesta es retomada por García Salord, ellos indican, entre otras cosas, que el problema de las historia de vida es que ha sido entendida como la historia de una individualidad sin tener nada que ver con otros sujetos y los fenómenos sociales.

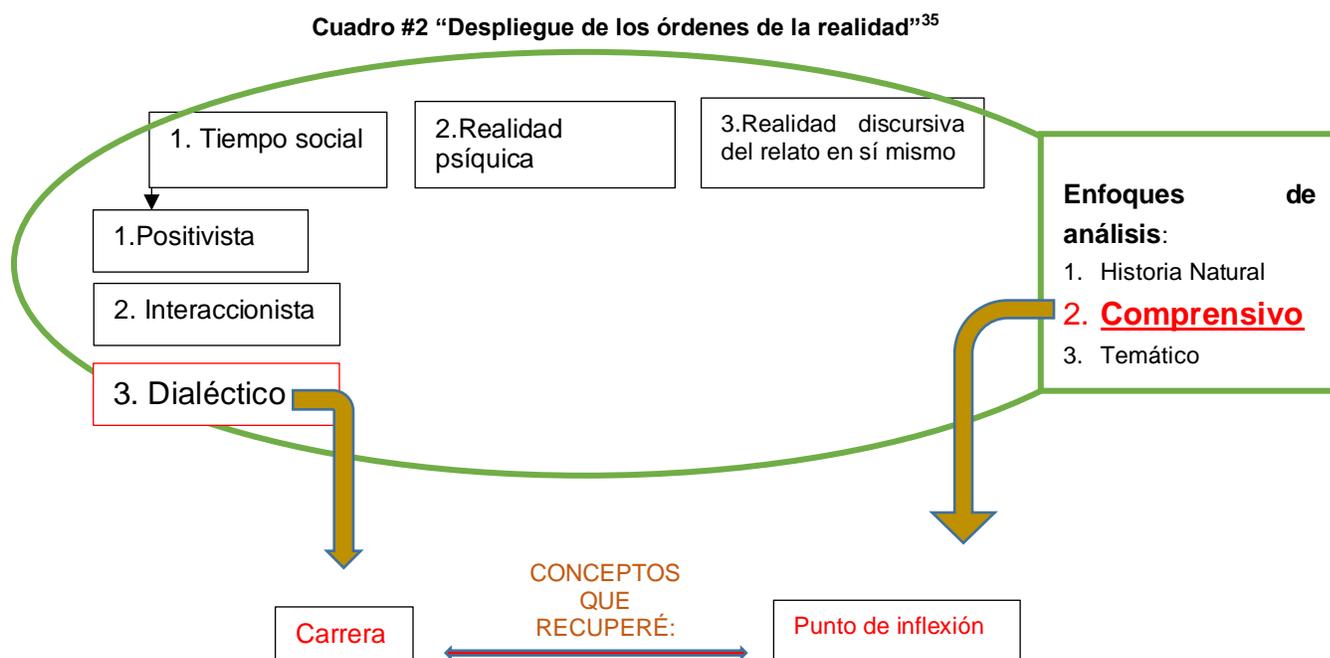
En el caso de mi investigación, intento un balance entre lo subjetivo y lo estructural, por lo que la narración la entiendo como un discurso y una forma de producción de subjetividad; también se triangula con una perspectiva socio-cultural a través del ADSC, con lo cual intento evitar lo que critican los autores.

La diferencia entre la visión hermenéutica y etnosociológica, basándome en el texto de Ana Lía Kornblit (2007), es que la primera descubre los significados guiándose por un modelo teórico y la segunda consiste en acceder a través de los relatos a los referentes contenidos en ellos, que dan cuenta de relaciones, normas y procesos que estructuran la vida social.

También hay una tercera modalidad analítica, llamada “Comprensión escénica” es propuesta por Santamarina y Marinas, entre otros aspectos, no buscan el sentido oculto, como la hermenéutica, sino que es consciente de que es una construcción del investigador y una traducción a través de la interpretación (Kornblit, 2007:18). Esta propuesta de “Comprensión escénica” y la visión etnosociológica son a las que me apegué, particularmente de las propuestas de Susana García Salord, recuperé aspectos técnicos que guían el proceso de obtención y organización de los datos que desarrollé en el capítulo 4.

Órdenes en la realidad: “carrera” y “punto de inflexión”

De la perspectiva etnosociológica obtuve dos conceptos que funcionaron para ubicar un referente empírico. Berteaux propone tres órdenes en la realidad presentes en un relato de vida relacionables al objetivo de la investigación: 1.- tiempo social o realidad histórico-empírica (con tres variantes analíticas: positivista, interaccionista y perspectiva **dialéctica**), 2.- Realidad psíquica y 3.- Realidad discursiva del relato en sí mismo³⁴. Y hay 5 enfoques en el análisis: Historia Natural, **compreensivo**, temático, interpretativo y el de la identidad.



³⁴ Nota: para no dejar de lado la comprensión de los otros dos puntos hago la siguiente síntesis de contenido: Del punto 2.- sobre los aspectos psíquicos y referentes semánticos, solo enfatizan que evoca el pasado, sus imágenes de infancia, que ha vivido y sus desdoblamientos múltiples, así como la relación que hay en la interlocución, también implica el encuentro de dos horizontes (Según como lo explica Gadamer 1977): del sujeto y el entrevistado; Berteaux propone también tomar en cuenta las relaciones intersubjetivas fuertes que ha tenido el sujeto, ya que las durables indican estilos personales. 3.- Sobre la realidad del relato tal cual en la entrevista. Básicamente la entrevista y el relato surge por el encuentro con un entrevistador, en el marco de una investigación. Surgen imaginarios e ideaciones al respecto del otro, también se espera por parte de ambos aspectos típicos, se refiere a formas de empezar, de actuar. No está de más recordar que el género, clase social, trayectoria personal y representaciones sobre sí mismo y el interlocutor, son condicionantes de los relatos. (Kornblit, 2007:22).

³⁵ Según Santamarina y Marinas (1999, en Kornblit, 2007:19), se pueden encontrar tres variantes del análisis narrativo: 1 visión positivista documental, donde se impone el contexto sin tomar en cuenta la particularidad del entrevistado, es la determinación social sobre el individuo. 2, la perspectiva interaccionista, (propuesta inicialmente por H. Blúmer), que deja de lado el contexto para centrarse en la interlocución emisor-receptor. Y 3, perspectiva dialéctica entiende las historias de vida articula lo social y lo individual. Esta última perspectiva es la que estaré usando para comprender la relación individuo-contexto; sin embargo, los alcances de esta investigación marcan un límite particular a esta perspectiva; quiero decir que la relación con la historia social y la individual tuvieron un tratamiento particular en esta tesis.

Recuperé los conceptos: “carrera” y “punto de inflexión” (los desarrollo en el capítulo 4), porque que me permitieron visualizar un referente empírico; ambos fungieron como categorías que se expresaban en las narrativas biográficas de los docentes, ya que éstos se refieren a las tomas de decisiones y posibles transformaciones en el devenir de las narrativas; recordemos que las tomas de decisiones indica tipos de politicidad y configuración de la subjetividad de los docentes.

Síntesis capitular

Este capítulo tiene tres ejes: el análisis del discurso, la fenomenología sociológica y las narraciones biográficas. Se articula el modelo analítico de los discursos a partir de experiencias significativas recuperándolas a través de las narraciones biográficas y sistematizamos las posibles transformaciones del sujeto; en el trayecto encontramos la necesidad de pensar en las posibilidades de plantear un sujeto-político-pedagógico-estético. El intento fue realizar un análisis que correlacione aspectos macro estructurales con micro experienciales.

En torno al ADSC, es relevante comprender que los sujetos estamos hechos de discursos, es decir de una articulación sistémica, es una red de relaciones en el tiempo y espacio específicos, rodeados de roles u sujetos específicos que nos producen o condicionan a pensar, a vivir, a idear, de ciertos modos lógicos a ese sistema de signos. La cultura es el campo de donde se obtienen los signos o referentes de como interpretarán el mundo los sujetos, no podemos dejar de lado esta condición de la existencia y por ello se argumenta la necesidad de plantear un enfoque pedagógico-antropológico-cultural.

Es pertinente aclarar que “la cultura” no es lo mismo que “arte”, parece que las instituciones reproducen la idea de que son una misma cosa. El arte es solo una forma de expresión de la cultura.

Por otro lado, según la fenomenología sociológica, el concepto de “experiencias significativas” permitió plantear una versión tecnológica de la reflexividad, la cual ayuda a entender las tomas de decisiones y las posibilidades de transformación.

Otro aspecto de la propuesta de Schutz, es comprender que en la reflexividad siempre hay una conciencia de reasignación de significados, esta posibilidad “común” de los seres humanos, marca una condición de posibilidad para la re-creación de la percepción, de la imaginación, de la vida, pero se requiere ordenarlo

con base en medios, fines y valores hacia donde es preferible y deseable que sean encaminados, ahí entra la labor de construir proyectos pedagógicos de formación de sujetos docentes y sujetos alumnos políticos y estéticos.

Esta reasignación de significados tiene que ver con cómo interpretan su mundo de vida los sujetos, y se hacen objetivos en las expresiones como: motivos, necesidades, conductas, decisiones, prácticas (acciones), esto significa que hay tipos de politicidad en donde hay una conciencia más o menos organizada, y que tiene el potencial hacia la praxis.

Finalmente, el tercer eje es la narración biográfica, en términos muy generales, se presentó superficialmente la idea de que existen diversos dilemas o contrastes entre el análisis sociológico y el del análisis del discurso. En resumen, las diversas perspectivas -sociológica o discursiva- coinciden en que debemos equilibrar el aspecto material/estructural con lo subjetivo/post-estructural. En este sentido fue posible que confluyeran los diferentes marcos teóricos hacia un objeto de estudio: el análisis del discurso y sentidos de la formación de docentes. Entenderemos que la narración es un discurso y una forma de producción de subjetividad, esto permite pensar que la vida de la persona -micro experiencial- no está desarticulada o escindida del mundo social.

Para recuperar el aspecto metodológico de dichas discusiones teóricas, seguí a Bolívar (2002) quien propone una diferencia entre formas de hacer narración biográfica, retomé el análisis narrativo en sí mismo, el cual no comienza con predefinir categorías, sino que parte de los datos obtenidos para ir construyéndolas, parte de una trama o argumento, mediante una lógica de explicación. También tomé en cuenta el enfoque etnosociológico, desde donde se recuperó el concepto de “carrera” y “punto de inflexión”, que en conjunto son referentes de las posibles transformaciones, expresadas en las tomas de decisiones y a su vez indican tipos de politicidad de la subjetividad de los docentes.

A excepción de los dos conceptos mencionados de la perspectiva etnosociológica, aclaro que sobre todo se recuperó la dimensión técnica del método de narración biográfica para ordenar los datos.

Capítulo 3

Condiciones de posibilidad de los discursos para la Educación Artística y formación de docentes en contexto de la escuela secundaria pública en México

Partiendo del modelo de análisis del discurso, se propone abordar para este capítulo algunos argumentos históricos y algunas características de la sociedad y cultura en México que le dan sentido a la educación, el arte y a la formación de los docentes de educación artística de escuelas secundarias en México. En este capítulo podemos entender que la cultura hegemónica y las desigualdades socio-económicas, tienen un lugar predominante en las condiciones de producción, circulación y reproducción de los discursos de la formación desde el ámbito estructural.

Todos estos son aspectos que en menor o mayor medida fueron mencionados en las narraciones biográficas, pero definitivamente se entretajan con la vida cotidiana de los docentes.

Por otro lado, este apartado arrojó dos reflexiones interesantes que me ayudaron a continuar construyendo los ejes temáticos y problemáticos de la formación de docentes de artes; estos ejes son:

1.- Se muestra que a lo largo de la historia de las instituciones educativas y las enfocadas a las artes durante el periodo posrevolucionario, existieron condiciones de posibilidad de los discursos que permitieron el desarrollo articulado y una relación simbiótica entre arte-cultura-educación, además de que dio pie a la existencia de un sujeto docente que nombramos “maestro-artista”.

2.- En relación con la formación que ofrecen las instituciones del gobierno (formación institucional), así como los planes y programas, muestran que hay una escisión en la relación entre vida cotidiana con lo laboral. Esto no es nuevo, pues como ya expliqué en el primer capítulo, existe bastante literatura en torno a este problema. El aporte que realicé fue una sistematización de lo que el programa y planes de estudio del 2017 le exige al docente, en este desplegado es posible ver cómo el uso de una retórica basada en dar indicaciones, anula al docente como un ente vivo, únicamente lo habilita para reproducir -o al menos le facilita la reproducción- de un tipo de pedagogía y un tipo de estrategias didácticas.

3.1 Condiciones históricas de la Educación Artística a nivel secundario de escuelas públicas y docencia para las artes en México

En el siguiente apartado se explican desde las dimensiones históricas y estructurales, las condiciones de producción de los discursos de la Educación Artística (EA) y de la formación institucional de docentes para las artes.

Se eligió profundizar en el momento histórico de 1910 a 1950 (conocido como nacionalismo y posrevolución), en torno a la educación de las artes y de la formación de docentes para las artes. No es una tesis histórica ni historiográfica, únicamente se recuperó este periodo porque explica lo que esta investigación exigía: las condiciones de producción para ciertos discursos, ya que hace evidente las condiciones de posibilidad para los discursos de la formación de docentes de artes, quienes tienen un lugar socialmente determinado trascendental para la articulación de la nación, sobre todo logramos visibilizar la relación de los docentes con la educación, las artes y la cultura, y a su vez, también la articulación tan fuerte que tenían estas tres áreas permitió dar ese lugar privilegiado a los docentes de arte. Nos queda claro que este periodo se configuró con un proyecto político que permitió darle un lugar preferencial a la articulación de esos aspectos de la vida por lo cual cobraron un sentido relevante en la transformación de los ciudadanos.

En contraste, después de la década de 1960 no hay expresiones que conjuguen todos los elementos necesarios para volver a integrar la educación, las artes y la cultura con tal relevancia como lo fue en el periodo posrevolucionario. Las autoras que retomé (Eugenia Morton³⁶ y María Ester Aguirre L. ³⁷) coinciden en que después del Vasconcelismo y la posrevolución no ha habido una propuesta tan significativa hasta nuestros días.

³⁶ El libro de Victoria Eugenia Morton "Una aproximación a la educación Artística" (2001) aporta un recuento histórico y explica las orientaciones teóricas, los programas, el lugar del maestro y el currículum, en la década del 90 al 2000, también presenta una investigación sobre cómo los docentes de artes en primaria, perciben sus prácticas y el arte. En particular Morton es un referente fundamental para pensar el tema de la Educación Artística; tiene una gran producción en torno a la educación artística en la escuela básica, ha realizado trabajo de campo con los maestros e investigaciones de corte cualitativo y participativo.

Morton, E. 2013. investigadora de la UPN-Ajusco-CDMX Programa Enlace UPN. Canal de la UPN. Espacio para la reflexión. UPN "Educación Artística en la escuela secundaria". Victoria Eugenia Morton y Sofía García romo. 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=HGmJNHvxMPM&t=531s> [Consultado 16 de mayo de 2020]

³⁷ Georgina María Esther Aguirre Lora, investigadora de carrera titular "C" en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Doctora en Pedagogía, por parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias.

También expusimos los aportes que hubo durante el periodo de 1960 hasta 1990. Después de este periodo pasamos a los programas del 2017, que deben los docentes aplicar en sus clases, para visibilizar lo que desde el aspecto laboral hoy en día se le pide al docente. Entenderemos que estos aspectos enmarcan las condiciones de posibilidad para la producción de cierto tipo de discursos y de producción de sujetos docentes.

La educación pública y la educación secundaria en México

Se parte del hecho de que la educación pública y artística, y la formación inicial y continua de docentes de arte, son un derecho³⁸ y obligación que el Estado debe hacer ostensible y de manera gratuita a cada una de las personas que viven en este territorio. ¿Por qué pugnar por la educación pública? ¿A quiénes beneficia? ¿Cuáles son los motivos o necesidades para sostener la educación pública?

La idea es hacer hincapié en el problema central del desarrollo para vivir en un contexto cada vez más afable del humano en la sociedad. Por lo tanto, el desarrollo de la sociedad y la educación, deberían tener por principio la consolidación de técnicas, tecnologías, herramientas, modelos, que lleven a la mejora para todos y cada uno.

En este sentido, dependiendo de los principios y fundamentos desde dónde le demos sentido a la vida, a las prácticas, a la educación, a la pedagogía, en síntesis, al proyecto de sociedad al que aspiremos, iremos consolidando objetivos y medios para lograrlos. Por ejemplo, se menciona que el fin de la educación secundaria es capacitar a los ciudadanos para el trabajo, pero en otra época se entendió que era meramente formativa. Es pertinente cuestionar ¿Qué objetivos tiene la sociedad en la que vivimos? ¿Qué objetivos se le otorgan a la educación? ¿Cuáles son las metas a las que un ciudadano debe lograr ser? Y bajo todos sus paradigmas ¿Qué tipo de formación se le ofrecerá a ese sujeto? No es el objetivo profundizar en estos cuestionamientos, pero se esbozan algunas ideas en los subsecuentes apartados, porque permiten pensar los sentidos de la formación de los docentes.

³⁸ “Se considera que la Nación nace a partir de la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) y la Reforma Agraria (1920 a 1940). En 1940 se inicia el proceso de industrialización... que en 1952 se consolida.” (Ortega, 2018: 179), desde el surgimiento de la Constitución se redacta que la educación es un derecho “... el derecho que tienen los ciudadanos mexicanos a la educación y las condiciones en que se debe prestar este servicio se encuentran establecidos en los artículos 3.º y 31.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su reglamentación en la Ley General de Educación...la educación que imparta el Estado deberá ser laica, gratuita, democrática...” (“Constitución...”, 1917, en Ortega, 2018).

La escuela Secundaria

La escuela secundaria es un nivel educativo institucional, definido por el sistema educativo nacional; para llegar a cursar este nivel, es necesario pasar primero por el preescolar, luego obtener el grado de primaria (de 6 a 12 años de edad), para poder acceder luego a la secundaria (de 12 a 15), dura tres años y es obligatorio para cursar el siguiente nivel, el Bachillerato (de los 15 a los 18 años). Es hasta 1993 que la secundaria se convirtió en un nivel de estudios obligatorio, es decir que el estado debía garantizar el acceso a este nivel educativo para toda la población.

Toda la educación tiene cuatro tipos de administración: federal, estatal, particular y autónoma (para la reforma de 2001). Ortega asegura que los modelos de atención y las formas de organización escolar son diferentes, así como son diferentes los materiales y las estructuras didácticas que se emplean en los distintos tipos de la secundaria (general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, comunitaria y migrante), pero existe un plan de estudios mínimo que debe ser desarrollado en todos los tipos de escuelas secundarias del país (2018:217-218).

En esta investigación me enfoqué en los docentes de escuelas generales y técnicas, que son las que hay en la ciudad de México. Según Ortega (2018) la escuela general tiene un gran crecimiento pues es la más antigua y tradicional, asentada en el medio urbano y la secundaria técnica surge con la idea de conformar un fuerte mercado interno, para la autosuficiencia tecnológica.

Uno de los temas recurrentes, es que hay una tensión histórica en cuanto a la definición de los objetivos que tiene la educación secundaria, o se considera que su fin es capacitar a los ciudadanos para el trabajo o es un nivel meramente formativo. Me parece distinguida la discusión porque que se le otorga su significado según desde dónde se viva este proceso, los lugares sociales y culturales.

El siguiente párrafo explica brevemente el lugar de la secundaria en la historia: “La secundaria se creó oficialmente en 1925, como un nivel posterior a la primaria y con la intención clara de formar a los alumnos para ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria... que se incorporaran a la parte productiva de la sociedad, acorde a la industrialización incipiente... en los cincuenta se consideró que tenía la función de incrementar la cultura nacional y acercarla a las clases populares (debo indicar que no fue hasta la década de 1950, sino desde los años 20 se incrementó la cultura

nacional), en los años sesenta se le vinculó estrechamente al bachillerato; además, se incrementó el número de horas de las asignaturas tecnológicas ...para formación para el trabajo...de los ochenta y los noventa se pensó que tenía que tener una estrecha relación con la primaria, pero este propósito no se concretó del todo. Sólo a principios de la década de los noventa las autoridades decidieron que formara parte de la educación básica”. Y actualmente se concibe como parte de la educación básica (Sandoval, 2007: 63. En Cuevas, 2017: 196-197)

En este sentido nos gustaría indicar que, a partir de los datos obtenidos para esta investigación a través de las narraciones biográficas de cuatro docentes, fue posible recuperar un par de ideas sobre lo que piensan de la educación secundaria desde su experiencia; un participante dijo que ahí aprenden algunas cosas que les servirán cuando tengan trabajo; otra participante mencionó que ella en la secundaria no aprendió nada, pero que algunas cosas de artes le sirvieron posteriormente; otra de las narraciones indica que la escuela es en muchos casos, el espacio que pueden tener los alumnos para ellos mismos, pues en sus casas no lo tienen. La finalidad es ejemplificar que cada docente le asigna un sentido a su modo de ver la escuela, la educación y su hacer, es relevante este dato porque en la concepción que tengan los docentes en torno a los objetivos de su quehacer y de la escuela, nos dará ideas de los tipos de posición política que pudiera haber (sin embargo, recordaré que ese no es el objetivo particular de esta investigación).

Así mismo, la secundaria se ha preocupado por expandirse en pro de la democratización y la obligación que tiene el Estado, pero simplemente se ha masificado, sobre todo en zonas rurales en donde se hacen telesecundarias, esto tiene un impacto en la formación de los sujetos docentes y alumnos.

En este sentido, Ortega (2018) problematiza en torno a los alcances y limitaciones que ha tenido el proceso de masificación de la educación secundaria en México en relación con las aspiraciones de democratización y de mejoramiento de la calidad; uno de los aspectos con los que concluye la autora es que “Las relaciones educativas que se establecen tienen serias limitaciones formativas como resultado de ese crecimiento masivo, pero esto todavía se agudiza más al no contar con una formación inicial y una subsecuente formación docente acorde con las reformas curriculares que se determinan y aplican de manera vertical sin la participación de todos los actores involucrados.” y que “en relación con lo que busca la escuela secundaria, la importancia de la formación docente puede ser vista como

imprescindible...” termina diciendo que “...la masificación de la escuela secundaria se entiende como un discurso y una estrategia demagógica, y no como una alternativa para la democratización...o calidad...” (Ortega 242-243).

A partir de los planteamientos de Ortega, queremos argumentar el problema que planteamos: los docentes poco a poco han tenido que adaptarse a modelos masificadores de formación; en este proceso se están reproduciendo prácticas que no ayudan a romper estereotipos demagógicos. Esto se ha instalado en la cultura del sistema educativo, por lo que los sujetos que interactúan en este sistema de signos prevén qué esperar y cómo reaccionar en su cotidianeidad laboral, este es el mundo de vida compartido por los docentes, se tipifica como algo normal. El problema es que partir de este tipo de estructuras discursivas, se van construyendo los sujetos docentes (y todos los sujetos que participan: alumnos, directores, etc.); subrayamos que este es un argumento para explicar que no se les puede señalar a los docente por ser parte de estos círculos que no parecen tener salidas hacia esquemas más democráticos, pues vivimos en una vorágine de discursos difíciles de reconfigurar, más no imposibles ya que las estructuras hegemónicas y las estructuras de significados nunca son permanentes, de ahí se esperaría descubrir las posibilidades de la formación de sujetos políticos.

Etapa de 1910 a 1950: La educación artística como proyecto educativo-social-cultural

El objetivo de este apartado busca explicar el proceso que permitió la producción de ciertos discursos, en este caso se muestra que, la relación educación-cultura-arte-docencia, es posible. Y que la formación de sujetos político-estéticos, va más allá de las aulas, pues la integración de las diferentes instituciones del Estado coadyuva al fortalecimiento de espacios y posibilidades para la producción de sujetos en las calles de la ciudad.

En México, la relación entre cultura y las artes en la educación no eran inéditos. A partir de la fundación de la Nación, (entre 1921-1924) surge la creación de la Secretaría de Educación Pública dirigida por José Vasconcelos (1881-1959), quien contempló que la educación en México tenía “...la apuesta de impulsar un amplio programa de “regeneración social” donde la educación —no sólo la instrucción en cuanto tal—, así como la cultura en general y el arte tuvieran un lugar privilegiado” (Aguirre, 2017:69).

Vasconcelos "...tuvo una gran visión, en 1907 inicia un movimiento de transformación cultural humanista y espiritual, alternativo al de los círculos positivistas; éste se enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas. Otro personaje importante, fue Justo Sierra (1848- 1912), ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905-1911), cuya propuesta de creación fue iniciativa suya. Sierra fue el creador del proyecto de la Universidad Nacional de México (en 1910) y del ateneo de la juventud o ateneístas³⁹, quienes fundaron la Universidad Popular en 1913 con la intención de acercar la cultura a las clases trabajadoras..." (Aguirre, 2017 :68). Para los ateneístas el arte no debía ser un artículo de lujo, aún en día hay un serio problema en torno a la percepción generalizada de esta idea, lo que limita muchas veces a las personas acceder a este ámbito de la vida.

En síntesis, indica Aguirre, se logra articular lo artístico y el educativo, a través de una política Nacional marcada por una perspectiva identitaria, además el *nacionalismo mexicano revolucionario* logra "...recurrir a la perspectiva estética como una dimensión clave para la reconstrucción del país...la integración...por el sentimiento compartido de experimentarse mexicanos. Es entonces cuando se logrará una articulación inédita entre el discurso artístico y el educativo." (Aguirre, 2017:71). A partir de esta idea la autora recurre a dos categorías: paisaje estético⁴⁰ y artistización del ciudadano, para explicar las condiciones que favorecieron que la cuestión artística emigrara al ámbito de la escuela. Su tesis es interesante, porque ayuda a comprender cómo funcionó la relación entre lo estético, la educación y la conformación de una Nación, en conjunto, un proyecto educativo.

Vasconcelos y el ateneo de la juventud buscaban que el derecho a la cultura fuera constitucional, aunque hoy lo es, los mecanismos que se pusieron en acción en ese momento y hoy, no son los mismos. Hoy es más difícil encontrar las relaciones inter-

³⁹ El ateneo de la juventud fue un grupo de intelectuales que tenía cargos en el gobierno, ellos tuvieron una gran participación y orientación en la política, concebían la necesidad de relacionar la cultura y la educación y al Estado como responsable. Impugnaban que las bellas artes continuaran siendo artículo de lujo y de importación, pugnaban por irrumpir en el academicismo de las escuelas de arte explorando otros lenguajes artísticos y movidos por la utopía de proyectarse a las masas, a lo que se sumaban las voces renovadoras procedentes de la pedagogía de la acción, de John Dewey (Estados Unidos, 1859-1952), de la revolución soviética artístico-cultural impulsada por Anatoly Lunacharsky (URSS, 1875-1933) y algunos exponentes del movimiento escuela nueva como Francisco Ferrer Guardia (España, 1859-1909), Ovidio Decroly (Bélgica, 1871-1932) y William Kilpatrick (E.U., 1871-1965) (Aguirre, 2017 :75)

⁴⁰ Aguirre llama paisaje estético a escenas, colores, aspectos que buscan su propia identidad estética, apela a un aspecto de la sensibilidad humana como parte de la formación de los sujetos (ver más: Aguirre, 2017 página 77)

institucionales y la puesta en práctica de la integración entre la educación, la cultura y las artes. Las condiciones histórico-culturales son muy diferentes.

Hoy sigue siendo necesario el papel de la cultura y el arte, pero no desde un punto de vista nacionalista o como estrategia de adoctrinamiento, sino para promover y hacer presente la sensibilidad humana hacia el planeta y los otros, por ello se requiere “artizar al ciudadano”, como lo llama Aguirre (2017) refiriéndose a la enseñanza de las artes y su presencia en la vida cotidiana, para recrear “paisajes estéticos” que nos permitan identificarnos con lo que nos es común: ser seres vivos.

Esto es lo que propulsamos en esta tesis, reconocer la necesidad de un sujeto político-estético, sus posibilidades a través de las condiciones que tenemos actualmente y a través de sus propias experiencias.

La historia solo nos da indicios de lo que si fue posible construir a partir de discursos, sujetos y prácticas semiótico discursivas, y muestra los efectos que tuvo en la vida cotidiana, en ese momento histórico las condiciones y las tomas de decisiones de sujetos-políticos, fueron muy diferentes: estaban creando las leyes, las instituciones, los planes y programas; los maestros-artistas tenían la apertura para decidir irse a una comunidad rural, ente muchos otros aspectos tanto estructurales como de la configuración subjetiva del mexicano.

Los artistas-maestros y los proyectos pedagógicos para la educación artística

En la primera mitad del siglo XX en México, en un ambiente nacionalista, la visión de arte y proyecto de educación tomó en cuenta a los artistas como maestros; con Vasconcelos al mando de la secretaria de educación “...pugnaba por que la educación artística fuera distinta, que se vinculara con la cultura local, ... integrar las artes a la vida diaria... los artistas tendrán un lugar protagónico e inédito, al estrenarse como maestros de la escuela popular en el programa de Vasconcelos: ya no serán los maestros normalistas, integrados al departamento escolar, los encargados de enseñar canto, dibujo, recitaciones, teatro, gimnasia, sino los artistas —del departamento de bellas artes— (Aguirre, 2017:80). Este planteamiento me hizo ver la importancia que tiene un organigrama institucional, así como la concepción de la que van a partir para darle un sentido al lugar o rol que cada sector va a desempeñar. Debemos agregar que actualmente hay algunos pocos maestros

de Bellas Artes que pueden ser llamados desde las escuelas para que impartan clases.

Por ejemplo, el departamento de bellas artes tenía bajo su organización al museo de arte y a la academia de bellas artes (es de notal el nombre que se usa para nombrar a cada área, el uso de “bellas artes” ahora es polémico porque no integraba otras expresiones creativas aparte de: danza, teatro, artes plásticas y música). Tenía tres direcciones: “cultura estética”, “educación física” y “dibujo y trabajos manuales”. Es interesante notar que las bellas artes estaban en una sección y en otra la de cultura estética, contemporáneamente esta diferencia es homologada o invisibilizada; también resalta que se ocuparan del área de educación física.

Vasconcelos “estaba convencido de la importancia de poner a los niños en contacto directo con los artistas” (Aguirre, 2017:80) Incluso la crítica que hace Vasconcelos me parece que es recalcitrante y que se dirige directamente a la formación inicial de los Normalistas porque llega a expresar que las artes “...no deberían usar metodologías pedantes, sino cuando tratan de expresar emociones sinceras” (Aguirre: 81)

Este es un antecedente importante de la división entre docentes normalistas y docentes de arte; abría que indagar más al respecto sobre las aptitudes o características que uno y otro pueden aportar a la EA y cómo se lograría un equilibrio entre lo puramente didáctico de los Normalistas y lo “artístico” de los Artistas. Finalmente, la visión de Vasconcelos tiene algo de cierto, las artes tienen una dimensión particular que le da un sentido propio; por lo que, en el ámbito de lo educativo, si se requiere pensar de qué manera se podría integrar lo pedagógico y lo estético, para que los contenidos y formas no terminen reproduciendo estereotipos o una manera tradicional de enseñar, tal como se enseñan otras materias.

También se empezó a recurrir al uso del espacio público como parte de la estrategia educativa “... se empiezan a hacer espectáculos en el espacio público, también se permitió el uso de estos para la educación del arte, así como cines y teatros, que congregan a 12 mil espectadores en la tribuna monumental del bosque de Chapultepec... y el estadio Nacional... lo novedoso era que lo bailaran los niños en las escuelas y en espacios abiertos, (Aguirre:83) ...estas expuestas y masivas junto con el muralismo, “sin lugar a dudas, contribuyó a crear otro paisaje estético donde

los mexicanos aprendieron a mirarse...” (Aguirre:86) ... buscaron dar cabida a niños indígenas que habitaban los barrios aledaños de la ciudad, con el fin de que se compenetraran de las formas artísticas y desarrollaran un arte propio... incluido el ambiente rural y a poblaciones fuera de la zona metropolitana. (Aguirre:52 y 82)

Es relevante señalar el potencial político de este momento histórico, pues existía un proyecto nacional, y a la vez, los artistas pudieron expresar sus inconformidades, indica Aguirre que “En el paisaje estético desde los años 30s como durante el socialismo, el tema principal que se exponía a través de las expresiones artísticas era denunciar la explotación de obreros y campesinos, así como la opresión... (Aguirre:86).

Estas condiciones de producción de los discursos, muestran que la educación estaba anclada a la cultura y a la construcción de identidad; por lo que el proceso nacionalista permitió el vínculo entre la educación, arte y la vida cotidiana, e incluso promovió la relación de la escuela con el espacio público dándole un sentido verdaderamente “público” a las plazas, cosa que podemos cuestionar. Estos hechos nos invitan a pensar cómo han cambiado las artes, la percepción, recepción estética y otras diversas relaciones que son impuestas por la cultura hegemónica.

Es una buena idea retomar algunas de estas prácticas, para incentivar que el arte tenga un lugar en la vida cotidiana de las personas; en este sentido probablemente el lugar de las artes y la docencia sería visto como una necesidad, que daría sentido a plantear una política pública al respecto. Para eso se requiere crear las subjetividades políticas-estéticas que sostengan esta necesidad. La sugerencia es investigar posteriormente, con mayor ahínco, las relaciones de los sujetos con sus necesidades artísticas-estéticas.

Planteamientos pedagógicos para la educación artística (primera mitad del siglo XX)

Por otro lado, a partir de que Vasconcelos le diera el lugar a los Artistas como maestros, empezaron a haber críticas “...suponía la carencia de “metodología de enseñanza —según pedagogos del siglo XIX—, se empezó a preocupar por que hubiera una base pedagógica, por lo cual en 1921 creó la Dirección de Cultura Estética —a cargo de Joaquín Beristaín, reconocido músico de la época—, la cuál era autónoma de las otras dos direcciones del Departamento de Bellas Artes — Educación Física, Dibujo y Trabajos Manuales—, cuyo propósito era promover

orfeones y realizar espectáculos artísticos populares tanto para los niños en edad escolar como para amplios sectores de población urbana (obreros, soldados, barrios marginales)...” (Aguirre,2017: 81). De la crítica hacia la carencia de metodologías de enseñanza surgieron propuestas didácticas muy novedosas (y que a continuación describo brevemente, para tener una idea de los discursos los cuáles posibilitaban un tipo de formación de docentes y alumnos).

Justo Sierra crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, es hasta 1921 que Beristáin creó la Dirección de Cultura Estética que surgen tres propuestas pedagógicas que se intentaron implementar: 1.- Adolfo Best Mugard (1891-1964), bajo la Dirección de Dibujo y Trabajos Manuales. 2.- Olaguíbel, de 1925 A 1931. 3.- Carlos Chávez de 1932-1934, como parte del Departamento de Bellas Artes consolidado a partir de 1934, por Antonio Castro Leal.

1.-Mugard: ideó un método de dibujo., inspirado en la cerámica, grecas prehispánicas, ...derivó siete formas básicas que...servirían para dibujar, en creciente complejidad, grecas, flores, cestas, etc.... *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano* (1923) de Best Mugard, tuvo un tiraje de 15 mil ejemplares...se empleó para capacitar a dos mil maestros... 700 mil alumnos de las escuelas primarias, normales y de obreros —aunque pocos años después se cancelaría (Aguirre, 2017:87-88). Recordemos que no había secundaria hasta 1925.

2.Olagubel: “...eliminó el método de Mugard, elaboró uno... buscando simplificar y facilitar la asimilación de la enseñanza de artes plásticas...” Guadarrama (2015: 33)⁴¹ y “concretó la línea técnica”, recordemos que con en el periodo del presidente Calles el gobierno tuvo un enfoque técnico y “como un oficio le sea útil en la vida práctica, ya que no se trata de hacer obras de arte ...sino de iniciar al niño en trabajos manuales utilitarios (Guadarrama,2015: 33 y 34)

3. Chávez. El “plan de acción” referido a la educación y la formación artísticas en México, que resulta, aún hoy, monumental y visionario: tres líneas de acción

⁴¹ Este es un libro de gran importancia para entender la historia de la EA, lo realizó Guillermina Guadarrama “La construcción de una utopía. Enseñanza artística en la posrevolución” (2015), recupera los proyectos educativos de la educación básica en la posrevolución, durante y después del sistema socialista, también incluye algunas experiencias extraescolares de otros Estados de la república mexicana.

definidas en términos de a) labor docente, b) difusión artística en general, c) creación e investigación artística, se aborda el ámbito de la escuela básica, el de los trabajadores y el profesional. ... cada uno de éstos se planteaba de manera diferente: en un caso el arte constituye una dimensión relevante de la formación integral —vieja idea acariciada por Rébsamen y Justo Sierra—; en otro, se percibe como “educación estética”, legado del siglo XIX; en el último, se remite directamente a la formación de especialistas. “Rufino Tamayo, Juan Olaguíbel, Luis Sandi, Celestino Gorostiza, Francisco Domínguez, entre otros artistas, cuyos debates y reflexiones sentaban las bases de lo que serían las políticas y programa... en medio de pugnas y capillismos, antagonismos y alianzas, con las que trataban de legitimarse entre sí...” (Aguirre:98) Lo que es interesante notar son dos cosas: los diferentes enfoques en torno al arte, y que de esta época los artistas e intelectuales participaban muy activamente en la toma de decisiones.

Como podemos ver, existieron en México grandes aportes a la pedagogía para las artes, es interesante pensar por qué poco a poco fueron siendo menos importantes estos planes y estas subdivisiones institucionales dedicadas a tal fin. Una explicación histórica, puede ser la modernización, la especialización y la falta de recursos para sostener diversas instituciones.

En la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se dio un viraje a las políticas educativas y culturales que, a *grosso modo*, se inclinaron hacia trabajos manuales por sobre las actividades artísticas. Las artes, por lo demás, servirían de medio para la transmisión ideológica. La prioridad fue la modernización capitalista orientada a la industrialización del país. Para 1930, 75% de la población era rural por lo que “... era con los campesinos y trabajadores que se enfocó la educación para solucionar el atraso y para poder impulsar otra concepción de desarrollo social, de trabajo productivo, que permitiera estar a la altura del mundo civilizado.” (Aguirre, 2017:91).

El cambio de artes a trabajos manuales es un gran paso cualitativo hacia la instauración de la ideología de capitalismo, la tecnocracia, la rapidez; los procesos de producción de subjetividad cambiaron radicalmente de enfoque, de una “artistización del ciudadano y estetización del paisaje” que orientaba la percepción de la vida local que servía para enfocar al sujeto en su identidad, pasa a otra muy diferente, enfocada en alcanzar las metas que lo hiciera sentirse civilizado.

Las misiones culturales y los maestros artistas como ejemplos de posibilidad de docentes de arte en las escuelas

Según Aguirre (2017) los proyectos de educación rural latinoamericano más importantes son: la casa del pueblo, las escuelas normales rurales y las misiones culturales (surgen en 1922) y uno de los temas más importantes de la educación fue el "...desalcoholizar, desfanatizar e higienizar a las comunidades campesinas..." en 1936 había 1,607,956 maestros-misioneros⁴².

La Misión Cultural constituyó toda una institución orientada a capacitar a los maestros rurales, muchos de estos maestros eran solamente artistas y de ahí que se utilice el término de maestros-artistas. Los misioneros iban a cada comunidad debido a que no había una formación "institucional o formal", aunque el programa si contó con algunos aspectos pedagógicos; en este formato el papel de los misioneros incluía llevar "... al menos, una *victrola* con su dotación de discos y, en el mejor de los casos, algún instrumento musical y un aparato de cine... también estaban imbuidos de la mística de compromiso social, llegaban a hacerse aliados de las luchas de los trabajadores..." (Aguirre, 2017: 92 y 94).

Según la descripción hecha por Aguirre, (2017) en el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), los maestros-artistas serían contratados por la Secretaría de Educación en calidad de dibujantes gráficos e ilustradores de libros de texto. Resulta interesante saber que, a raíz del conflicto entre el propio Calles y los pintores afiliados al Partido Comunista Mexicano, a muchos de ellos se los envió a las Misiones Culturales a lo largo y ancho del país con la intención de alejarlos de la capital, lo cual se revirtió pues, además de enriquecer con ello su perspectiva y abrirse a la colaboración con otros artistas, estimularon la creación de teatros al aire libre en las escuelas, por sencillas que fuesen, y en las comunidades en general; trabajaron en la cuestión escenográfica y la tramoya, tras haber asumido el tratamiento de problemas colectivos o bien de temáticas enraizadas en las propias tradiciones.

⁴² Se trata de una práctica ya usual en el Porfiritio para enfrentar la carencia de maestros en el medio rural: los *maestros ambulantes...* a la manera de los misioneros evangelizadores del siglo XVI. El misionero devino una figura arquetípica de la educación rural de estos años. (Aguirre, 2017: 91).

Es muy importante señalar, que estos sujetos pueden ser considerados políticos-estéticos, pues lograron integrarse en la realización de sus proyectos para después encontrarse organizados en el Bloque de Maestros de Artes Plásticas de Misiones Culturales, quienes presentaron estudios e iniciativas para mejorar las actividades.

Estos proyectos “Concedieron un lugar importante al papel de las artes en la vida humana, con la intención de fomentar espacios de convivencia y recreación más sanos y moralmente civilizatorios. De ahí surgirían programas de educación artística que habrían de nutrir los festejos escolares, las ceremonias cívicas y los espacios de convivencia cotidiana” (Aguirre,2017: 92). Sin embargo, se puede leer entre líneas que no hay lugar para la formación artística de los docentes.

En este momento fue tal la importancia de este proyecto educativo que, en el Departamento de Bellas Artes, se le hacían “solicitudes más variadas para respaldar la educación artística...” “...no se daban abasto, en las ciudades y mucho menos en el campo, los artistas formados académicamente en su especialidad. De ahí que otros *agentes*, formados con los propios recursos locales, participaran de lleno en el impulso a la educación artística, en las escuelas urbanas y en las rurales.” (Aguirre: 93, 94 y 95)

Es interesante notar que desde este momento hubo un problema entre lo urbano y rural, esa diferencia se veía en los recursos materiales y en los docentes. O los maestros que en la ciudad aprendían en academias y en lo rural aprendían desde la transmisión oral.

Otra de las herramientas o materiales en las que se apoyó el magisterio, sobre todo rural, fue en las publicaciones que la SEP hacía llegar: el periódico “El sembrador” y “El maestro rural”, donde se proponían actividades artísticas, algunas canciones y experiencias de otros docentes.

Como vemos, en los años 30, “hay una interrelación fructífera entre el Departamento de Bellas Artes y los de Enseñanza de Primaria, Secundaria y Normal” (Aguirre, 2017:98). Entonces existieron ciertas condiciones de posibilidad para los discursos de la formación de sujetos docentes-artistas o sujetos políticos-estéticos.

El problema para siguientes investigaciones sería preguntarnos cuáles son los discursos y las posibilidades que emergen desde las instituciones encargadas de la educación, el arte y la cultura ¿Cuál sería el escenario histórico ideal para obtener

las condiciones que posibiliten el desarrollo de estas instituciones, políticas públicas de educación y de maestros-artistas, como ocurrió durante el nacionalismo? Por su puesto, sin caer en ese tipo de nacionalismo hegemónico, paternalista y homogeneizador.

El papel de los llamados maestros-artistas es otro eje que necesita ser recuperado; en particular sobre aquellas experiencias educativas en las que participan los maestros como artistas, por ejemplo, las escuelas Reggio Emilia o las escuelas Waldorf, en donde los maestros son artistas realizando proyectos de arte de manera transversal a sus otras materias y no solamente como un taller extracurricular. Este planteamiento lo recuperamos en las reflexiones finales.

La educación artística y el lugar del docente en la etapa posterior a 1960

El proyecto educativo-social-cultural planteado por Vasconcelos mantuvo continuidad desde 1920 a 1940, momento culminante en la construcción de la identidad nacional, debido al fin del gobierno dictatorial de Porfirio Díaz (Aguirre, 2017:69).

Después de 1940 siguió el socialismo y en e1952 la entrada a la industrialización, donde poco a poco se le dio menor importancia a la esencia que planteó Vasconcelos. Podemos decir que la década de los sesentas es una nueva etapa, se dan grandes cambios geopolíticos, en un clima difícil quedan fijados algunos aspectos que determinaron la exigencia de un país democrático, Ortega lo llama “modernidad e institucionalidad” (2018: 180) marcada en 1968 debido a las movilizaciones estudiantiles y nuevos procesos de reformas políticas en pro de los derechos civiles.

Morton dice que no se observaron avances significativos de 1940 A 1970 en las condiciones sociales de la educación artística, indica que más bien hubo un impulso a la industria que favoreció el surgimiento de grupos de artistas... e incluso “... de determinación de nuestra cultura.” (Morton, 2001:69)

Los planes y programas de educación básica, después del cardenismo se fueron minimizando hasta ser actividades de recreación y esparcimiento.

Hay algunas expresiones del modelo educativo que hacen visible el lugar de las artes, por ejemplo, en el programa de primaria de 1961, que habla de la estimulación

y armonización de la diversidad de sus facultades. Según la autora experta en la historia de la educación artística, Victoria E. Morton (2001), hasta la reforma de 1972-1975 se vuelve a reconocer el valor educativo de las artes en la formación integral y se vuelve a impulsar. En 1980 hay una concepción de arte integrado e interdisciplinario, y que el arte es una actividad que debe incorporarse a la vida diaria. Los programas de la reforma de 1993-1994 se orientan al desarrollo de la creatividad y la capacidad de expresión en el niño, fomentar el gusto por las manifestaciones artísticas, estimular sensibilidad y percepción, y que las obras son patrimonio colectivo.

Es importante mencionar que en la década de los años noventa, se realizaron cambios estructurales importantes; María E. Aguirre⁴³ indica que en 1990 hubo un giro artístico en la escuela básica sobresaliente; no sólo en México sino que hubo un gran cambio paradigmático en todo el mundo, particularmente "...en el contexto de los programas educativos neoliberales...la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), alarmada frente a las diversas crisis que aquejan a nuestras sociedades, señaló el arte como una de las dimensiones formativas imprescindibles" (en Aguirre, 2017).

Con ello se aplicaron nuevas políticas públicas, por ejemplo, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Firma del Tratado de Libre Comercio (a principios de la década de 1990); entre otras cosas, estos cambios fueron relevante en términos laborales, pues a los docentes se les exigió tener una licenciatura para poder conservar su trabajo (este es un aspecto que sí se mencionó en las narraciones).

Eugenia Morton (2013), indica que los currículum de Arte desde 2005 generalmente se basaron en las hojas de ruta para la educación creadas por la UNESCO; esas hojas de ruta son preceptos que se fueron escribiendo en los diferentes continentes y quedaron fijados en dos reuniones: la conferencia mundial de la Educación Artística de la UNESCO del 2005 y en las rutas de la educación artística en la conferencia mundial de Corea (2010), donde trabajaron diversos organismos

⁴³ María Esther Aguirre Loera ha publicado algunos libros que ayudan a comprender el papel de la educación y el arte en la historia; en su libro "Modernizar y Reinventarse. Escenarios en la formación artística 1920-1970" (2017), recurre a una gran cantidad de referentes historiográficos de donde ella indaga para escribir un apartado llamado "Artistizar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad. 1920-1940".

nacionales e internacionales, como la OEI. De estas reuniones sobresale reconocer que la Educación Artística parte del principio de que el otro tiene derechos, entre algunos que menciona, son: transitar experiencias estéticas y la relación con los objetos culturales.

Finalmente, poco a poco fue desapareciendo el planteamiento de Justo Sierra, Vasconcelos y el ateneo, así como los recursos, los cambios en el organigrama y en las políticas públicas sobre educación y cultura, y con ello la baja del impulso y energía que había surgido de los docentes mismos.

Hoy se ha homogeneizado la situación laboral tanto para docentes de artes como para los de cualquier otra especialidad, siguen siendo artistas, pero sin formación inicial ni continua, dan sus clases mayormente como si fuera otra materia sin el énfasis artístico, hecho que Vasconcelos no hubiese deseado. Para más precisiones sobre el lugar del docente en el currículum y su relación con su situación laboral actual, lo presentaré en los siguientes apartados.

3.2 Los docentes ante el Currículum, Programa y Planes de estudio de Educación Artística de secundaria (2017)

Las preguntas que guían este apartado son ¿Qué partes del currículum y programa o documentos, dan un orden y límites de acción al docente? ¿Que se espera que el docente realice? ¿Cuáles son los objetivos que tiene la educación? ¿Qué lugar tiene el docente desde esta estructura? Por el momento propongo una revisión de los programas en el sentido de exponer los aspectos formales que se le piden al docente cumplir, en el entendido de que su trabajo representa un espacio más en donde el maestro se está formando como sujeto docente. Este apartado está dividido en: la concepción de Currículum; Planes y Programas de Arte 2017 y, finalmente, algunos aspectos didácticos que se le piden al docente de la asignatura de Artes.

Fue importante abordar los planes y programas porque ahí se hace visible los parámetros para que el docente decida tomar decisiones; en este sentido, siguiendo el análisis del discurso, los planes, programas y el currículum fungen como condiciones de posibilidad de los discursos.

En general, en las narraciones de los participantes, no se encontraron relatos en torno a su relación con el currículum; pero que no lo expresen, no quiere decir que los docentes no los vivan cotidianamente como parte de su trabajo.

Curriculum y el lugar del sujeto docente

El currículum entendido de manera técnica es organizar los contenidos, se realizan para ello los planes y programas que le darán un sentido práctico. “Currículum es un vocablo es latino y remite a la noción de cursos, trayecto o recorrido. En la modernidad se entendió como selección y organización de saberes” (Inés Dussel, 2014).

Sin embargo, para esta tesis se entenderá como un campo problemático, con la idea de tomar en cuenta las relaciones discursivas generadas por las formas en que se relacionan los sujetos con el currículum y que hacen que tomen ciertas decisiones, que se enmarcan en un contexto de tensión y articulación con la cultura, la política, etc. En este sentido Alicia de Alba plantea que el currículum es “...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1991: 59). De Alba (1991) y Orozco (2015), se centran en pensar el lugar de los sujetos, por un lado, determinados por el currículum, y por otro, como sujetos sociales. Por lo tanto, debemos cuestionar qué límites y posibilidades de participación tienen los docentes y en qué se traduce para su formación y práctica docente.

Corroboramos que los contenidos, los temas y objetivos, están preestablecidos, pero las estrategias didácticas son sugerencias, ahí los docentes tienen un poco en libertad para decidir cómo enseñaran el tema a sus alumnos. Sin embargo debemos cuestionar cómo se producen estos supuestos espacios de libertad en el contexto de lo que mencionábamos anteriormente, el contenido y en sí las relaciones intersubjetivas son un constante proceso de resistencia y dominación; entonces debido a las relaciones de poder que se establecen en el entorno escolar, las decisiones corresponden a articulaciones a partir de la historia, la tradición escolar, los imaginarios, las ideologías, las relaciones de poder, etc., que implican un espacio de puesta en escena de las subjetividades de los actores implicados.

Por lo que la problemática no es solamente que el curriculum abra espacios para la “libre elección” sino que es necesario formar al docente para que use esas elecciones de la mejor manera. Por ejemplo, un maestro me dijo que les dejan tomar demasiadas decisiones, en el sentido de que los dejan decidir sobre el orden de los temas y la manera en cómo la van a realizar. El problema es que muchos docentes no se encuentran formados para poder responder a esa “libertad”, el docente me expresó con voz angustiada que a veces no sabe ni que meter, que ha tenido que aprender sobre la marcha y ha tenido que preguntarles a otros docentes cómo hacen ellos su trabajo para tener una propia idea; así aprendió a construir su planificación didáctica. Este fue un proceso concreto y posiblemente no sea el único caso; podría plantearse un problema que sus ideas son resultado de la síntesis de un sinfín de saberes y conocimientos, pero también incluye imaginarios y prejuicios que retomó de otros docentes.

Es fundamental seguir replanteando las experiencias de los sujetos docentes en torno a cómo han tenido que irse adaptando, en teoría esto se llama “curriculum vivido”, y hay un punto importante que debemos visibilizar, porque esto puede generar propuestas que favorezcan un proyecto pedagógico o en detrimento de otro proyecto ¿Cómo evitar que las experiencias se transformen en prejuicios?

Dice Angulo “...cada profesor lleva a cabo constantes modificaciones a sus programas (y por tanto al plan de estudios) ...el problema con esas modificaciones es que no son registradas ni sistematizadas, cuestión que lleva a la pérdida de valiosos saberes...” (Angulo, Reducindo y Moreno, s/f: 1), La pregunta de Angulo, es: ¿Es factible recuperar las modificaciones continuas al curriculum que se realizan en las aulas? Pero esas modificaciones y la recuperación de los valiosos saberes tendrían que ser proactivos a un proyecto pedagógico, que ayude a formar para responder a la libertad y proponer estrategias didácticas con fines, medios y valores para el bienestar de sí mismos, de todos, del otro y del planeta.

La mencionada autora sugiere que debemos saber cómo construye su conocimiento, en sí su formación como docentes y personas, para comprender también la articulación de sus planificaciones y qué impacto tiene en los alumnos, esta propuesta corrobora la importancia de sistematizar las experiencias significativas de las historias de vida, potenciarlas, objetivarlas y articularlas posteriormente como herramientas para la formación de los sujetos.

Estas reflexiones requieren ser desarrolladas con mayor especificidad, podría plantearse para una próxima investigación sobre lo que ayuda y lo que obstaculiza los vínculos entre sujetos, las tomas de decisiones y la reproducción de prejuicios.

Planes y programas (2017)

En cada sexenio se redacta un Plan Nacional de Desarrollo (PND), en el que se dedica un apartado al sector educativo. A partir de este, la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe construir un Plan Nacional Educativo, incluye “planes” y “programas” de estudio (el “plan” es general, incluye principios pedagógicos, mapa curricular y objetivos; y el “programa” es específico para cada nivel educativo).

En este proceso, supuestamente, se toman en cuenta las necesidades y propuestas de los docentes, es el espacio en donde el gobierno y los maestros pueden llegar a acuerdos de los contenidos, sin embargo, siempre ha sido un espacio cooptado por los poderes hegemónicos, por eso el currículum es un espacio de tensión y articulación en disputa.

A veces se realizan modificaciones al currículum, pero éste requiere de otro proceso legal a través de una reforma⁴⁴, por lo cual muchas veces lo único que se hace es reescribir estrategias superficiales y temporales que sirven para darle una imagen o carácter particular al gobierno en turno⁴⁵.

El punto es señalar que los docentes requieren tener un lugar digno en donde se les permita participar colectivamente en la toma de decisiones de algunos aspectos que se relacionan con su labor y campo profesional; es decir, desde este momento las condiciones en las que se desarrollan los sujetos no son entendidos como agentes activos; disminuyen las posibilidades para lograr una reforma que tenga

⁴⁴ Viñao (2006) clasifica las reformas en: • Estructurales: que modifican los niveles educativos o ciclos escolares. • Curriculares: las cuales atienden a la renovación de planes y programas de estudio. • Organizativas: que cambian la gestión escolar y sus órganos de gobierno. • Administrativas: transforman las formas de dirección y gestión de los sistemas educativos, involucran principalmente al personal docente y administrativo. En: Yasmín Cuevas, 2017:91

⁴⁵ Actualmente a la entrada de un nuevo gobierno (2019) de “izquierda” que se presenta con un enfoque humanista y de derechos humanos, proponen un nuevo modelo llamado “La Nueva Escuela Mexicana” y una reforma educativa, presentada por el Ejecutivo en 2018 y materializa el Acuerdo Educativo Nacional, entrará en vigor hasta el 2021, por el momento se redactó un documento e incluso un “curso” donde se muestra el planteamiento pedagógico, legislativo y administrativo; las escuelas deben seguir ciertos cambios superficiales.

que ver con la formación de los docentes, de los alumnos o de los aspectos laborales.

Programa de Artes para secundaria (2017)

Durante 2019, año en que se comenzó esta investigación, estaba vigente el Plan 2011 para el año de tercero de secundaria y el de 2017 para primeros y segundos años (muchos maestros indican que solamente se modificó mínimamente al del 2011), también ya se empezaban a seguir algunos de los preceptos de la “Nueva Escuela Mexicana” (NEM) ⁴⁶, propuesto a partir de entrada del nuevo gobierno en 2018-2019, aunque tenían planeado iniciar con todo el cambio de Programas en 2021, con la pandemia del virus SARS-cov-2 en 2020, se centraron en solucionar cómo se continuaría con las clases, diseñaron el programa “Aprende en casa” con clases por medio de internet y por televisión.

Para esta investigación revisé el documento que da forma y contenido a los planes y programas de secundaria de la materia de Artes de 2017, se llama “*Aprendizajes Clave para la educación integral. Artes. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas*” (SEP,2017). Existe otro libro que está diseñado como un tipo de curso de capacitación en línea, sin embargo, no todos los docentes toman o tomaron dicho curso, sino más bien al comenzar a trabajar de docente se basan en el libro mencionado “*Aprendizajes Clave...*”.

Este libro se dirige sobre todo a los maestros, como lo dice el título son los planes y programas, así como las orientaciones didácticas. En su mayoría, los contenidos⁴⁷ de este “manual”, expone los objetivos que se esperaba que el docente conozca y los tenga presentes para realizar su labor en el salón de clases.

Los datos presentados corroboran que lo central no ha sido la participación activa del docente, ya que se reduce a dar indicaciones de lo que los alumnos deben

⁴⁶ La NEM es resultado del Acuerdo por la Educación que da lugar a la Reforma de la Constitución reforma a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución establece el derecho a la educación con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva (SEP-NEM, 2019a: 3). La NEM suscribe los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas; en particular atiende el ODS “Educación de Calidad”, (ONU México, 2017). (SEP, 2019a:8) Para la NEM se sustenta como dice la UNICEF, en que la educación es quizás el más importante de los derechos sociales y, sin duda, uno de los más importantes derechos de la niñez. A través de la educación en sus distintas formas y modalidades, el ser humano deviene en ser social (SEP, 2019a:8)

⁴⁷ Por ejemplo: los fines de la educación, los mexicanos que queremos formar, perfil de egreso, fundamentos y medios para la educación, la ética, la formación continua e inicial del docente, las relaciones de escuela y familia, infraestructura, bibliotecas, equipamiento informático; se centran en cada uno de los niveles y su articulación (prescolar, primaria y secundaria) incluso con la educación media superior, atendiendo sus particularidades como las culturas juveniles, la diversidad, la adolescencia, la heterogeneidad de contextos.

lograr. A continuación, realizamos una descripción del libro mencionado “Aprendizajes Clave para la educación integral. Artes... (2017)”.

El componente curricular para todo el nivel básico está organizado en 3: 1.- Campos de formación académica, se refiere a las materias: español, matemáticas, etc., 2.- Áreas, una de ellas es la de “Desarrollo personal y social”, en donde se encuentra las áreas de desarrollo corporal y salud, el de desarrollo artístico y creatividad; y desarrollo emocional. 3.- Ámbitos, que representan el espacio para la autonomía curricular y se pueden integrar conocimientos locales y otros temas. (Ver Tabla #1).

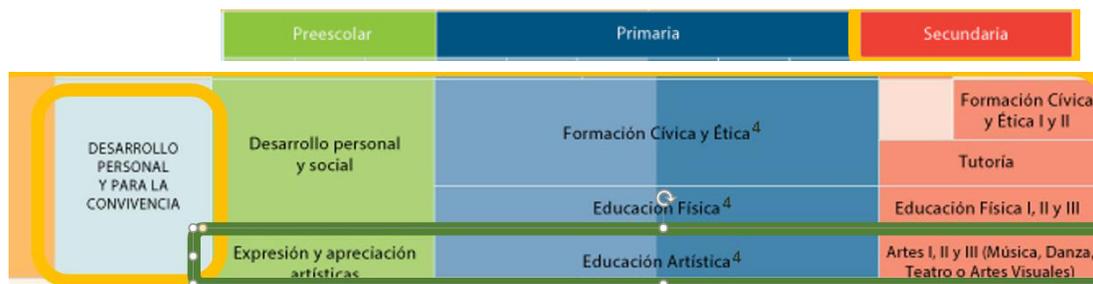
Tabla #1 Mapa curricular de educación básica 2017 (SEP,2017)

Componente curricular	Nivel educativo	Preescolar			Primaria						Secundaria					
		Grado escolar			1	2	3	4	5	6	1	2	3			
 Aprendizajes clave	Campos formativos y asignaturas	Lenguaje y comunicación	Lengua materna y literatura		Lengua materna y literatura						Lengua materna y literatura					
					Español como segunda lengua			Lengua extranjera (Inglés)			Lengua extranjera (Inglés)					
			Lengua extranjera (Inglés)	Matemáticas			Matemáticas						Matemáticas			
 Desarrollo personal y social	Áreas	Pensamiento matemático	Matemáticas		Matemáticas						Matemáticas					
		Exploración del mundo natural y social	Conocimiento del medio		Conocimiento del medio		Ciencias naturales y tecnología		Ciencias y tecnología				Biología		Física	Química
							Mi entidad	Historia	Geografía	Formación cívica y ética		Geografía		Formación cívica y ética		
 Autonomía curricular	Ámbitos	Desarrollo corporal y salud	Desarrollo corporal y salud		Desarrollo corporal y salud						Desarrollo corporal y salud					
		Desarrollo artístico y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad		Desarrollo artístico y creatividad						Desarrollo artístico y creatividad					
		Desarrollo emocional	Desarrollo emocional		Desarrollo emocional						Orientación y tutoría					
		Profundización de Aprendizajes clave	Definición a cargo de la escuela, con base en lineamientos emitidos por la SEP													
		Ampliación de las oportunidades para el Desarrollo personal y social														
		Nuevos contenidos relevantes														
		Conocimiento de contenidos regionales y locales														
		Impulso a proyectos de impacto social														

En contraste con el mapa del 2011, -no haré un análisis, simplemente expongo algunas características que nos muestran cómo se articulan los discursos de maneras diferentes según cada proyecto curricular-, la materia de Artes estaba en el Campo de Formación: “Desarrollo personal y para la convivencia”, en el de 2017 es área de “Desarrollo personal y social”; se hace notar que en preescolar era llamada Expresión y apreciación artísticas, en primaria era nombrada Educación Artística y en Secundaria simplemente “Artes”. En cambio en el del 2017 tienen el

mismo nombre para los tres niveles de educación básica “Desarrollo artístico y creatividad”. El título que se utiliza para nombrar esta materia tiene acepciones significativas, como mencionamos en el capítulo uno, esto podría significar el enfoque, objetivos y valores que tiene la educación artística.

Tabla #2 Mapa Curricular del 2011



En la siguiente tabla podemos observar el tiempo de horas por semana y por año que se le dedica a cada materia.

Tabla #3. Número de clases a la semana y al año, 1° de Secundaria (SEP, 2017:145)

ESPACIO CURRICULAR		FIJOS	JORNADA REGULAR
		PERIODOS SEMANALES	PERIODOS ANUALES
Formación Académica	Lengua Materna	5	200
	Inglés	3	120
	Matemáticas	5	200
	Ciencias y Tecnología. Biología	4	160
	Historia	2	80
	Geografía	4	160
	Formación Cívica y Ética	2	80
Desarrollo Personal y Social	Artes	3	120
	Tutoría y Educación Socioemocional	1	40
	Educación Física	2	80
Autonomía curricular	Ampliar la formación académica	Variable	160
	Potenciar el desarrollo personal y social		
	Nuevos contenidos relevantes		
	Conocimientos regionales		
	Proyectos de impacto social		

Cada grupo tiene 3 clases de Artes semanales, de 50 minutos cada clase. Los docentes tienen diferentes horas, según su contrato, algunos de los participantes tienen 10 y otros más, y se reparten a lo largo de la semana, por lo que pueden tener un horario heterogéneo, éste es diferente cada año.

Al respecto, cabe mencionar la investigación que realizó Capristan (2018, al final del capítulo 3 recupero esta investigación), en ella se realizó una entrevista a docentes de artes y expresaron que dos horas a la semana que se les imparte a cada grupo no eran suficientes, algunos argumentaron que esto representa el poco valor que se le da a las artes o son vistos como maestros de “segunda clase”. Este es un tema que sí fue mencionado en las narraciones biográficas, más de un participante narraba que a veces las artes son menospreciadas.

Este libro que analizamos también contiene los mapas curriculares y la organización de los programas de estudio, ahí proyectan unas tablas para cada nivel, de “dosificación de los aprendizajes esperados”, los ejes, temas y aprendizajes esperados de cada materia y para cada año, de aquí es de dónde los docentes toman como guía para sus planificaciones (ver la Tabla #5 y #6 en la página 120 y 121).

Finalmente cabe decir que este libro incluye otros diversos temas, por ejemplo, también hay un apartado sobre “cómo y con quien se aprende”, para revalorizar los aprendizajes y la función del docente.

Principios pedagógicos y didácticos artísticos que el docente debe cumplir

Los aspectos que a continuación presento son contenidos del plan y programa 2017 en donde se hace énfasis en lo que se espera que haga el docente.

Realizamos una reflexión de lo que dicen los programas y es importante tomar en cuenta los enfoques de la educación artística. En teoría, según Eugenia Morton (2013), ha habido tres grandes enfoques didácticos en las artes: “*por*”, “*a través*” y “*en*”. La educación *en* el arte significa que el estudiante se encuentre en contacto con los lenguajes artísticos (música, danza, artes, teatro y artes visuales...) para desarrollar destrezas, habilidades y conocimientos de ciertas técnicas para desenvolverse en una de estas disciplinas. Educación *por el arte*, tiene una orientación filosófica, lo desarrolla Herbert Read, y plantea una educación estética para una sociedad democrática y enaltecida; va de lo artístico hacia el orden estético. *A través del arte*, es la que más se utiliza para desarrollar otras cuestiones: el campo de las emociones, la imaginación, o manejo del cuerpo. La autora indica que en la secundaria de México (al menos hasta el 2013), se ha usado mayormente

la educación *en* el arte, es decir sólo aprende algunas técnicas y lenguajes artísticos.

A partir del análisis del libro “*Aprendizajes clave...2017*” podemos decir que el enfoque del programa ha sido una especie de balance entre la enseñanza *en, por y a través*, ya que hay algunos párrafos donde no sólo se hace referencia al uso de lenguajes técnicos de las artes, sino también tienen una orientación estética-democratizadora (perspectiva “*por*” el arte), donde también toman en cuenta el desarrollo de emociones. Por ejemplo, el programa indica que en el área de “Desarrollo artístico y creatividad”, “...se concentran los aprendizajes clave relacionados con aspectos artísticos, motrices y socioemocionales.” (SEP, 2017:158). Pero se sugiere una investigación que profundice en las formas en que los docentes ponen en práctica la educación artística, posiblemente ellos modifican los enfoques y priorizan en sólo algunos aspectos “*En*”, “*por*” o “*a través*”.

A continuación, damos más ejemplos sobre las perspectivas del plan de estudios de artes y cómo está organizado.

Dentro del área “Desarrollo artístico y creatividad” se concibe la materia de “Artes”; contempla cuatro especialidades: artes visuales, música, danza y teatro

Tabla #4 Extracto del mapa curricular: Desarrollo personal y social.



Cada centro escolar de nivel secundaria cuenta con una o dos áreas, éstas dependen de la cantidad de maestros contratados por la Secretaría de Educación Pública, y según su disciplina en las artes que cada docente esté especializado. Dependiendo de la cantidad de maestros se les dividen las clases que darán, por lo que es aleatorio el área que tendrá cada grupo, por ejemplo, supongamos que a los de primer año les toque un maestro de danza y a los de segundo les toque una

maestra de artes visuales, y a los grupos de tercer año le tocará a una mitad un área y a la otra mitad otra área.

Todo el documento “*Aprendizajes clave. Artes ...2017*”, se divide en rubros donde hablan de varios temas, entre otros, sobre la reforma educativa del 2017, el compromiso de la educación, importancia de los ejes y de los aprendizajes clave, etc. Y también describe las especificidades de cada área de las Artes (danza, teatro artes visuales y música), y por cada una se explican: a) enfoque pedagógico, b) aprendizajes esperados y c) orientaciones didácticas-evaluación.

La siguiente tabla #5, representa lo que ellos llaman “organizadores curriculares”, el contenido se organiza en ejes, temas y aprendizajes esperados. La meta que les impone la institución es que cumplan con los aprendizajes esperados y se basen en los ejes y temas, pero el contenido y las orientaciones didácticas los deciden cada docente.

Es notable rescatar los conceptos que utiliza, al menos, su lenguaje es bastante holístico y se apega a un discurso contemporáneo del arte y la pedagogía.

Tabla#5 Descripción de los organizadores curriculares

Eje	Temas	Aprendizajes esperados
1. Práctica artística:	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto artístico • Presentación • Reflexión 	(son muy amplios, algunos son generales y hay particulares por cada eje y cada tema) ...
2. Elementos básicos de las artes:	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo espacio tiempo • Movimiento- sonido • Forma-color 	...
3. Apreciación estética y creatividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad y percepción estética • Imaginación y creatividad 	...
4. Artes y entorno:	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad cultural y artística • Patrimonio derechos culturales 	...

Los ejes, temas y aprendizajes esperados, representan espacios propicios para el desarrollo de condiciones de enseñanza-aprendizaje del arte o estética, que le dan un sentido particular a lo pedagógico y a la didáctica de la Educación Artística anclada a aspectos que van más allá de aprender el lenguaje técnico de las artes. En este sentido, estos espacios de posibilidad para la formación de sujetos político-estéticos, si están descritos en el programa, el problema es que debería

aprovecharlos el docente para la autor-formación y la formación de los alumnos. Este cuadro solo expresa una parte pequeña de todo lo que se presenta más desglosado en el documento al que hacemos referencia.

Por su parte, otro tema que si encontré expresado en el documento “Aprendizajes clave. Artes 2017...”, se refiere a los vínculos entre sociedad, cultura y artes, esto aporta a la posibilidad de que la relación de estas áreas de la vida sean planteada por los docentes en su práctica; según el documento de la SEP, dice: “...suscitan el desarrollo del pensamiento artístico y promueven aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales...para... reconocer y explorar particularidades de las artes, sus elementos básicos, sus procesos de producción y su relación con la cultura y la sociedad.” (SEP, 2017:170). También es importante hacer notar que estas palabras podrían motivar al “pensamiento artístico”, lo que se ha estado sosteniendo es que las dificultades se encuentran al trasladar a la práctica, praxis y estrategias didácticas, el contenido curricular.

Hacemos visibles estos aspectos porque representan aptitudes, actitudes y, en general, todo aquello que idealmente la SEP espera que el docente ponga en práctica; el problema es que parecería que la SEP da por hecho que el docente tiene las herramientas suficientes para cubrir los objetivos y las aptitudes esperadas (ver algunos ejemplos en nota al pie⁴⁸).

En la mayor parte del documento de referencia “*Aprendizajes clave. Artes...*”, se habla de prescripciones que alguien debe cumplir sin que se haga explícito una persona específica, por lo tanto, debemos suponer o dar por hecho que es el docente quien debe de realizar todo esto. Este punto se articula con cómo vemos a los docentes, ¿qué esperamos que hagan? Nos referimos al lugar socialmente

⁴⁸ 6. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS (Expone 7 rubros: En el contexto escolar “se espera que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje, coherentes y desafiantes”, El Arte de artes – Los docentes habrán de diseñar... situaciones educativas para que los estudiantes experimenten con sus sentidos...) Considerar la incorporación de una perspectiva lúdica – Realizar cronograma –Plantear y diseñar, para que se sientan motivados- Intercambio de opiniones (Lluvia de ideas, asamblea o panel). “Lo más importante son las experiencias y los aprendizajes obtenidos, respetando la individualidad de cada estudiante y logrando que todos participen en la experiencia a través de hacer, dentro del colectivo o proyecto artístico, aquellas cosas en las que sus habilidades se potencien, por ejemplo: bailando, involucrándose en la realización de la escenografía, iluminación,” (SEP, 2017:173) las actividades, técnicas o métodos didácticos que se sugieren para que los alumnos alcancen los Aprendizajes esperados, son: Diseño de experiencias de aprendizaje (Secuencias); Método de proyectos; Observación dirigida; Lectura y análisis de imágenes; Observación y análisis de expresiones escénicas; Preguntas detonadoras; Lluvia de ideas; Debates; Exploración sensorial; Investigación en fuentes diversas (orales, escritas, electrónicas). Por otro lado, los docentes podrán apoyarse con diversos materiales...” (SEP; 2017:174)

determinado que asigna a cada rol una forma de ser y actuar. Dependiendo de la concepción que tengamos de docentes, de sujetos y de vida, asignamos esos roles.

Por ejemplo, Giroux (1990) no utiliza la palabra “formación” sino “educación del docente”, no sé si sea un problema de traducción, sin embargo, al ver la articulación sintagmática de “educación-del-docente”, surgió la idea de pensar al docente como un alumno, me pregunté ¿por qué no se expresa en los libros de texto gratuitos la misma preocupación por la educación del docente que por la del alumno? Vale la pena recordar la idea ya planteada por Freire: no existe diferenciación entre el educador y el educando, en el sentido de que ambos aprenden y ambos enseñan. Esto quiere decir que en los libros de texto prevalece la noción de que ninguno de estos sujetos puede ocupar un lugar ambivalente, la cuestión es jerárquica y eso es lo que los roles socialmente establecidos nunca cuestionan.

Otros materiales para la formación

La SEP también diseñó el curso de Artes “*Aprendizajes clave para la educación integral: capacitación modelo educativo plan y programas de estudio para la educación básica material impreso para: aprendizajes clave para la educación integral artes en la educación secundaria*”, a través de una plataforma en internet, se espera que aprendan lo necesario para ser un docente. Este tipo de medios o estrategias de formación son un buen ejemplo de la perspectiva mercantil y masificadora de la cual hemos hablado, así mismo la vivencia, experimentación, y los afectos del sujeto, quedan subrogados.

Ahí revisan todo el modelo educativo y los enfoques pedagógicos, ejes, temas y aprendizajes clave que ya he mencionado en el apartado anterior, también hay bastante material extra, como videos y otras herramientas. Entre otros aspectos, se centran en la apreciación estética y creatividad, entre algunos de los aspectos y procesos que se le indican al docente que se espera que idealmente sean abordados en la enseñanza, pero el uso del lenguaje en el documento citado, no se centra con precisión en el docente, y no profundiza en cómo debería ser un docente o qué debe aprender o algún aspecto de la formación del docente, en general fija objetivos que las artes y los alumnos deben de lograr, o por ejemplo, presenta la definición del concepto arte, y por consiguiente, debemos deducir, que el docente debe de apropiarse de ese significado para replicarlo y que los niños aprendan ese significado.

Las Artes son: "...procesos metacognitivos, pensamiento artístico y el sistema sensorial. Ejercitar el pensamiento artístico se debe favorecer las ideas con una perspectiva estética, implica la percepción, exploración y codificación del mundo a partir de los sentidos. El espacio debe ser propicio para activar los procesos metacognitivos, el pensamiento artístico conecta los procesos mentales con las emociones y sentimientos favoreciendo la indagación, en las relaciones y proyectos y perspectivas estéticas, potencializa la imaginación y creatividad, generar expresiones propias, la sensibilidad personal y poner soluciones. Implica muy diversos procesos. El alumno percibe su entorno y sensibilizarse ante una situación e imaginar formas de representarlo, generando una experiencia y una forma de pensar. Apreciación estética y creatividad... Se divide en dos temas del pensamiento artístico: sensibilidad y percepción estética y, imaginación y creatividad. El propósito de desarrollar el sentido estético y creatividad es desarrollar su imaginación para poder solucionar problemas de la vida cotidiana, construir opiniones y juicio crítico, para consolidar el pensamiento crítico."⁴⁹

De estas definiciones, se demuestra una perspectiva contemporánea del arte, por lo que no existe argumento para indicar que la falta de actualización de los programas no ayuda a la formación de los sujetos; reiteramos que el problema consistiría en la falta de formación de los docentes y de todo lo que está en su contra para dificultar su auto-trans-formación y la de los alumnos, por ejemplo, las carencias laborales, las estructuras de la cultura, los imaginarios y la historia, pero sobre todo la formación del docente se resume a tener que aprender los contenidos.

En torno a lo que se le exige al docente y lo que deben lograr sus alumnos, es importante pensar que hay una serie de mediaciones y procesos (el contexto y la historia de vida del sujeto), que van construyendo las posibilidades para la elección de la información que se incorporará a su práctica o a su praxis; en este sentido se vuelve poco relevante explicar todo el contenido de los documentos de los programas; éstos tienen el potencial de ser transformados o ser innovados en la medida de que el docente logre visibilizar qué es lo que para él es significativo.

Por todo lo que he expuesto, confirmo que los planes y programas, así como la formación se centran en ser prescriptivos, dan las indicaciones que un docente debe seguir para que los alumnos logren aprendizajes clave prescritos y poco se centra en la participación activa y auto-formación de los docentes en el proceso de

⁴⁹

En:

https://fcregistro.televisioneducativa.gob.mx/descargas/AC_Repositorio.html
<https://drive.google.com/drive/folders/1L6bnq0G4EUbOz-7PpuNI36REYdd3QIHP> [Consultado en mayo de 2020]

y

enseñanza y comunicación de los contenidos. A pesar de todo hay un par de párrafos que contradicen mis afirmaciones, un párrafo habla de la participación autoformativa del docente: “Al impulsar el desarrollo de los alumnos, los profesores también nos desarrollamos con ellos ya que el crecimiento y la maduración son tareas compartidas...” con el objetivo “...de vivir una vida más humana, plena y feliz. El propósito es crear ambientes más sanos...y crecer de manera integral...” (SEP, 2017). Quizás con un análisis detallado podríamos encontrar más párrafos como este, y quizás los docentes se vean reflejados y les sea significativo para su práctica.

También planteamos que hay una incongruencia entre lo que se le pide al docente y la formación inicial y continua que el mismo gobierno imparte. Es fundamental reconocer que el aprendizaje y enseñanza de las artes implica ciertas necesidades y características que es preferible que el docente conozca o haya vivido, por ejemplo, aptitudes sensitivas-emocionales-afectivas, algunos aspectos intrínsecos de las artes y así poder darle un sentido a lo artístico y lo estético. Definitivamente las artes no se deberían enseñar como otras materias.

Finalmente, reconozco que en el Plan 2017 se encuentran diversos aspectos que pueden contribuir a que el docente fortalezca su lugar como “sujeto docente político-estético”, en el sentido de que da la posibilidad a que ellos tomen algunas decisiones. Por ejemplo, como mencioné, pueden elegir cómo dar su clase y cómo organizar los temas, también se les sugiere que “... los docentes diseñen experiencias de aprendizaje, coherentes y desafiantes... y relacionadas con su entorno.... para que los estudiantes experimenten con sus sentidos, exploren su sensibilidad estética...” (SEP, 2017: 185).

Incluso pone en entre dicho el lugar “jerárquico” del docente al plantearlo como “acompañante” (el tema al respecto es tan álgido que evitaron nombrarlo “mediador”), de él se espera que tenga “...una función de acompañante en el proceso de descubrimiento, exploración y desarrollo de las posibilidades de sus estudiantes, promueve situaciones de aprendizaje que afrontan de diversas maneras, sin limitarse a esquemas o metodologías rígidas.” (SEP, 2017:159). Sin embargo, reiteramos, el problema ya no es solamente que el curriculum, planes y programas, estén abiertos a múltiples posibilidades, sino en las decisiones o subjetividades de los sujetos implicados en la educación dentro del centro escolar, la apertura o no a la reasignación de roles, la cultura de masas, las ideologías, etc.

3.3 Condiciones de posibilidad de los discursos de formación y de la educación artística desde la articulación cultural-económica-hegemónica

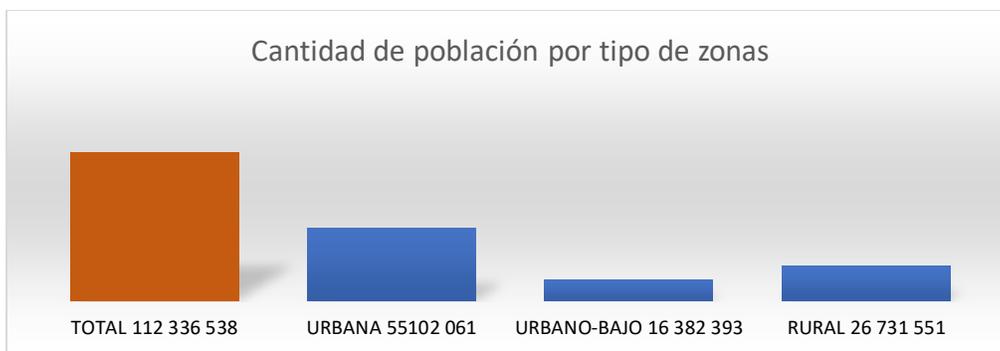
A continuación, expongo algunos aspectos de política-económica que configuran la cultura y dan sentido al lugar de las artes y su relación con la educación. Este capítulo es necesario en la medida de que el análisis del discurso concibe como relevantes las condiciones de producción, circulación y reproducción, de las condiciones materiales de vida.

3.3.1 Condiciones de distribución del capital y la desigualdad social

Usaré algunos datos socio económicos de un estudio que realiza Lilia Beatriz Ortega Villalobos (2018), quien tuvo el objetivo de analizar la situación de las Secundarias en México, para lo cual se basó en una gran cantidad de datos que nos permiten ver a grosso modo la situación actual social y económica en México.

Cada uno de los aspectos que a continuación presento, repercuten de manera contundente en la forma de vida de las familias: en su poder de adquisición económica, el tiempo de descanso y en general de la calidad de vida, esto con base en el índice Gini, el cual "...refiere al incremento de la desigualdad al considerar los diversos aspectos de los tipos de pobreza: alimentaria, de capacidades y de patrimonio" (Cantú *et al.*, 2011, en Ortega, 2018), y el argumento es que requerimos aumentar las condiciones de bienestar social, es decir, la capacidad de los individuos para cubrir sus necesidades básicas: condiciones laborales que incluyan seguridad social en cuanto a salud, vivienda y educación (Ortega, 2018:188).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) distingue la distribución de la población, de la siguiente manera: Zonas Urbanas, urbana baja y rural. La población total en México es de 112, 336, 538 de personas. Básicamente la mitad, 55,102,061, viven en las zonas más Urbanizadas. En las zonas urbano bajo viven 16,382,393 y en la zona rural hay más que en la urbana baja, 26,731,551 (INEGI, 2013, en: Ortega, 2018:182).



Según Ortega, esta estratificación de la población y su dispersión geográfica incide directamente en el tipo de servicios a los que tienen acceso las personas y que determinan el índice de desarrollo humano, bienestar y estabilidad o permanencia de los asentamientos humanos (2018:182), en México en 2013 la Población Económicamente Activa correspondió al 41 por ciento, por lo tanto, el 59 por ciento es la que no se encuentra ocupada (Ortega, 2018:187).

Esto representa una diferencia abismal al momento de la fundación de la Nación Mexicana, en aquel momento histórico había un 75% de personas viviendo en zonas rurales y un había una mayor cantidad de grupos étnicos o indígenas. Las instituciones aún eran incipientes, los ánimos en la conformación de la identidad eran otros, es decir, las condiciones culturales que en aquel momento permitió que las artes y la educación intervinieran en la vida de las personas, era otra.

Ortega señala que en México hay un descuido a la agricultura, por consiguiente, es mayor su dependencia alimentaria; también la “petrolización” de su economía, como fuente casi exclusiva de divisas, exportación de la mano de obra de su población; México no tiene un lugar destacado en la exportación de servicios y tampoco cuenta con una fuerte infraestructura en la industria de la transformación... (Ortega, 2018:184). Este hecho recae en la calidad de vida, pues el cansancio, la mala alimentación, la explotación, etc., es tema primordial, en todo el mundo.

Un dato que ayuda a contrastar la diversidad de tipos de escuelas y zonas, es que “Se estima que en una escuela privada los niños reciben 1 200 horas de clase anuales, en una pública urbana 800 y en una pública rural 400” (Macedo, Katzkowicz y Adriazola, 2003: 4, en Ortega 2018:230). Deduzco que los tiempos destinados a la Educación Artística han de variar dependiendo del tipo de escuela,

entonces imaginemos las horas dedicadas en las escuelas en zona rural (que representa casi 90% de las telesecundarias).

Entonces hay que tomar en cuenta que cualquier proyecto no sólo depende de la formación del docente, sino de la articulación de muchos otros aspectos de la vida que se conforman tanto de la formación de subjetividad como de aspectos objetivos y materiales de sobrevivencia.

En síntesis, la dimensión social-cultural no debe prescindir en cualquier política educativa, como dice De Alba “la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación” (1991:71). La preocupación de Giroux o De Alba, y que comparto, es que actualmente la conformación del currículum carece de un fundamento basado en un proyecto político-social-educativo amplio, ya que siempre responde a la cultura que se imponga como hegemónica; y “... aunque en este siglo haya habido dos modelos políticos, el socialismo y el proyecto del progreso industrial de corte capitalista, De Alba indica que, con la ausencia de otro proyecto social, el Currículum se implanta desde el capitalismo (De Alba, 1991:62). Por eso se hace más que necesario la planeación de un proyecto colectivo, de la descentralización de roles socialmente establecidos, la descentralización del conocimiento y las disciplinas; requerimos replantearnos los valores y la comprensión de cuál es el objetivo de la escuela y la vida misma.

Bajo este contexto se vive la educación pública, la práctica docente, formación docente y la Educación Artística. ¿Cómo hacer realidad un modelo educativo que se adscribe como humanista, dentro de un país precarizado, en el que la cultura se basa en el individualismo y el capitalismo? Ahora imaginemos qué sucede en una escuela dentro de un entorno rural o en algunas zonas donde, por ejemplo, la vida la define la cultura del narcotráfico. En un país así se dificulta la existencia de condiciones objetivas para crear horizontes de futuro. Es desmotivante el panorama, las consecuencias se expresan de múltiples maneras.

En este contexto económico, vale la pena que nos cuestionemos ¿Para qué sirve el arte? Sostenemos la necesidad de crear sujetos políticos-estéticos, que desde

muchos puntos de vista podría ser base del desarrollo personal y bienestar emocional de cada uno y en beneficio de los otros. El docente como el alumno podrían lograr formas de transformar su vida en la medida de lo posible. En este sentido se apela a los principios de utopía y esperanza del cuál debe partir cualquier proyecto pedagógico.

3.3.2 La realidad y el paradigma cultural en el momento actual

Los paradigmas del pensamiento en un momento histórico, marcan una lógica, son un marco epistemológico desde dónde le damos sentido a lo nombrado, lo pensado y actuado. Desde diferentes puntos de vista, la teoría nombra los momentos históricos de diferentes maneras: la modernidad, la posmodernidad o la transmodernidad; todos estos siempre se definen según la forma política, económica, tecnológica, etc., con la que se relaciona el sujeto; en concreto, se le asignan valores a la vida. La modernidad podría tener una fecha exacta, sin embargo, se han creado algunos criterios para definirla; en cualquier caso, consiste en "...la dominación política, conciencia social y ciclos económicos" (Figueroa, 2009:5, Ver ejemplos de las etapas de la modernidad en la nota al pie⁵⁰).

Dichos modos de dar valor, tiene implicaciones trascendentes, por ejemplo, Brea (2007) llama *capitalismo cultural*, a la forma actual de las relaciones de producción económicas, "este modo de producción tiene como objeto la fabricación masiva de subjetividad. Esto se produce mediante la existencia de una mega industria, principalmente relacionada con la gestión del ocio, el espectáculo, la cultura y el entretenimiento. Produce individuos, como personaje, le da narrativas, de pertenencia y distinción" (en: Amado, 2015: 3).

Los valores que se generan en la cultura y en la producción masiva de subjetividad, modifican las necesidades y motivos de los sujetos, modifica perspectivas del mundo y sus acciones. Por eso, la cultura (como organizador del pensamiento) tiene

⁵⁰ Marshall Berman (2008:2-4) por su parte, señala que la primera modernidad se ubica comienzos del siglo XVI a finales del XVIII, donde los valores que se impulsaron, fueron el progreso, la ciencia y el trabajo. La segunda fase iría de 1790 a 1945, donde se guiaron las sociedades por los principios de libertad, igualdad y fraternidad, dando como resultado la creación de nuevos modelos como el socialismo, por ejemplo. La tercera modernidad ocurre desde 1945 hasta la fecha, donde el fin supremo es la productividad. Se podría agregar que, bajo los valores de la eficacia y eficiencia en el terreno educativo, el modelo de competencias sería su máxima expresión.

Aintzane Artexte. (s/f) "Controversias de la modernidad". Para este autor, en la primera etapa (1650-1800) emergen estructuras básicas, el capitalismo es comercial. Segunda etapa (1800-1900) Clásica, capitalismo industrial. Tercera etapa (1950-2000) profundizada tras la caída del bloque socialista, capitalismo global.

un papel sumamente importante en la producción, circulación y recepción de las condiciones de posibilidad de cualquier discurso, en este sentido “La autoridad cultural es aquella que en el proceso selecciona, ordena y jerarquiza, autoriza, reconoce, valora, ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras... siempre ha habido una autoridad, incluso cuando en los 70’s el humanismo decía que prescindía de ello... ya que el Curriculum delimitó y separó los saberes, Bernstein lo llama Curriculum de colección, contenidos separados y profesores especializados”. (Dussel, 2014:4)

La autoridad cultural, no solo está presente en el curriculum, en planes y programas, sino que debemos reconocer y visibilizarse tanto en la vida cotidiana como en las relaciones que se generan dentro del salón; donde se asignan sentidos y un lugar determinado a lo que es o podría ser posible, en este caso hablamos de la educación, la formación y los proyectos pedagógicos.

Inés Dussel (2014) argumenta que la autoridad cultural, en estos momentos, está determinado por la “industria cultural”, y que los nuevos cambios vienen de otras formas de transmisión de saberes (no solo del maestro al alumno); una de las ideas centrales es que se cruzan diversos discursos en el espacio escolar y para Dussel aun con los nuevos formatos y necesidades, sigue siendo importante el lugar del educador.

Al mismo tiempo, Figueroa (2009) propone plantear la formación docente desde la transmodernidad⁵¹, se refiere en particular a señala que no está separada la mente y el cuerpo, lo que busca es integrar el saber y el afecto “... en la física del siglo XX el universo ya no se percibe como una máquina compuesta de múltiples objetos separados, sino como una red de relaciones dinámicas que incluyen al observador humano y su conciencia.” (Figueroa, 2009: 9).

Estas otras formas de otorgarle un valor y sentido a la vida, debe ser explorando y extendido. Pues somos resultado de una compleja red de relaciones entre lo afectivo y racional. En este sentido, Aguirre (2017) logra un análisis del papel de la cultura, en relación con la educación, producción de las artes y la vivencia estética,

⁵¹ En ella participan el modelo holográfico de Bohm, la ciencia akásica de Laszlo, los arquetipos universales y la sincronía de Jung y el modelo sociológico trascendental de Ken Wilber, entre otros. (Ver, Figueroa, 2009:8)

con dos categorías: el paisaje estético y lo sensible⁵², “Así, pues, la estética centra la condición del sujeto en el mundo, como ser vivo abierto a cuanto lo rodea, capaz de percibirlo, de ser permeable a ello; facultad sensible que se construye histórica y culturalmente. Sin embargo, a la vuelta de los años, parecería que la estética se ha reducido al ámbito de la creación artística —autor, receptor, obra de arte—, como aquellos eventos sorprendentes que se originan en el ámbito de la sensibilidad y se ha perdido de vista la vida cotidiana, donde la relación con el otro se da mediada por esta misma condición sensible” (Mandoki, 2004, en: Aguirre, 2017).

En este marco, dice Southwell “la construcción de una oposición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los otros; también supone la construcción histórica y social de mirada acerca de los problemas educacionales... Por enseñanza entendemos el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que la habilite a apropiarse...” (Serra y Canciano, 2006, en Southwell, 2017: 112-113).

Se plantea entonces que hay múltiples formas sensibles de concebir el mundo, y hay un espacio para potencializar estas necesidades humanas, pero que requieren de condiciones posibles que habiliten a los sujetos apropiarse y recrear e innovar la cultura. Se requieren las condiciones para la gestión entre la educación artística, la formación de docentes para artes, la profesionalización de artistas, la construcción de espacios públicos y el aparato completo de divulgación y gestión de éstas, -esto para mí sería una educación integral-.

3.4 Aspectos históricos e institucionales del Estado para impartir Formación continua a docentes de educación artística en la última década

Historia de la formación institucional

La formación inicial de maestros de educación artística se imparte un par de universidades de México. Así mismo la formación continua para docentes no es

⁵² Aguirre explica que “Se trata de un entorno al que llamo, a partir de las aperturas que ha posibilitado el reposicionamiento de la estética tradicional, el *paisaje estético*, nos acerca A lo *sensible de lo mexicano*: Es decir, si bien la estética por su misma matriz conceptual hace hincapié en el sujeto cuya facultad es la percepción sensible a diferencia de la percepción racional —esto ya Kant lo señaló en su *Crítica del juicio* (1790)—, de entrada marca la diferencia entre las formas de conocimiento racional y de conocimiento sensible, entre los distintos lenguajes y lógicas que se ponen en movimiento en cada caso. (Aguirre, 2017: 77, nota al pie #32)

suficiente y tampoco hay interés por acceder a ésta debido a la carga de trabajo que tienen o porque prevén que no les van a servir.

Hay dos tipos de formación: la inicial, referente a la licenciatura del docente, y la formación continua, referente a toda aquella formación o actualización extra a la licenciatura de base y que puede suceder cada mes, cada año o cada que hay una convocatoria o cambio de estrategias en el ámbito de las políticas educativas; además sobre los cursos de actualización o formación continua y permanente es difícil de ubicar un listado de cada uno; suele ser más sencillo ubicar convocatorias nacionales.

Haré un breve recuento de las instituciones encargadas de la formación inicial institucional, para plantear aspectos generales de una secuencia histórica y visibilizar los espacios de formación inicial que han existido.

Tabla. Surgimiento de instituciones para formación de docentes⁵³

Año	Instituciones de formación para docentes	Notas
1906	Escuelas Normales	Duraba dos años la carrera para ser maestro
1921	Normales Rurales	
1924	Universidad Nacional de México	Ruptura con la SEP, por lo que crean la ENSM
1934	Escuela Normal Superior de Maestros (ENSM)	Encargada de formar docentes de nivel secundario, necesitaban contar con la carrera de maestro de primaria
1945	Instituto Federal De Capacitación Del Magisterio (IFCM)	
1971	El IFCM cambia de nombre a “Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM)”	
1978	Vuelve a cambiar de nombre, agregan solamente “capacitación”. Dirección General	

⁵³ -Marcela Santillán Nieto. Sin fecha. EN: <http://www.oecd.org/education/school/43765204.pdf> // Este documento me parece interes ante no por su legitimidad historiográfica, sino por ser un documento de divulgación, para exponer algunos rasgos de la historia de la formación docente, y sobre todo por el uso de un lenguaje común a la cultura docente. Fue escrito para o en la DGESE-//

- Cuevas, 2017.

- <http://camdf.sepdf.gob.mx/wordpress/index.php/historia/>

- <http://www.bachilleresquioga.com/efemerides/efemerides/febrero/conme24b.html> [Consultado en marzo de 2021]

	de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM)	
1978	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Podemos encontrar la maestría de Desarrollo educativo especial en Artes
1984	Se establece tener el bachillerato para cursar la Normal, antes de ese año los maestros apenas tenían la secundaria y accedían a la Normal	
1989	La DGCMPM, cambia de nombre a Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). De aquí surge el CAMCM (Centro De Actualización Del Magisterio En La Ciudad De México)	Se fusionan las direcciones de Educación Normal y de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio en la institución denominada Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAMDF), de la que depende orgánicamente el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (CAMDF).
1994	Reforma educativa	Se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica-

En 1990 comenzó una reforma que destacó en 1994 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; se descentraliza la educación, quiere decir que cada entidad federativa se responsabilizaría de la administración, planeación y ejecución de la tarea educativa. También 1994 se crea el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP), cuya función es “facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, al mismo tiempo que promover la utilización de nuevos métodos, formas de trabajo y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos de la educación básica. Y se ofrecen los centros para maestros” (Sandoval, 2001).

Asimismo, indica Sandoval (2001), se agrega la carrera magisterial, “con la finalidad de incentivar y reconocer el trabajo de los maestros frente al grupo, por medio del otorgamiento de un estímulo económico diferencial de acuerdo con la calificación obtenida”. Aunque no todos pueden acceder a la carrera magisterial además de que hay un mecanismo de acreditación a través de los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS-SEP).

Tan solo para mencionar un ejemplo, en cuanto a la perspectiva pedagógica de la década de los años 90, está el caso paradigmático del PACAEP, consolidado en

1983 y cancelado en 2002⁵⁴, el cual manejaba un programa pedagógico⁵⁵ no acorde a las expectativas del programa económico de tecnificar y masificar lo más posible los vínculos y procesos pedagógicos.

Por otro lado, para ejercer la docencia en primaria se requería estar acreditados por las escuelas Normales, pero en la reforma de 2013 se amplió la oferta y ya no se necesitó haber cursado la escuela Normal para poder hacer el examen de oposición. Esto generó críticas porque se argumentaba que no cualquiera podía tener las habilidades para ser maestro o enseñar. Actualmente, aunque existe la escuela Superior Normal para formar maestros de secundaria, si puede acceder cualquier persona que cuente con una licenciatura y que ésta corresponda a alguna de las áreas del curriculum.

Las diferentes áreas a las que se pueden especializar en las Normales Superiores, son: Física, español, Matemáticas, Geografía, Historia, Biología, inglés, Pedagogía, Psicología Educativa, Química, Formación Cívica y Ética. Especialidades en: Enseñanza de la Lengua. En 2012, había 273 Escuelas Normales públicas y 191 particulares. Es importante notar que no hay ninguna especialidad en arte. De modo que en secundaria hay tres tipos de maestros: “con licenciatura disciplinar, con licenciatura artística no disciplinar y licenciatura no disciplinar”. (Capistrán, 2018:18)

Al presente, la dirección encargada de la formación de todos los docentes de cualquier materia es el Sistema Nacional de Formación Continua que emite la Subdirección de Educación Básica; los preceptos legales de la política de formación continua, están establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP 2019; ACUERDO número 07/02/19). Ofrecen opciones de curso

⁵⁴ “... a raíz de que en 1992 la Secretaría de Educación Pública parecía descalificar tácitamente los resultados obtenidos cuando partía de la idea de que los profesores de educación básica no estaban logrando que los niños fueran creativos y críticos; hasta entonces se habían formado 30,000 Maestros de Actividades Culturales. Los resultados del PACAEP se diluían todavía más frente al perfil docente que, por esos años, se planteaba como ideal, sobre todo siguiendo un documento de la UNESCO (1990) titulado Nuevo Papel Docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? (Chrzanowski, 2005: 35).

⁵⁵ Por ejemplo, las acciones del PACAEP que resultaban más significativas, eran aquellas que se fincaban en la corporeidad, y las que articulaban las acciones, los sentimientos y los pensamientos en el tiempo presente (como los hechos que ahí sucedían) con el pasado (como los recuerdos significativos en su práctica docente), y el futuro (las expectativas después de las experiencias en el taller; por ejemplo, cambiar algunas formas de ser y de hacer con sus alumnos). Estos aspectos pueden ser encontrados a partir de la Pedagogía de la Situación de Gisel Barret (1991), en donde cada objeto o situación puede ser un pretexto de reflexión sobre sí y el mundo. (Chrzanowski,2005:11) Es decir, este paradigma pedagógico tensaba o se oponía a la perspectiva tradicional de enseñar.

o taller para el desarrollo profesional docente de educación básica. Son gratuitos, voluntarios, en línea o presenciales, y tienen diferente duración.

Cada entidad emite la oferta de cursos-talleres, los temas son muy diversos, los docentes eligen uno y de casualidad puede haber algún tema relacionado a las artes. A veces, los cursos son tomados por un docente y a manera de “cascada” se comparten la información en los centros escolares.

Entre los cursos de arte por ejemplo encontré de algunas convocatorias: “Educación socio emocional: autoconocimiento y empatía en el aula” y “El conocimiento y la enseñanza de las Artes en la educación Básica”, enviados a algunas escuelas a través de un boletín informativo que convoca e invita a quien gusté participar. En estos momentos coyunturales de pandemia mandaron a tomar de manera “obligatoria” algunos talleres, por ejemplo “Ciber acoso” para evitar bullying en redes, también el taller de “habilidades socioemocionales”, entre otros. Se entiende que todos por obligación deberán tomarlos, pero no son obligatorios en el sentido de que no hay un control y registro para corroborar que todos lo tomaron, algunos maestros me dijeron que no los tomaron.

Santibañez (2007) explica que hay dos tipos de talleres (al menos en el año 2007): los generales de actualización y los anuales-obligatorios, tres días previos del año escolar duran aproximadamente 12 horas, los temas varían. Es importante hacer notar que existen “los centros para maestros”, el modelo de los talleres busca el trabajo colaborativo, la reflexión y aprendizaje entre pares.

Algunos otros programas importantes que existieron antes del 2012 (registrados por Capistrán, 2018:18), son: Las Artes y su Enseñanza en la Educación Básica (SEP, 2011c); Curso: Introducción a la educación Artística en el Contexto Escolar (SEP, 2009). Y Artes. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006 (SEP, 2006b)

En especial debemos resaltar el hecho de que en 2017 se realizó una reforma educativa, en esa reforma surgió un modelo educativo que exigió la actualización de todos los docentes de Educación Básica en lo que llamaron Modelo de “Aprendizajes Clave”, todos debían de aplicar estos nuevos preceptos; también propone un nuevo currículo, temas, didácticas y exigencias a la labor del docente.

El curso de capacitación que se les ofreció a todos los docentes en 2017 se encuentra aún en línea a través de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (a través del Centro Virtual De Formación Continua CEVIF ⁵⁶). Ahí se localizan diversas áreas, entre ellas están el de “aprendizajes clave” donde se encuentra un repositorio de los documentos para cada nivel educativo y para cada materia de secundaria; también hay un acervo de recursos para el desarrollo profesional docente, con ligas directas a bibliotecas mundiales virtuales.

Ahí mismo se está el curso de capacitación de arte, llamado: “*Aprendizajes clave para la educación integral: capacitación modelo educativo plan y programas de estudio para la educación básica material impreso para: aprendizajes clave para la educación integral artes en la educación secundaria*”, se organiza a través de una plataforma que contiene una guía y 10 carpetas con diversos documentos y videos, cada una representa las lecciones que deberán aprender los maestros.

3.4.1 Incongruencias de la formación institucional y carencias de las condiciones laborales

Me preguntaba si estos cursos y talleres lograban lo que se proponían; encontré que existe una extensa literatura que problematiza la relación entre lo que se exige al maestro y la formación que se le ofrece para resarcir y cumplir con los ideales o metas de cómo debería ser un maestro. En este sentido la investigación de Lucrecia Santibañez (2007) quien se interroga cuáles son las competencias y habilidades deseadas así como la capacidad de los programas; la autora comienza indicando que el tema de la formación de docentes se expresa en los deterioros en el aprendizaje de los alumnos, (ella no dice mucho más de esta idea pero aunque el docente tienen un papel importante, no se les puede culpar y quitarle la responsabilidad tanto a los alumnos como al contexto e historia que ha llevado al detrimento de la educación).

Da dos explicaciones del problema de la formación: la concepción de docente en 1.-El Normalismo y 2.-la necesidad de la actualización.

1.-El Normalismo. Para el año de 1991, se había difundido la concepción de que los maestros no eran de calidad porque no se centraban en investigación, sino en la

⁵⁶ <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/> [Consultado el 15 de mayo de 2020]

docencia, en ocho años pasaron de ser nombrados maestros-investigadores a educadores de adolescentes.

2.- Actualización. Había una conciencia de que en la normal se formaban pedagógicamente y en la actualización aprendían a dominar su materia. Además, no todos cursaron por la escuela Normal por eso se requiere formar en el tema de lo pedagógico (40 o 60 % de los maestros no asistieron a las Normales, sobre todo en zonas muy urbanas) (Santibañez, 2007: 308 y 309).

Con esto, se quiere señalar que el hecho de nombrarlos y comprender desde diversos significados lo que es un docente resulta crucial para pensar cómo debería funcionar la educación y la formación de docentes.

Santibañez, en su investigación hizo entrevistas sobre los cursos de actualización, la conclusión a la que llega es que hay brechas entre competencias deseadas y la actualización y programas de formación. También que no se adquieren las competencias ideales que se indican en el programa por problemas de ejecución y contexto- (el autor hace una explicación de los problemas para adquirir las competencias ideales del programa)-entre ellos la formación Inicial y los formatos de los cursos y talleres, que son al estilo vertical y homogéneos, no ayudan a la flexibilidad, creatividad y autonomía...así como las condiciones laborales. (2007: 322 y 314).

También podemos tomar en cuenta la investigación de Rivera y Begoña (2019⁵⁷), quienes realizaron una encuesta a 600 maestros de 43 escuelas en cuatro estados de la República Mexicana, presentan algunos porcentajes sobre la formación inicial y continua con maestros que al menos han tomado un curso en los últimos 5 años.

⁵⁷ No buscan comprobar qué porcentaje de docentes si toma cursos, más bien se interesan por explicar cuáles son los intereses y las formas de comprender los cursos por lo que una de las conclusiones es que la mayor incidencia se centra en los contenidos sobre el "cómo" más que en los por qué y para qué. De las variables es importante destacar que los resultados se modifican según las diferencias entre modalidades de secundaria y muestra un gran contraste en cada resultado, no impacta igual en maestros de telesecundaria, técnica, general o particular ni en hombres que en mujeres.

Otros datos sobre maestros de arte: encontraron que los maestros formados inicialmente en carreras de Humanidades y Artes representan 18%, (en contraste 24% que tiene licenciatura en Ciencias Sociales, en tercer lugar están los de Físico Matemáticas con 13% y se reduce a 6% los especialistas en Biología), este 18% significa que no todos los docentes de Artes tenían la licenciatura en una disciplina Artística, entonces el porcentaje restante cuenta con otra licenciatura al menos relacionada a las artes como Historia del Arte y otros tantos tienen cualquier otra licenciatura no cercana a las artes; lo que contradice los datos de la SEP quien se supone pide como requisito la licenciatura afín a las artes, para ser maestro de arte. Entre otros datos interesantes, resulta que la profesionalización a través de una Maestría (sólo los de base no así los interinos), la encabeza el área de Humanidades y Artes con 13%, le continúa con una gran brecha los maestros de Ciencias Sociales con 6%.

Esta investigación se preguntó cuáles eran los talleres que *tienen más importancia*, el de Arte representan un 5%; por otro lado, se preguntaron cuáles son los que los docentes dicen que les interesan más, éstos fueron los cursos sobre desarrollo humano y evaluación (6%) y por su parte, en Historia y Arte el porcentaje es de 0,5%. Pero los cursos que más han impactado o que muestran ser más importantes y con más incidencia para los maestros, son: “Mejoras en la enseñanza y competencias” “Uso de las TIC”, “Relaciones humanas” y “Nivelación pedagógica”; es decir, hay una diferencia entre los que creen importantes, los que les interesan y los que impactan; entonces los cursos de interés no siempre tienen un impacto en la práctica, por lo que, probablemente, aunque se tome el taller sobre temas de Artes, no se puede garantizar que sea significativo para la práctica del docente.

Partiendo de las cifras que observé en esta investigación, el porcentaje exacto de cuántos docentes de arte toman los cursos no es representativo, y en general la importancia que los maestros (no solo los de arte) le dan al tema de las artes, es muy bajo. En una entrevista que tuve con un docente me dijo que él no se molesta en tomar ningún taller, ni de arte ni de mejora en la enseñanza, por lo que tanto el conocimiento en su área disciplinar como en el pedagógico no se modifica más que a partir de lo que en sus experiencias cotidianas pueda aprender y transformar en saberes y experiencias significativas.

Condiciones laborales

Otro problema que hay en torno a la formación de los docentes son las condiciones laborales, esta dimensión precariza al sujeto en una dimensión material y afecta en todo lo que le implica a la biocorporalidad, por ejemplo, lo afectivo. Esto impacta en la vida cotidiana y en las formas en que el docente realiza su labor; me pareció muy paradigmática una situación que vi en una ocasión (para otra investigación que realicé), pude entrar a una secundaria, sin ánimos de generalizar, un docente llegó 5 minutos tarde, por lo que no pudo checar para validar la hora de su entrada, esa hora entonces no se la pagarían, por lo que el docente decidió no dar la clase, aun cuando el subdirector fue a buscarlo porque en el salón nadie cuidaba a los alumnos. Es significativo este hecho, porque ilustra las decisiones que los docentes toman, y un motivo tiene que ver con cómo ellos perciben su labor y el ser docentes; ya sea por una situación de carencia o por la falta de una posición política, el docente decidió no ir al salón a dar la clase; en su caso si me mencionó que esa

hora ya no se la iban a pagar y que mejor adelantaba otras cosas que tenía que hacer.

Los datos que ofrece la investigación de Santibáñez (2007), señalan que al menos un tercio de los docentes trabaja en más de una escuela para tener un salario aceptable...lo cual puede ser desgastante (En: Cuevas, 2017:199), es necesario pensar que los recursos materiales o subjetivos con los que cuenta el docente o que puede desarrollar, se construyen en la medida en que él tenga condiciones de posibilidad (igualmente objetivos y subjetivos).

Por otra parte, debemos tomar en cuenta que los maestros de secundaria no tienen la misma situación en formación, contratación, ingreso y práctica, que los maestros de primaria o preescolar, éstos últimos son contratados por jornada laboral (de cuatro horas y media o seis horas), los maestros de secundaria son contratados por horas (que pueden ser desde cuatro hasta 42 horas) (Cuevas, 2017:198).

Igualmente, no debemos olvidar que, en la década de los años 90, hay un parteaguas en un reconocido cambio político-económico hacia el neoliberalismo. Este hecho modificó las formas, tiempos y condiciones del trabajo; estos cambios que en principio son definidos por instituciones internacionales, modifican procesos locales. Por ejemplo, se modificó el nombramiento a los docentes, en este sentido dice Yazmín Cuevas que la contratación de maestros de secundaria se volvió más precaria, ya que al perderse el grado de catedrático disminuyó el salario y el pago también se redujo en consideración con las horas que usa para preparar la clase. Ahora también realiza otras actividades como: tutoría, comisión de cooperativa, organizar festivales o concursos, etc. (2017:200).

En torno a la dignificación del magisterio, ya tienen bastantes años las reformas educativas que han ido amedrentando la situación laboral de los docentes⁵⁸,

⁵⁸ La reforma de 2017 cobra un tipo de sentido si tomamos en cuenta que el gobierno anterior (dirigido por el presidente Peña Nieto, 2012-2018), había hecho modificaciones importantes a las leyes secundarias de la educación; en un ambiente de poca legitimidad, se dieron múltiples manifestaciones del magisterio nacional en contra de esta reforma, ellos indicaban que era administrativa-laboral y no pedagógica o educativa. Una de las promesas del nuevo gobierno fue modificar esa reforma a favor de los docentes. En el supuesto de proponer una perspectiva más democrática, realizaron consultas a diversos actores.

-Cuevas (2017) reconoce que la Reforma 2013 es tanto de corte administrativo como organizativo. Esta reforma se materializa en los artículos 30 y 730 de la Constitución, la modificación de la Ley General de Educación y la creación de dos leyes más, la del Servicio Profesional Docente y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Congreso de la Unión, 2013). LgSPD transforma los procesos y procedimientos de contratación y promoción, permanencia y administración de docentes y directivos escolares (Cuevas, 2017:191) ...Estas modificaciones jurídicas son un hito en lo referente a la contratación de personal docente. Incluso pueden calificarse

también se les ha demeritado en múltiples medios de comunicación, esta situación ha generado una visión de parte de la población de creer que los docentes son malos u holgazanes. Una maestra participante de esta investigación me lo mencionó como un comentario, parafraseándola, dijo que fue difícil para ella estar del otro lado de la moneda, al ser docente puede ver todo lo que deben de pasar, siendo que anteriormente ella y su familia se quejaban de la calidad de los maestros. Otro participante me mencionó que a los docentes se les ha atacado mucho y que al menos este nuevo gobierno si les ha intentado regresar a los docentes a una situación más digna.

El problema es dignificar al magisterio desde las instituciones, pero también la sociedad y los medios de comunicación. La propuesta educativa del gobierno actual tiene un enfoque distinguido al poner énfasis en el humanismo y en un discurso contemporáneo y crítico de la educación; también se ha preocupado por dar espacios de autonomía curricular, así como un lugar más relevante al magisterio⁵⁹, aunque hay diversas instituciones que ponen en duda⁶⁰ que el gobierno sea coherente con lo que se dice en estos documentos. Podríamos plantear en futuras investigaciones si la propuesta del gobierno actual del presidente Andrés Manuel López Obrador coadyuva a la formación de sujetos político-estéticos y a la toma de decisiones en la vida cotidiana de los docentes.

3.4.2 Antecedentes de la formación en educación artística en la última década

La investigación de Capistran es bastante informativa al respecto de la situación que hay en la formación, la docencia y la educación artística en México en los

de radicales, puesto que transforman un proceso donde intervenía el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Arnaut, 1998, en: Cuevas, 2017:192)

⁵⁹ Hay tres principales aspectos que propone esta reforma: 1.- Derogación de la reforma 2013 en materia educativa. Argumentan que hay una descalificación del magisterio y la generalización de la idea de que todas y todos están mal preparados y son displicentes en su trabajo con las niñas y los niños mexicanos, ... El magisterio se convirtió en una profesión asediada. El malestar, la desmotivación, la desmoralización y aun la zozobra se establecieron en nuestras escuelas. (SEP, 2019:183). El poder legislativo ha aprobado ya una nueva Ley General de Educación y en septiembre (de 2019) analizará y decidirá el contenido de dos leyes secundarias, sobre la carrera docente y el sistema para la mejora continua de la educación. 2.- Se restablece la asignatura de Tecnología en la educación secundaria (talleres) (en toda la educación básica), los clubes pueden coexistir con los talleres si lo decide el Consejo Técnico, decidirán cuanto tiempo usan disponible del tiempo para la autonomía curricular. 3.- Descarga administrativa... se dará mayor espacio y atención a actividades vinculadas con el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2019:185).

⁶⁰ Se pueden revisar algunas noticias: <https://www.animalpolitico.com/2019/11/gobierno-recortes-programas-educativos-entrega-directa/>

<https://www.inee.edu.mx/presupuesto-de-educacion-2019-la-fuerza-de-la-opinion-publica/> Muestran que, aunque no se redujeron los recursos a las universidades, desaparecieron y redujeron presupuesto a muchos proyectos. [Consultado el 30 de mayo de 2020]

últimos años (2018), realiza una serie de entrevistas a los docentes de arte para indagar cuáles eran los problemas que ellos mismos veían y sus percepciones sobre la EA. Comparto algunos de los resultados, con el fin de problematizar la percepción de los docentes.

Capistrán, entre otros problemas, enfatiza uno: “Debido a la falta de profesionalización que aún existe en la enseñanza de las artes, muchos profesores suelen fundamentar su labor docente en los conocimientos prácticos que poseen y en su experiencia, más que en conocimientos teórico - metodológicos de educación artística.” De ahí surge el enfoque de los ítems de un cuestionario sobre dos aspectos: determinar el nivel de conocimientos disciplinares a nivel práctico, y determinar el nivel de conocimientos teórico-metodológicos.

Entre otros de los temas más relevantes, fueron los siguientes:

Categoría	Frecuencias
Carencia de libros de texto	28
Opiniones positivas en cuanto a los programas	19
Los programas son limitados, la información no es suficiente	13
No tenemos materiales a nuestra disposición	8
Necesidad de más materiales de apoyo	7
Los programas son ambiguos	6
Los programas son demasiado simples	4
Los programas son aburridos	2
Los programas no son realistas	2
Los programas no proporcionan actividades	1
Los programas son incongruentes	1
Los programas no son de utilidad	1
Muy generalizados	1
Muy teóricos	1
Muy repetitivos	1
No contestaron	9

Tabla 6. Opiniones de los maestros respecto a los programas y materiales de apoyo de la SEP para la asignatura de Artes.

(Capistrán, 2018:28).

Les preguntaron también al respecto del tiempo de horas por grupo, para ellos esto significa el poco valor que se les da a las artes. El 95.1% señalaron que no era suficiente el tiempo que se le dedica a la educación artística a nivel secundaria en México. Señalan que dos horas no eran suficientes para cubrir el programa de materia... en segundo lugar opiniones carentes de justificación, en tercera posición se mencionó la importancia que tiene la asignatura en la formación humanística; en cuarta posición está el descontento que algunos profesores experimentan debido al poco valor que se le otorga a la asignatura de Artes. Esta categoría recibió 11 frecuencias. Entre las opiniones que los maestros vertieron se encuentran: “Grandes potencias mundiales le dan más importancia a la educación artística”, El investigador considera que los 11 profesores vieron en esta pregunta la oportunidad

para compartir su percepción respecto a ser considerados como maestros de “segunda clase”, dado que no imparten las materias consideradas como básicas, percepción que muchos otros maestros de artes en México comparten (Capistrán:25).

También propone la creación de más licenciaturas especializadas en la pedagogía de las artes, ya que “si no hay docentes no habrá manera de realizar una reforma junto con ellos... también se requieren autoridades visionarias... que demuestren con acciones concretas su voluntad de implementar nuevas políticas educacionales” (Errazuriz, 2001:12; en: Capistrán, 2018:28).

En su conclusión menciona dos cosas relevantes:

1. Hay una sólida formación disciplinar. Muchos de los maestros poseen por lo menos “suficientes” conocimientos y herramientas para llevar a cabo un buen trabajo. Y en general encuentran una relación entre ser buen profesor y tener conocimientos – o licenciatura- en el área donde se desempeña.

2. En conocimientos teóricos, en general los resultados indican un desconocimiento importante de las propuestas metodológicas de pedagogos. Adicionalmente, se detectó falta de participación de los maestros en cursos de formación docente, talleres, seminarios. 46.75% de los maestros dice nunca asistir a cursos, un 36.36% dice hacerlo una vez al año y un 9.09% afirmar hacerlos dos veces año. (Capistrán, 2018:21).

Por otra parte, me pareció significativo reconocer que en Latinoamérica no están exentos de -casi- los mismos problemas. La investigadora española Andrea Giráldez (2016) realizó una investigación con maestros de arte de Latinoamérica, descubrieron que la formación era muy reducida y que los profesores tenían que pagar; aunque si hay ministerios que ofrecen formación continua, no es elevado el número de profesores que los toma; tampoco muchos de ellos son profesores especialistas (pero esta investigación se refiere sobre todo al nivel de primaria). Así mismo hay especialistas de una u otra área de las artes, pero son pocos los especializados en la educación artística. Preguntaron sobre las actitudes de los maestros ante la EA, la mayoría indica que es un área imprescindible, pero requieren apoyos desde su formación inicial como continua. En algunos casos en Latinoamérica también siguen las hojas de ruta de la UNESCO, en donde se decretó

que debían tener 3 horas a la semana (y en México, en el programa de 2017 así está dispuesto y efectivamente corroboré que todos los docentes dan 3 horas a la semana a cada grupo).

Síntesis capitular

Este capítulo expone algunas de las condiciones de posibilidad estructurales e institucionales de los discursos para la educación artística y para la formación de docentes.

De los más importantes es la historia, la cultura y economía. En donde se entretajan los sentidos que le asignamos a la vida y así entonces a la formación de sujetos pedagógico-estéticos. Por ejemplo, a inicios del siglo XX, la política nacional estuvo marcada por una perspectiva identitaria que recurre a la estética como dimensión clave para la reconstrucción del país.

Fue importante mostrar el momento histórico del nacionalismo, en donde los maestros-docentes fueron importantes, sobre todo logramos visibilizar la relación de los docentes con la educación, las artes y la cultura; así mismo se integran las instituciones del estado, para fortalecer espacios públicos.

Existen múltiples dificultades para lograr una formación docente de cualquier materia y en particular para la materia de EA debido a sus especificaciones teóricas-epistemológicas, ideológicas, culturales.

La formación no se ha democratizado al expandirse, sino masificado, por la visión de la economía, ideología y la cultura capitalista. Los docentes poco a poco han tenido que adaptarse a modelos masificadores de formación. Aunque el Estado debe hacer ostensible y de manera gratuita la educación y la formación de sujetos, la escuela secundaria debe fijar objetivos, con base en un proyecto pedagógico y de sociedad.

Por eso se plantea la necesidad de crear las condiciones básicas para lograr la producción de discursos y sujetos político-estéticos, se podría empezar por crear más licenciaturas especializadas en pedagogía estética y formar docentes que tengan la necesidad de auto-trans-formación. También se debe de plantear lo que se espera del docente según los contenidos que debe impartir y las estrategias que puede usar al dar clases, esto le marca un límite u horizonte de acción.

El problema no es solamente que el curriculum o planes abran espacios para la “libre elección” sino que es necesario formar al docente para que use esas elecciones de la mejor manera y evitar que las experiencias se transformen en prejuicios.

Otra condición de posibilidad, es la voluntad política y un cambio de paradigma económico y cultural, que cambien modos de dar valor. Es la autoridad cultural la que selecciona y jerarquiza el valor de la vida, y es necesario cuestionar quién, para qué y cómo funciona esa autoridad hegemónica. Ligado a esto mismo, se encuentra la economía del país, es un elemento fundamental y vale la pena preguntarnos para qué sirve el arte y la estética en condiciones desfavorables de desigualdad socio-económica, etc., su función es la transformación de la percepción para diseñar horizontes de acción hacia el futuro.

Por todo esto, podemos decir que se requiere un dialogo abierto con los maestros, así como crear representaciones locales, estatales y federales; incluso sería buena idea la creación de un sindicato, pero para eso se requiere, al menos, de la autoidentificación como grupo social y que sientan la necesidad de empezar a abrir espacios en busca de mejorar o cambiar su situación.

Capítulo 4

Narraciones biográficas de cuatro docentes de arte de secundarias
públicas de la ciudad de México

De los resultados obtenidos en los primeros tres capítulos surgieron bastantes reflexiones que aportan a seguir problematizando el campo de la formación de sujetos en la Educación Artística, las reflexiones fueron tales que cada una de ellas⁶¹ podría iniciar una investigación nueva, léanse aquí como conclusiones y esbozos de lo que el tiempo de esta investigación nos permitió realizar y de lo que se podría seguir investigando.

Dos de estas reflexiones resaltaron porque se correlacionaban con las preguntas que desde un inicio esta tesis se propuso desarrollar. Por lo que se continuó con la recuperación de los siguientes dos problemas:

1.- A lo largo de la historia institucional han existido formas en que se relaciona el arte-cultura-educación. El hallazgo más importante es que existe una escisión entre estos aspectos de la sociedad, lo que suscita una interferencia para que los docentes encuentren formas para constituirse como sujetos-docentes-estéticos y que recreen la cultura y el arte, más allá de su labor. Esta escisión además ocasiona que su tarea de constituir sujetos político-estéticos, se vuelva menos posible, pues las instituciones no integran otros espacios de posibilidad en la vida cotidiana.

Las estructuras del gobierno, a través de las instituciones que representan al arte y la cultura, requieren generen relaciones orgánicas para el desarrollo de actividades en los diversos estratos de la organización social. A partir del ejemplo paradigmático de la etapa histórica “posrevolucionaria” o “nacionalista”, demostramos que con las condiciones ideales, es posible que los maestros-artistas participen cerca de la ciudadanía, y que en conjunto con las instituciones, fue más posible producir eventos que fomentaron la cultura, el arte y participación social en la vida pública; por eso pensamos que quizás si las instituciones trabajaran en conjunto, habría un crecimiento y acercamiento de los ciudadanos en las áreas ya mencionadas. Por cuestiones de tiempo y espacio, este hallazgo no se profundizará en esta tesis, pero es importante no hacer omisión de los proyectos que sí está realizando el gobierno actual, un ejemplo, los “Puntos De Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes”

⁶¹ Los enuncio brevemente: A diferencia de otros países, no hay formación inicial; algunos maestros son profesionistas de alguna de las ramas de las artes y otros no; la formación continua es insuficiente o irrelevante; la relación entre arte, educación y cultura es deteriorada o nula; la formación debería ir más allá de los contenidos y ser afectiva; existe carencia laboral; se documenta una complejidad en el campo teórico artístico y lo estético, además de por la “alta cultura”, están atravesados por la industria cultural y medios masivos de comunicación, los cuales intervienen en la formación de todos los sujetos implicados (maestros, alumnos, padres de familia, directivos, etc.).

(PILARES⁶²) y centros de comunicación como “El RULE”⁶³; es fundamental indagar este tipo de proyectos, sus posibles intercambios con diversas instituciones y sus efectos en la ciudadanía.

Se sugiere continuar investigando este problema, desde métodos cualitativos para rescatar las experiencias que los sujetos docentes o alumnos hayan tenido cercanas al arte, la cultura y la educación.

2.- Hay una escisión en la relación entre vida no laboral (o privada) con el mundo laboral. Las siguientes ideas se retoman del capítulo conceptual, que como ya se mencionó, parten de la perspectiva de la formación humanista, lo que permitió establecer contrastes con la visión institucional, es decir, se contraponen las vivencias y los afectos a la formación práctica y masiva inducida por las instituciones.

De la revisión del estado del arte en torno a la formación de docentes, así como de los planes y programas de estudio revisados en apartados anteriores, se puede concluir que al docente no se le ve como un sujeto en medio de una compleja red de relaciones personales, sino que éste sólo debe seguir instrucciones y cubrir el programa establecido; esto supone un detrimento de los espacios para las prácticas de libre albedrío o esas decisiones están sujetas no solo a lo que les exigen las instituciones, sino los padres y madres de los alumnos; así mismo se encuentran subordinados a la cultura escolar y a la cultura hegemónica de la sociedad y a las estructuras de la cultura (que implica la política, economía, imaginarios e ideología) que originan un mínimo rango de exploración con otras formas de sensibilidad, racionalidad, pensar y practicar la docencia.

También los docentes viven escindidos del lugar o la comunidad donde laboran, muchos de ellos ni siquiera viven cerca del centro escolar; a su vez reproducen un efecto de homologación a lo largo y ancho de todo el país, en principio porque son

⁶² Puntos De Innovación, Libertad, Arte, Educación Y Saberes. Son puntos de encuentro de y para la ciudadanía, en ellos encontrarás: ciber escuelas, disciplinas artísticas, actividades deportivas, talleres de emprendimiento y capacitación para el empleo. Fueron creadas en el gobierno de Andrés Manuel López, en 2019, en la ciudad de México. <https://pilares.cdmx.gob.mx/inicio> [Consultado en marzo de 2021]

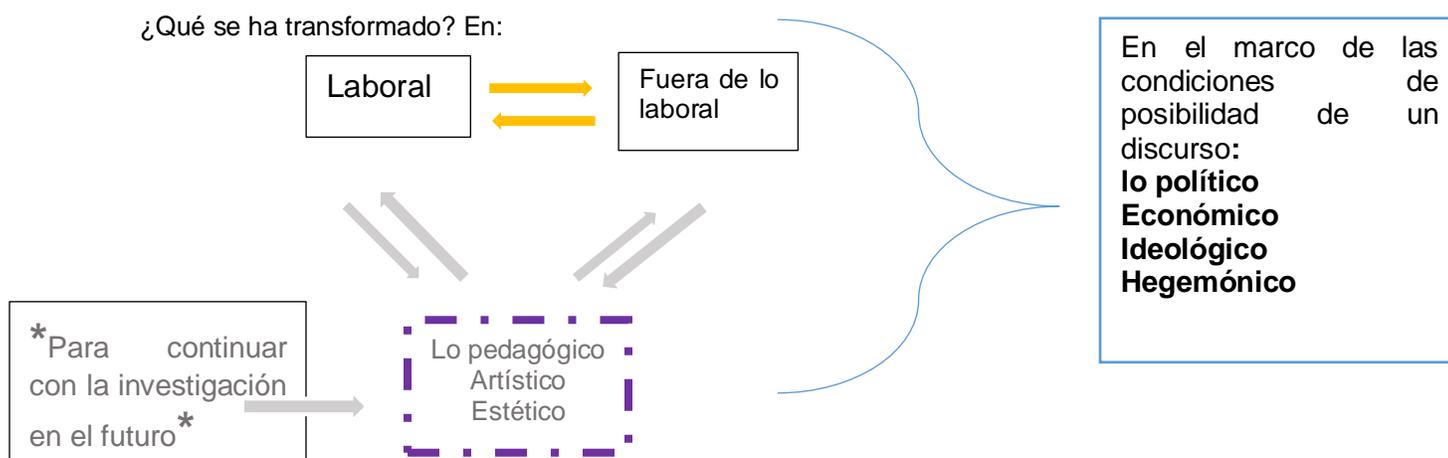
⁶³ El Rule Comunidad de Saberes es un espacio cultural ubicado en el Centro Histórico de la Ciudad de México, que depende de la Dirección General de Vinculación Cultural Comunitaria de la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de México. Somos un lugar de encuentro, diálogo, reflexión, vinculación, formación, y exposición en torno a la cultura comunitaria, el arte y los procesos creativos e interdisciplinarios, la sustentabilidad y el uso crítico de las tecnologías. <https://culturacomunitaria.cdmx.gob.mx/centros-culturales/centro-cultural-el-rule> [Consultado en marzo de 2021]

los mismos planes y programas, aparte del hecho de que los espacios para la formación inicial y continua de otros estados de la república, posiblemente tengan menos calidad a los de la Ciudad de México, por contar con menor presupuesto [Por supuesto esto no significa que no haya excepciones, sólo por poner un ejemplo, uno de los casos paradigmáticos son las propuestas del magisterio disidente que consolidó el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), quienes tienen sus propios planes de formación y proyectos de educación artística].

Por lo tanto, de estos dos ejes y sumando la sistematización de las narraciones biográficas, se delinearon los objetivos de toda la investigación y particularmente del siguiente apartado.

Siguiendo los planeamientos del macro campo del ADSC (que propone como condiciones de posibilidad de un discurso la cultura, integrando lo político, económico, ideológico e imaginarios) se expresa el siguiente diagrama:

Diagrama #1. (Construcción propia)



A continuación, recupero el proceso metodológico que seguí para el análisis de las narraciones biográficas.

Síntesis: Objetivos, preguntas de investigación y técnicas de recopilación

La pregunta que dirigió el eje de problematización fue *¿Qué aspectos de las narraciones biográficas han sido experiencias significativas?* Y el referente empírico tomó forma a través de *¿Cuáles son las condiciones posibles para la toma de decisiones?*

Este trabajo se propone entender a las experiencias significativas como momentos reflexivos, es decir, puntos de inflexión⁶⁴ que dan sentido a la formación de los sujetos-docentes-políticos, porque expresan un tipo de politicidad en sus tomas de decisiones. De las decisiones a lo largo de su biografía, nos concentramos en dos ejes temáticos: en su labor de docente y en su vida privada. La pregunta general que guio la sistematización y transcripción de las narraciones biográficas fueron: *¿Qué puedo aportar a la articulación entre lo laboral y no laboral?*

Y en segundo plano, después de avanzar en los resultados obtenidos en los capítulos anteriores y después de sistematizar las biografías, surgió el interés en empezar a esbozar ideas en torno a la relación con lo pedagógico-artístico-estético (ver diagrama #1* en pág. anterior), los resultados que obtuvimos son solamente algunas citas textuales en las que se enuncian estos temas y ordenamos en el Anexo #1, no se desarrolló un análisis más detallado. La pregunta fue *¿Cuál es la relación entre lo laboral y lo no laboral, con el arte, la cultura y la educación?* Otras preguntas que le planteamos a los datos, fueron: Según su narración-biográfica *¿Cómo vivieron ellos el acercamiento al arte, la cultura y la educación institucional?*

Los objetivos que se plantearos tomaron sentido. El objetivo general es: indagar los sentidos de la formación, a partir de diferentes lugares de enunciación. El objetivo particular fue diferenciar lo que es permanente y normalizado, así como los rasgos que han podido ser “transformados o sublimados”, en relación a lo laboral y lo no laboral, visto a través de las experiencias significativas. Este análisis representó un reto, mismo que a continuación se expondrá en este capítulo.

4.1 Narraciones biográficas

En total se realizaron cuatro narraciones biográficas: 3 de manera presencial y una a distancia mediante una video llamada. Las sesiones duraron entre una y dos horas. Así mismo se planteó la posibilidad de realizar entrevistas para resolver dudas⁶⁵ emanadas de la transcripción.

⁶⁴ “...Se ha denominado “punto de viraje”, “momento bisagra” o “punto de inflexión”. Es un momento vital identificado como encrucijada, en el cual la persona toma un rumbo distinto iniciando una nueva etapa. El objetivo es comprender qué llevó a ese cambio (Kornblit, 2007:23).

⁶⁵ Se reitera que ésta no es una investigación cualitativa, positivista, ni una en la que se busque comprobar o generalizar de lo micro a lo macro. El enfoque es comprensivo y el objetivo es reflexionar los procesos de singularidad y las condiciones de transformación en los sujetos.

Las narraciones biográficas comenzaron con una explicación de los motivos e intereses de esta investigación. Se les señaló que la vida personal de los maestros es muy importante y que el encuentro era una oportunidad para que hablaran de ellos mismos y de toda su historia desde que eran niños. Se les dijo también que los aspectos de su historia o trayectoria⁶⁶, como el lugar donde viven o ha vivido, las escuelas a las que han ido, los estudios en general que han realizado y sus relaciones familiares, eran importantes.

Además, se les mencionó que todas aquellas anécdotas y detalles que quisieran contar en el encuentro, a pesar de que pareciesen poco relevantes, eran de suma importancia para este trabajo. También se les sugirió empezar del pasado al presente y se les indicó que se sintieran libres de decir cualquier cosa.

Primeros acercamientos con los participantes

Los participantes fueron elegidos por un rasgo de igualdad: todos son docentes de la materia de Artes de secundarias públicas. Esta fue la única variable constante, y cada uno pertenece a una de las cuatro áreas de las artes que la SEP ha establecido: Artes Visuales, Música, Danza y Teatro.

Los integrantes también tienen rasgos contrastantes, todos ellos imparten clases en circunstancias diferentes: la ubicación geográfica del centro de trabajo, el tipo de escuela (técnica o general -diurna-), sus edades, el género, etc. También, entre ellos los nombramientos laborales y la experiencia son distintos. Hay participantes con base laboral, otros sólo tienen tres años de ejercicio profesional, otros más cuentan con 10 años de docencia.

⁶⁶ El concepto trayectoria "toma en cuenta la relación entre lo particular del individuo y el campo de fuerzas...y estructuras de reproducción social" (Kornblit,2007:20). Es decir, lo entiendo como el camino recorrido en las instituciones. No fue un concepto central, porque implicaría enfocar la mirada en otros aspectos, además el Análisis del Discurso y la noción de "carrera" -que más adelante es explicada- ya toman en cuenta estas estructuras de reproducción social. Me referiré a historia laboral y no a trayectoria, con el fin de no crear confusión conceptual.

Tabla #2. "Edad y años dando clases de los participantes"

Orlando 1969 (50 años) CDMX	Roxana 1971 (49 años) CDMX	Amaranta 1990 (30 años) Tamaulipas	Soledad 1991 (29 años) CDMX
Años dando clases: 30			
Inicia a dar clases a los 21 años (de 1990 al 2020)	Inicia a los 38 años (2009-2020)	Inicia a los 27 años (2017-2020)	Inicia a los 26 años (2017-2020)
MÚSICA	ARTES VISUALES	DANZA	TEATRO
2 generaciones: Nacidos en la década de los años 70		Nacidas en la década de los 90	
Dos militantes políticos:			
Continuo con una carrera artística: → Hasta la fecha	Participantes del diplomado interdisciplinario para la educación de las artes Continuó con una carrera "creativa": → Ella realiza diseño floral	Participantes del diplomado interdisciplinario para la educación de las artes Continuó con una carrera artística: → Fue una idea que permaneció por mucho tiempo	Participantes del diplomado interdisciplinario para la educación de las artes Continuó con una carrera artística: → Por unos años continuó al terminar su carrera. Estudió en CEDART

Luego de la organización de los datos fue de notar otros rasgos en común entre ellos, por ejemplo, que comparten dos generaciones: una nacida en la década de los años 70 y otra de los años 90. Además, dos participantes pertenecieron grupos políticamente activos identificados con la izquierda. Otros datos sobresalen por la formación escolar de dos participantes, una estudió en un bachillerato en artes y humanidades, en una escuela del Instituto Nacional de Bellas Artes, llamados "Centros de Educación Artística" (CEDART). Por otro lado, dos de las participantes estudiaron un "Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica", que también vale la pena mencionar porque contemplan otro tipo de formación no instruccional; también es de notar que no es del sistema educativo sino organizado por la secretaría de cultura de la ciudad de México (antes

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, CONACULTA)⁶⁷. Esto habla de sus intereses y de su disposición o decisión de su auto-formación, así mismo significan referentes que son condiciones de posibilidad de sus discursos en torno a sus vivencias de lo artístico y estético.

Las “modificaciones atencionales” y la infinitud de la vida

Desde el punto de vista epistemológico de la fenomenología sociológica, se entiende que la experiencia de un sujeto no puede ser comprendida en su totalidad. Esa imposibilidad en la totalidad implica que siempre se podrá encontrar algo parcialmente nuevo. La propuesta de A. Schutz, permite comprender que una investigación, un objeto, un sujeto, un discurso, una interpretación o una narración, nunca es finita, sino que hay que hacerla comprensible, comunicable y compartida.

Justamente a esto se refiere Schutz cuando habla del análisis del significado del yo: “...es cuando el hombre ilumina experiencias que están almacenadas en su conciencia. Sabe cosas y que esperar. Pero en cada momento se archivan nuevos ítems, siempre ...las cosas se ven bajo una luz levemente distinta” (Schutz, 1932:110). Estas son “modificaciones atencionales” son lo que en términos sencillos se conoce como “libre asociación”. Es un proceso que al mismo tiempo está estructurado por “tipificaciones, es decir lo ya conocido -típico- con lo nuevo. Las narraciones toman sentido cuando son narradas, nos enfocamos en una cosa o en otra, modificamos nuestra visión, nuestra percepción, resaltamos y olvidamos otras cosas.

En este sentido, las modificaciones atencionales deben ser tomadas en cuenta, por las posibilidades que le da al sujeto de transformar su mundo de vida a partir de lo nuevo.

Además, técnicamente es importante saber que las modificaciones atencionales suceden en todo momento, incluyendo el tiempo y el espacio en el que se efectuaron las entrevistas. Éstas se realizaron durante la pandemia ocasionada por el virus SARS-COV-2 (en México la cuarentena inició oficialmente el 16 de marzo de 2020 y hasta mayo de 2021 continuó, posteriormente surgieron nuevas reglas

⁶⁷ Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (DIEAEB) <https://www.cenart.gob.mx/vida-academica/programas-permanentes/programa-de-formacion-docente-en-el-campo-de-las-artes/> [Consultado en marzo de 2021]

de ocupación del espacio público), es importante mencionar esto porque el hecho de dar clases en línea ha implicado un problema que trasciende la vida laboral, se generaron situaciones psicológicas notables en toda la población; posiblemente el encierro, la ansiedad, u otros sentimientos, fueron factores que influyeron en la narración de los docentes.

Las narraciones fueron obtenidas de septiembre de 2020 a enero de 2021, generalmente se realizaron en espacios públicos como una cafetería y sólo un caso fue por videollamada. Es importante insistir en los detalles de fechas y cómo los conocí (ver el anexo #3), pues son una de las múltiples variables que condicionan de manera más o menos inconsciente -pero definitivamente reflexiva- en lo que se irán enfocando a lo largo de su narración, estas son las modificaciones atencionales de la memoria como un proceso de reflexividad.

4.2 Transcribir analizando, categorías y hallazgos

Después de haber realizado las reflexiones teóricas, conceptuales e históricas, se localizó a los sujetos y se efectuaron las narraciones biográficas. El siguiente paso consistió en realizar la versión estenográfica de todas las narraciones. Para ello se recurrió a lo planteado por Susana Salord⁶⁸: transcribir interpretando e interpretar analizando, esto significa que además de que el trabajo de análisis comienza desde la situación de la entrevista y frente a los participantes, paralelamente a la transcripción se van sistematizando y reflexionando los posibles temas, para ello se realizaron tablas, las columnas fueron para los temas y las filas para los años (ej. Tabla #3), este ejercicio redujo la información al organizar y sustraer grandes párrafos de concatenaciones lógicas, por temas.

La premisa metodológica fue no empezar por los conceptos, sino dejar que la narración mostrara concatenación (una de las propiedades del análisis narrativo), de ahí se ordenaron los temas, en general fueron relacionados a su familia, escuela, ámbito personal, trabajo y arte.

⁶⁸ Susana Inés García Salord. Su trabajo analítico se ha centrado en el análisis cualitativo y se basa en las propuestas de Bourdieu, Passeron y Daniel Berteaux. Algunas de sus ideas las retomé personalmente en el seminario "Laboratorio de entrevista I y II" (durante 2019-2020) que imparte en el posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En cada momento histórico de su línea del tiempo iban cambiando los temas de prioridad, mismos que para su organización se marcaron en colores (Véase tabla #3). Se intentó mantener como eje presente en toda la línea del tiempo la relación de ellos y las artes (es posible ver algunas de estas relaciones en el anexo #1, esto tuvo el objetivo de pensar las potencialidades o posibilidades de un sujeto estético, cabe aclarar que la indagatoria a profundidad de este tema debe ser recuperado para próximas investigaciones).

Tabla #3. “Desarrollo de temas a lo largo del tiempo”



1973	Arte	Familia	Escuela
1979	Arte	Personal	Trabajo

De las tablas resultantes lo más importante fue tener la visión del conjunto para visualizar la continuidad o concatenación de la narración.

Para continuar el análisis, se organizaron las ideas textuales de sus respectivos temas, ello permitió construir argumentos o lógicas de argumentación y objetividad, sin perder de vista la lógica narrativa de cómo sucedieron los eventos en el tiempo. En su mayoría, ellos mismos siguieron esa línea sin hacer saltos de temporalidades, lo que facilitó mucho el entendimiento y la relación de los acontecimientos.

Recordemos que la problematización conceptual planteada en el capítulo dos, en torno al sujeto, derivó en la idea de visualizar o hacer presente un sujeto y una posición del docente, lo que empíricamente significó sistematizar las tomas de decisiones, de tal manera que fuera representativo de algún tipo de transformación. Este fue el objetivo particular.

Para analizar estas tomas de decisiones se usó el concepto de “experiencia significativa”, que inherentemente contiene un proceso de reflexividad, de producción de subjetividad, en tanto que el sujeto es capaz de reconocerse a sí mismo a través de lo que él decide hacer y lo que él quiere para sí mismo.

Para ubicar estas experiencias en datos empíricos, en las concatenaciones de la narración se localizaron las frases “yo decidí”, “yo no quería”, “yo pensé”, “tomé la decisión”; éstas marcaron las continuidades, discontinuidades y transformaciones en la línea temporal de la narración, que en alguna medida dan sentido a la noción de “auto-trans-formación”.

También hice uso de los conceptos “puntos de inflexión” y “carrera”, ambos reflejan con mayor claridad la noción de “experiencias significativas”, “reflexividad” y “transformación”.

Del concepto de “carrera” se dirá que “...se define como la sucesión de acciones, reacciones, defensas, tácticas y estrategias que dan cuenta de los aspectos de presión, no queridos, que se actualizan en una biografía y son vividos como algo personal, subjetivado. Es un entrecruzamiento de una decisión del sujeto (negociación o abstención) y lo objetivo de una presión social ...” (Kornblit,2007:20).

Por lo que en las narraciones se localizaron aquellas expresiones que se relacionaran con las siguientes ideaciones: reacciones, defensas, estrategias, lo no querido y lo que da cuenta de la presión social.

También se recuperó la propuesta de Berteaux, quien retoma la interpretación comprensiva (Verstehen) y la identificación de índices, que invitan a hacer visible que los investigadores “inventan” las “casualidades”, él lo llama por lo tanto “efectos de causalidad”, porque que en la realidad no existe una ley de causa-efecto. Mas bien, Berteaux habla de aspectos reconocidos por los sujetos o el investigador, como hechos que han marcado la experiencia de vida; en este sentido se usaron los términos “punto de viraje”, “momento bisagra” o “punto de inflexión, entendidos como “... un momento vital identificado como encrucijada en el cual la persona tomo un rumbo distinto iniciando una nueva etapa. El objetivo es comprender qué llevó a ese cambio” (Kornblit, 2007:23). Implica que se identifiquen y se dé sentido a las continuidades y discontinuidades.

Anselm Strauss (1959) los define como incidentes críticos que ocurren y fuerzan a alguien a reconocer que “no soy la misma persona que era” (Kornblit, 2007:23). En concreto: las tomas de decisiones tienen que pensarse como saltos de identidad reconocida, cambios graduales de vida, incidentes transformadores no esperados, y lo que nos fuerza a reconocernos a nosotros mismos.

Hallazgos y categorías

Con base en lo anterior se consolidó el *corpus* de los datos que llamaremos “categorías” (ordenados en la tabla #4). Son frases enunciadas literalmente por los participantes (algunas fueron resumidas para fines prácticos), las llamamos categorías porque representan momentos bisagra o puntos de inflexión, que tienen

concatenación en toda la narración; son momentos de reflexividad y de toma de decisiones que en síntesis representan las experiencias significativas de los docentes, y dan registro de nuestro referente empírico.

La sistematización para llegar a estas “categorías” fue un camino largo, además de lo ya antes explicado, el contenido de cada categoría requiere una descripción o sintaxis-socio-antropológica que explique las concatenaciones que le dan sentido a la narración (por esta razón posiblemente el lector no comprenda a qué se refieren cada una de las “categorías” expuestas en la tabla #4, ya que estas sintetizan puntos de inflexión-reflexividad-autoformación en la biografía del participante). Dicha sintaxis-socio-antropológica fue realizada con cada uno de los participantes, para fines prácticos decidimos no agregar este contenido pues por cada uno de los participantes recuperamos al menos 8 cuartillas (ejemplo en el anexo #1 Marisol). Se decidió exponer las categorías en una tabla para que el lector tuviera un referente visual de todos los momentos de inflexión que fueron registrados en la narración, que se relacionaran con los posibles sentidos del discurso de su inflexión, que además tiene cada una de las categorías diferente tema, puede ser que hablen de la familia o del trabajo.

En la tabla #4 a continuación expuesta, las columnas representan a cada participante y las filas marcan el tiempo (de manera ascendente, hacia abajo lo contemporáneo).

Tabla #4 “Categorías de las experiencias significativas: singularización de cada narración”

		Dos generaciones			
Orlando	Roxana	AÑO	AÑO	Amaranta	Marisol
La relación con su padre fue algo singular	Mi familia no entiende que me faltan muchas cosas por vivir.	1970	1990	Costumbre y arraigo: la necesidad de bailar	La familia. Crianza siempre con otra gente.
Ruptura familiar, pero el sí fue congruente: “me iba apoyar a las comunidades zapatistas”	Formas de ver la vida: estoy sola por gusto. Soy un alma libre. Me la paso bien sola.			Estudiar medicina por un familiar	Niña bien en la secundaria, no aprendí nada, pero sí de arte. No la volvería a repetir
Cuando iba al quiosco con la maestra	No tenemos la orientación de vida.			No buscaría escuelas de medicina. Sino de danza	La forma en que nos relacionamos con el aprender, conocer, enseñar y comunicar.

					“la escuela y/o la educación”.
Mi maestra Josefina me enseñó a tocar y leer las notas.	Influencia del hermano mayor			Estar en una escuela nacional	Conoció el CEDART. Su hermano dejó la carrera de biología para ser pianista.
Tenía un hermano que tocaba la guitarra	¿Cómo logramos lo que queremos?			Pasa de bailarina a docente	Su mamá es maestra
Aprendió de manera autodidacta a tocar la guitarra	Era tutora de matemáticas, me jalaba los pelos porque no me salían las ecuaciones			Nunca le llamó la atención ser maestra	Le cuestionaron sus papás entrar a algo de arte. Eso no es normal.
Su hermano mayor y la formación política-cultural	Mi carrera en comunicación, una mala elección		<u>2006</u>	La idea era ser bailarina.	CEDART ¡yo era un pez en el agua!
Toda esa formación tiene un sentido de vida para él. La guitarra y la cultura del rock-En la secundaria.	Me di cuenta que me gustaba crear	<u>1984</u>		Fue su primera experiencia con un grupo.	El teatro
Vocacional -15 años-. Decide tomar su camino.	Cómo se percibe como docente y que le gusta aprender	<u>1986</u>		¡Me chocan los niños! Salí llorando el primer día.	Decido y quiero ser actriz. Debe buscar en donde estudiar. Casa del teatro.
No terminé la vocacional. -Entra a lo laboral.	Me apasiona la florería-trabajo libre y creativo.			Azar: “Sabatinos: Decía no no yo no voy a ser maestra	La militancia como identidad.
Otra vez la familia. De la explicación de la música, se va enlazando con la familiar.	Distingue entre lo que le gusta y a lo que se iba a dedicar.			Niños y adultos, por eso puede comparar.	Sufrir el teatro: sufrir lo que amo
La violencia ejercida hacia mí y hacia los demás	Quería ser profesionalista.			Romper afirmaciones Trabajar con “Niño talento” del DIF	La carrera tenía la modalidad de internado
Herman Hesse... el arte y la música me ayudaron. 16 años, secundaria.	Ideas nuevas e ideas caducas. ¿con quién te juntas? Rebelde pero frenada por el arraigo a la familia			Regresar al escenario	Relación a distancia: yo no quería soltar
El ámbito laboral	Los estudiantes como sus hijos			“Polanquear” de a “Godín”	<u>2017</u>

					<u>Entra a la SEP también</u> porque su mamá le insistió. El argumento es que le pagaran un poco y viviera del teatro.
A partir de que entré a la escuela del INBA, fue cuando mi vida se esperanzó más	Seguir estudiando.	1970		La gratitud de ida y vuelta- Como pensando pues no se no entendía porque quería tanto, pero pues ahora entiendo que pues sólo era por ayudarme.	<u>El miedo y la duda.</u> ¡Quería neta neta comer!
Azares, un amigo le da la plaza. Por azar, es amigo del director.	Me gusta aprender		2017	Hice el examen a la SEP, me quedé y ni siquiera sabía que era para secundaria.	Convencer a su mamá o a ella, de querer ser maestra
Mi vida cambió al ser maestro. Ahí aprendí realmente a hacer pedagogía.	¿Qué quiero? Después de una enfermedad mortal	2006		Primer tope, con la educación formal	Azar: Una maestra amiga de su mamá le ayudó
No solo por el hecho de ser maestro le cambió la vida. Sino porque ya tenía dinero: seguir en la SEP: seguir y seguir	2009. Ser docente. Me encanta. Disfrutar y encontrar su función en la vida			Guerra conmigo misma. No quería y me convencí de que sí, eso estaba buscando.	Estar al frente de un grupo en la educación formal. Estuvo muy muy canijo. Cómo ser docente.
No lo sueltas ca... volver a la vocacional y hacer una licenciatura En el ámbito laboral: tuvo problemas con la directora de la secundaria.				Mi visión, mi perspectiva cambió, ahora le tengo gratitud a esta señora. Cuando no te sientes fuera de lugar, encuentras tu lugar en el universo: fue un ángel ahí me encontré.	
Cómo soy como docente				Saberse buena maestra	¡Yo y los otros maestros peor!
A la UAM, fue un cambio en mi persona. Veo como				<u>Forma de ver la vida</u>	Ya no puedo, voy a renunciar.

me desarrollando	voy				
Entrar a la maestría. El siguió haciendo política y veía que estar ahí era política.			2020	El sentido de la educación	Entendí mejor a partir de la práctica del otro. Me lo voy a tomar relajado (Habla de las clases en línea a partir de la pandemia.)

La disposición de la tabla #4 tuvo la intención de observar de manera sintética las categorías que marcaron el paso de la biografía de cada participante. Además, una de las características del análisis narrativo es contrastar la singularidad de los casos, esto ayudó a encontrar recurrencias entre todos ellos, para comenzar con un análisis relacional.

Del análisis relacional se encontraron temas reiterativos (indicados con recuadros color verde) que reflejan las formas de vida contemporánea y muestran los espacios y etapas que marcan una norma socio-cultural; los organizamos en temas en la siguiente tabla (#5). En términos de producción de subjetividad, esto da sentido a un horizonte compartido o “mundo de vida” entre los docentes, por lo tanto, expresan algunos sentidos en torno a la formación (producción de subjetividad) de los docentes.

Tabla #5 “Temas generales encontrados en las narraciones”

1. Motivos y necesidades
2. Cómo llegue a ser maestro
3. Cómo ven la vida
4. Si disfrutan su trabajo o no
5. Cómo hacen su trabajo
6. Como logran lo que les gusta hacer y el proceso de la búsqueda de a lo que se querían dedicar
7. Las primeras pésimas experiencias
8. El sentido de la educación
9. Guerra conmigo mismo
10. Cómo son siendo maestros
11. Otras experiencias en educación no formal

Entonces, la tabla #4 indica las discontinuidades y transformaciones en relación o comparación entre los 4 participantes. La tabla #5 ordena continuidades y semejanzas, conglomerados en temas generales (sin orden de importancia).

Hasta aquí, con base en las categorías que sistematicé de los cuatro participantes, el resultado expresa una red de lazos en torno a las experiencias significativas y mundo de vida compartidas, el tema prevaleciente gira en torno a cómo llegaron a ser docentes y las decisiones que tomaron o sobre lo que ellos deseaban.

También podemos decir que logramos obtener información sobre lo laboral y lo no laboral, ya que sí tenemos nuevos datos y conocimiento sobre la auto-formación, entendida como algo más que sólo de un aspecto institucional o laboral, sino que la vida privada se interrelaciona con la auto-formación.

Respecto a la relación de los docentes con el arte, la cultura y educación, debe seguir siendo investigado, dado el tiempo para realizar la tesis no nos fue posible continuar explorando este aspecto con más detalles. Es importante reiterar que lo que expongo en este apartado debe contextualizarse, debe ser visto como un resultado de lo que el tiempo me permitió realizar en esta investigación y por consiguiente debe ser tratado con propiedad en un futuro trabajo, sin embargo los avances en la descripción de los procesos de formación relacionados con las categorías del arte, la cultura y educación, se encuentra como un anexo (Anexo #1), los datos son bastos, porque logramos ordenar algunas narraciones que describen situaciones de cada participante.

4.3 Reflexiones en torno a las experiencias significativas en lo laboral y lo no laboral

4.3.1 Aportes y posibles transformaciones ¿Ya soy un sujeto político?

Con los siguientes ejemplos (cuadro #6), se exponen algunos procesos de lo que dicen en torno a la práctica laboral, pero demuestran haber transformado algo a partir de aquello aprendido en sus experiencias biográficas no laborales.

Estas posibles transformaciones son reacciones para solucionar la vida cotidiana, pero ¿Están conscientes de estas modificaciones? ¿Han pensado o tenido procesos de reflexividad en torno a ello? ¿Es práctica o praxis? ¿Ya es un sujeto político?

Cuadro #6. “Relación vida privada, vida laboral y posibles transformaciones”

Experiencias significativas			
	Mundo de vida privado (no laboral)	Mundo de vida laboral ¿Qué le piden o exigen la institución, los alumnos, otros maestros y familiares de los alumnos?	Cómo o qué aspectos ha transformado de su labor y de su vida. (A veces como práctica a veces como praxis, pues no siempre están conscientes de por qué hacen lo que hacen, otras veces sí).
ORLANDO MÚSICA	En medio de la violencia, la música lo salvó. Además, el aprendió de manera autodidacta y con muchas condicionantes económicas que en general suelen complicar más lograr nuestras metas.	Le exigían cantar y dirigir en la ceremonia, el himno nacional. Él nunca lo quiso hacer y en la mayoría de veces no lo hizo.	El intenta transmitirles la idea, que el arte es para todos, y que quizás alguien pueda encontrar ese espacio de salvación, como él.
Roxana Artes visuales	“Mi forma de ver la vida” Para ella lo importante es disfrutar la vida y aprender.	En términos de formación ella siempre acepta y está abierta a dar o tomar diferentes clases o talleres.	“Les transmito eso a mis alumnos, la vida”. Los enseña en términos “light” dice, porque a ella igual le gusta aprender algo de manera dinámica y no leyendo toda la enciclopedia.
Amaranta Danza	El diálogo y fluir	Tuvo un choque con lo institucional, sobre todo con los padres de familia y más ahora estando en la pandemia. Ella dice que en el salón ella sabe cómo se dirige con ellas, pero los padres no, y se entrometen, y el director de la escuela no los defiende.	Dialogar con sus alumnas. Que sean Críticas.
Marisol Teatro	Recuerda que de niña no aprendió ni le gustó la secundaria, ahora ella dice que intenta hacerlo de otra manera.	Yo lo quiero ser diferente para ellos, pero el sistema todo el tiempo me avasalla. Los alumnos a veces no quieren aprender ni hacer nada por ellos mismos.	“Me lo voy a tomar con calma”. A partir de conocer a otro maestro, ella decide ya no estresarse o anugstarse por que los alumnos aprendan. Entiende su práctica de otra manera, ella misma reflexiona: “Dije pues claro vienen conmigo después de todo un estrés y hay una cierta permisividad y pues se van a salir se van a saltar evidentemente ¿no?”

Hay algunas ideas que vale la pena rescatar de la Dra. Figueroa Millán (2009), ella sugiere que se necesita en la formación los procesos de reflexividad y a su vez que no hay reflexividad si no hay una necesidad (para Schutz también las acciones tienen como base una necesidad o motivo): “La posibilidad de llevar a cabo una formación de docentes que incluya mayor conocimiento sobre sí mismo, dependerá de los sujetos que lo vivan como necesidad,...” y lo que la reflexividad debería de promover es sobre todo la confrontación con uno mismo y el reconocimiento de la participación de aspectos afectivos, idealmente la docencia y la formación tendrían que enfocarse a “conocer cómo es mi práctica y las dificultades que he enfrentado, a saber cuáles son mis fortalezas y mis debilidades... Los maestros para ser reconocidos como practicantes reflexivos, tendrían que analizar y cuestionar, sobre sus saberes procedimentales, intentando llegar a la micro regulación, es decir, reconocer que la afectividad y los gustos participan en la acción pedagógica, definiendo su sentido... pero los dispositivos están más orientados a la transmisión de saberes y a las estrategias didácticas que al conocimiento de sí mismo y del otro” (Figueroa, 2009: 6, 9 y 11).

A partir de estas reflexiones surgió una pregunta ¿los sujetos de mi investigación tuvieron esa necesidad? Con base en lo expuesto, se puede afirmar que tuvieron un impulso, motivo o razón, pues los sujetos demuestran interés por buscar las formas de dar sus clases, de sentirse más seguros y mejor con ellos mismos. Hay excepciones y conocí docentes (fuera de esta investigación) que superficialmente expresaron no tener necesidad por formarse o de pensar en sus propias prácticas.

Sin embargo, no podemos afirmar que los docentes con quienes realizamos las narraciones biográficas, están o han estado conscientes de sus prácticas (o praxis); para reconocer los tipos de reflexividad y de posición docente, necesitaríamos realizar estas preguntas directamente a los participantes y crear métodos especiales para continuar con estas reflexiones, de tal forma que podamos comprender cómo se producen subjetividades políticas-estéticas, que persiguen un proyecto pedagógico—político, más o menos como Giroux lo propone, con el objetivo de reconocer los potenciales de la formación institucional de docentes.

En general es difícil que los docentes expresen que se han puesto a pensar en sus propias prácticas, tomemos en cuenta que la autorreflexión o reflexividad es un ejercicio al que no estamos acostumbrados en esta sociedad y por eso abogamos por una formación reflexiva y la conformación de proyectos pedagógicos.

Finalmente, hemos avanzado en el análisis que permite reconocer que los docentes si hablan de sus gustos, necesidades, deseos y afectos y cómo participan en su labor o práctica docente, cosas que no son relevantes en la formación “formal” o “institucional”, a lo cual llamaremos “tipos de politicidad” en la vida del docente.

4.3.2 Recorrido laboral: quién soy, qué quiero y cómo lo transformo

Para continuar el análisis, se eligieron las categorías (del cuadro#4) que tenían alguna relación en particular con el aspecto laboral.

Para ordenar la información, se realizó una secuencia de su recorrido laboral (por cada participante, ver Anexo #2-SRL), de esa secuencia correlacioné los puntos de inflexión en su historia, revisé la concatenación que guardan las categorías entre ellas. Se encontró que ninguno tiene una licenciatura o formación inicial de docente para las artes y resulta importante cuestionar el por qué, con base en el derecho a la educación debería de existir la suficiente oferta; además revela la incongruencia de que exista la materia de artes en todas las secundarias públicas del país, pero no exista una escuela profesional para cubrir tal objetivo. Por otro lado, existen cuantitativamente más espacios para la capacitación continua, e incluso al menos dos de las participantes expresa motivación por tomar talleres o cursos.

Para poder entender un poco el tema de “lo laboral” y “el trabajo” se realizó una lectura superficial del estado del arte de este ámbito; hay dos temas reiterativos: el primero es sobre la motivación para que los sujetos realicen su trabajo y lo segundo es el llamado *burnout* o “cansancio laboral”. Ambos aspectos son condiciones para reproducir un tipo de ideología u otro, son condiciones de posibilidad para la conciencia y la reflexividad del docente y la posibilidad de poner en práctica un proyecto educativo-pedagógico.

Las necesidades, las motivaciones y el cansancio laboral, dan la posibilidad de que los sujetos decidan romper con cualquier estereotipo y muestran una subjetividad singular al tomar posición, al mirarnos en prospectiva y reconocer que no es lo mismo lo que quiero, lo que debería, lo que podría, lo que voy a hacer o lo que quiero ser.

En este sentido, encontramos como referente empírico la diferencia conceptual en torno a las necesidades y motivos, dijo una maestra: es que “no es lo mismo a lo que me voy a dedicar que lo que quiero ser”. En este sentido el docente toma una posición sobre su propia identidad, ve hacia el futuro y tiene más o menos claro lo que ella es, lo que quiere ser y hacer.

(Los siguientes cuadros ubican del lado izquierdo las categorías -planteadas en la tabla #4-, en la columna de la derecha se esgrimen algunas citas textuales e interpretaciones más **-en negritas-**, con el objetivo de que el lector tenga el contexto)

Categorías (recuperadas de la tabla #4)	Citas textuales, reflexiones o posibles significados
<i>Mi pasión</i>	<p>“lo que me apasiona” a diferencia de “a lo que me voy a dedicar”.</p> <p>Para esta maestra, “a lo que se va a dedicar”, tiene que solventar sus necesidades (se refiere al dinero), quizás piensa que el trabajo creativo y artístico no es algo a lo que nos podamos “dedicar” pero si podemos hacerlo paralelamente como algo que nos apasiona.</p>
<i>Orientación vocacional</i>	<p>“Precisamente por no saber por esa confusión que te decía hace rato de que me gustaba muchas cosas” ...</p> <p>Aprendió a soldar, dice: “Pues sí me gusta, pero pues tampoco es como algo que me voy a dedicar y entonces pues todas las confusiones que había en mí...”</p> <p>Esta categoría viene al caso porque el tema de lo laboral y el trabajo, de lo que nos vamos a dedicar, abre un camino para plantear el tema de la formación de sujetos.</p>
<i>Le apasiona la florería-trabajo libre y creativo</i>	<p>Trabajó en diferentes lugares, pero a la par en la florería:</p> <p>“Me encantaría crear arreglos padrísimos, pero no me voy a dedicar a eso no, yo quiero estudiar, o sea, como si eso no implicará estudiar, pero bueno eran tantas cosas... yo decía yo quiero ser pues también florista”</p>
<i>Categoría: me jalaba los pelos porque no me salían las ecuaciones</i>	<p>“Me jalaba de los pelos en las noches que no me salían las ecuaciones y así, y ahí fue cuando entró como mí, introspección y dije: ¿a esto me voy a dedicar? o sea a esto me voy a ir a una ingeniería, y ahí fue cuando dije no, ¡no! no o sea no es lo que yo realmente, ¡no! me Percibo así no me veo así no, no va a ser mi vida en una ingeniería... Entonces obviamente allí yo sí pedí y busqué una orientadora en la misma escuela... Pedí opiniones, platiqué con mucha gente, porque a mí ahí me di cuenta que para todo lo que tuviera que ver con el arte en la escuela pues en una representación o algo entonces yo me jalaba más para ese rollo...”</p> <p>Se dio cuenta y buscó que era lo que le gustaba hacer: oír a la gente.</p> <p>Incluso investigó carreras, y se dio cuenta lo que le gustaba, dice: ¡ah, eso me llama mucho la atención! así poderme cerca de la gente,” lo que tuviera que ver con comunicación o con artes”</p>

Esta cita que recupero de una de las participantes: “no es lo mismo a lo que me voy a dedicar que lo que quiero ser”, por supuesto que centra la mirada en la búsqueda del sujeto por estar en mejores condiciones, por ser feliz, por cuestionarse para qué

está en este mundo, son temas existencialistas que nos llevan a pensar en la satisfacción o insatisfacción, en la motivación y necesidades; lo importante es visualizar que esto se traduce en las formas en que ellos realizan sus prácticas, labor o praxis docente.

Por otro lado, también nos hace pensar en el sistema económico-político en el que vivimos, en el que se ha superpuesto la intensificación del trabajo por sobre de la felicidad y aún peor, sobre de la salud de la persona. La maestra al diferenciar entre “a lo que me voy a dedicar” de “lo que quiero hacer”, está enfatizando la necesidad de tener dinero, antes o superior, a realizar lo que más la hace feliz. En este sentido si lo laboral sigue respondiendo a un tema de tener dinero y poder solventar nuestras necesidades, se entiende al humano y al docente de una forma mercantil y no como un humano con necesidades emocionales, éticas, políticas, espirituales o estéticas.

Está en el centro de la discusión cuáles son los ideales de ese sujeto docente, como se mira a sí mismo para diferenciar lo que él quiere de lo que cree que él quiere; y es menester indicar que está atravesada la ideología. Es importante mencionarlo, ya que la perspectiva antropológica del Análisis del Discurso, así como el análisis semiótico de Geertz, dejan claro que la ideología es uno de los temas por donde se construye un discurso, es decir, un sujeto.

También está atravesado la visión de humano, de docente y de trabajo que tiene el sistema económico, social, cultural y político en el que nos relacionamos, estos marcan un parámetro u horizonte para relacionarnos, comprender y darle sentido al mundo de vida.

En torno a la visión del mundo atravesado por lo social, político y económico, funciona de ejemplo el participante Orlando, quien en su relato expresa algunos ideales políticos y de lo que quisiera hacer en la vida, más no lo reproduce en la práctica docente (o al menos eso da a entender).

Esa misma motivación política, la reproduce, pero fuera del ámbito laboral. Expresa algunos rasgos políticos de los que habla Giroux; el docente expresa su idea de un sujeto político cuando expresa que al entrar a la maestría (En comunicación de la UAM) el encontró un espacio propicio para discutir temas, además en la actualidad lo aplica en su radio por internet, (cabría aclarar que se requieren crear categorías

y un análisis de prácticas de los docentes para encontrar aquello que si podría ser “político” pero que en las narraciones no logra ser ilustrativo).

Algunas citas referentes a lo antes explicado:

(Los siguientes cuadros ubican del lado izquierdo las categorías, en la columna de la derecha se esgrimen algunas citas textuales e interpretaciones nuestras (**en negritas**), con el objetivo de que el lector tenga el contexto)

Categoría	Citas textuales, reflexiones o posibles significados
<i>Lo que debía hacer</i>	<p>“...entonces toda esta formación política toda esta formación que había en casa de ser consciente de que no había dinero y también que teníamos que hacer una lucha por cambiar las cosas yo creo que fue a partir de todo ello...”</p> <p>“Pero lo que pasa es que también te digo conforme siento yo a mí el hecho de qué me hayan enseñado música en la primaria, hacer manualidades, creo que inconscientemente me ayudó también a llevar mucho coraje qué yo tenía sobre todo con mi padre a llevarlo también ahí, ¿no? a tratar de sacarlo.”</p> <p>“¿Yo creo que eso es parte de como de lo que he reflexionado no? Y la Música me lo ha dado no buscar todo ese odio todo ese coro ojo en escribir y en hacer otro tipo de cosas.”</p>
<i>La radio por internet, una práctica política</i>	<p>Su práctica formativa como sujeto la decide hacer fuera de la escuela, pues él tiene un proyecto de radio y es cantautor, se dedica a comunicar a autores que tienen un mensaje “importante”.</p>

Por otro lado, la idea que sostenemos es que la formación escolarizada, se han disociado o hay una tensión entre el mundo laboral y el no laboral, es decir no se unen las motivaciones personales con la cuestión “laboral”. Esto es comprensible por el hecho de que las instituciones (sea representada por el Sistema Educativo Nacional, la Secretaría de Educación Pública o los mismos sujetos que forman parte del centro escolar -director, subdirector, maestros alumnos, etc.-) imponen y exigen al maestro que se apege a su rol, basándose a un tipo preconcebido de “maestro”, de “educación” y en particular de lo que corresponde a las artes. Y es natural, dado que todos tenemos concepciones diversas y a la vez estandarizadas que nos implica relacionarnos y reaccionar de determinadas maneras, estas son las tipificaciones del mundo de vida; la apuesta es cambiar esas percepciones que se instauran y no son cuestionadas.

Así mismo como ya se explicó en el apartado dos -sobre las motivaciones-, se relacionan con la reflexividad, ya que tener una concepción de sí mismos marca una pauta importante sobre qué tan conscientes están de su práctica o praxis, a su vez

son un tipo de “motivos” porque dan explicación funcional a lo que deciden hacer dentro y fuera de su rol de docente.

En los siguientes ejemplos se hace referencia a la relación del maestro con su autoidentificación como docente y cómo el participante logra sentirse en su lugar, que más allá de un gusto por enseñar, logra realizar sus propios proyectos; la docencia fue un medio, no su fin.

<p>Categoría: la práctica docente, ahí aprendí realmente a hacer pedagogía.</p>	<p>Explica que él no sabía ni conocía la pedagogía. “...ahí es donde aprendí realmente ah pues a hacer una pedagogía más bien experimental porque no sabía nada de teoría no sabía que había pedagogía o si sabía pues no sabía muy bien de qué trataba... Y a partir de ahí fue que yo me empecé a enfrentar con los Chavitos, ¿no?”</p>
<p>Seguir en la SEP: seguir y seguir.</p> <p>Volver a la vocacional y hacer una licenciatura <i>(en la década de 1990, pide la SEP, tener título de licenciatura).</i></p>	<p>Junto con la explicación de cómo aprendió a ser docente, reitera cómo se da cuenta que era importante seguir, que era algo que él solito llegó a eso y que si era lo que él quería hacer y que quera una gran oportunidad. - “Me di cuenta que era chido dar clases...”, “Porque me agradó también, de hecho, terminé los tres años ahí en la escuela de iniciación te dan tu certificado y todo el pedo y si dije no Orlando ya de aquí no lo sueltas ca ca...”</p> <p>Lo dice porque por fin podía hacer lo que le gustaba. El sentido, deviene de su búsqueda por no trabajar explotado. Además, por haber llegado por su propio logro.</p> <p>Le piden tener la licenciatura y busca la manera de mantener lo que logró. Debía tener la licenciatura. Y a parte buscó que fueran humanidades. Revalidó lo que tenía de la vocacional y continuó estudiando la licenciatura en la UAM y la maestría, en Comunicación. Esto es reflejo de los cambios estructurales que realizó el Sistema Educativo Nacional, a partir de la reforma educativa de esa década.</p>

Finalmente, a través de las narraciones encontramos diversos ejemplos de lo que pasa en la “normalidad” de la cultura escolar y de cómo los sujetos deben tomar múltiples decisiones cotidianamente, algunas veces relacionadas a la transformación potencial de sujetos políticos-estéticos. Deciden entre apegarse a la norma y legitimación de esa cultura o se subliman; por ejemplo, el docente cuenta que la directora le exigía conducir los honores a la bandera, él siempre se opuso, por lo que la maestra ejercía su poder sobre de él, le ponía reportes por llegar tarde, cuando él había explicado y pedido permiso para llegar tarde debido a que estaba estudiando la licenciatura.

Estas relaciones intersubjetivas en donde se ejercen relaciones de tensión y negociación, dificultan la vida cotidiana de los docentes, en donde ellos deben adaptarse. Lo ideal sería que lograran tener un lugar social que les permita negociar, proponer y modificar aquello que debería transformarse. Un ejemplo de los poderes hegemónicos que un docente vive cotidianamente, lo expresa la narración de la participante Marisol, basta leer la columna izquierda (las categorías), para darnos una idea.

<p>Todo el sistema me avasalla</p> <p>Yo lo quiero hacer diferente para ellos, pero...</p>	<p>“Lo entendí, sí lo entendí después, pero todo esto me ha costado la vida entera... yo no sé yo no entiendo el proceso de aprendizaje, yo lo quiero hacer diferente para ellos, pero el sistema todo el tiempo me avasalla, o sea los niños me avasallan, o sea todo todo es así que... A veces siento que todo está en mi contra, ¿no? ¡Y eso es super feo! Eso horrible, es horrible...”</p>
<p>Es imposible cambiar algo</p>	<p>“Y yo me acuerdo que lloraba siempre, siempre siempre. Ahora ya no tanto, porque más bien me doy cuenta que si es eso y que no lo puedo cambiar, que lamentablemente no lo voy a cambiar no puedo cambiar el carácter de un niño de 13 años, que ya no lo pude cambiar, que es así por otros factores de la vida y que yo no puedo hacer nada ya para educarlo como sea le puedo decir, pero le va a entrar por un oído y le va a salir por el otro no sean mis palabras jamás le retumben en la cabeza. Y uno pues trata de hacer lo mejor, pero es muy complicado. Bueno ahí conocí al que ahora es mi actual pareja”</p>

Finalmente entender al otro es como ella recupera sus motivaciones. Y lo importante es que logró la auto-trans-formación, para poder sentirse mejor, dice:

<p>Entendí a los alumnos</p>	<p>“Y de alguna forma lo entendí, dije pues claro vienen conmigo de todo un estrés y hay una cierta permisividad, pues se van a salir, se van a saltar, evidentemente ¿no?”</p>
<p>Mi actual pareja, un profesor super tranquilo. Ve las cosas diferentes, para él no vale la pena estresarse.</p> <p>Ya no puedo, voy a renunciar.</p> <p>Entendí mejor a partir de la práctica del otro.</p>	<p>“entonces yo me acuerdo, gracias a él también, porque yo bajaba llorando a veces la sala de maestros, y él ahí estaba y él me decía ¿porque te pones así? O sea, tampoco lo vale, te estás estresando demasiado, estás muy... Ya estás a punto del colapso. Yo me acuerdo que un día si le dije güey sácame de aquí. O sea, ya no puedo, voy a renunciar en este momento. ¡Ya no puedo!”</p> <p>“Lo entendí mejor a partir de la práctica del otro, que digo, ¡ah mira claro!” (Se refiere a ver y escuchar al profesor de historia, quien actualmente es su pareja).</p>

<p>2020 me lo voy a tomar relajado.</p> <p>Es difícil que los chicos aprendan.</p>	<p>“Este año lo tomé así lo voy a tomar relajado, no voy a hacer más, es muy difícil, o sea es bien feo que diga esto, pero es muy difícil que los chicos aprendan en este contexto.”</p>
--	---

De estas citas se puede decir que uno de los principales problemas de los docentes es tener que enfrentarse primero a ellos mismos, pues deben pasar un proceso de “adaptación” que implica la toma de decisiones, y sobre todo en donde deberán sopesar los límites bajo los que están trabajando.

También podríamos decir que los docentes plantean un tipo de proyecto educativo, en el sentido de que enseñan con fundamento en sus experiencias, de por medio hay valores, objetivos y estrategias (los cuales, en su mayoría no fueron descritos en sus narraciones, por lo que no se podría desarrollar más este punto en esta investigación), pero es posible encontrar algunos ejemplos, hay narraciones en donde ellos se auto valoran como buenos docentes e indican que aportan algo distinto a los contenidos curriculares.

4.3.3 Causalidades: de artista a docente

En este proceso de correlación de los cuatro participantes, hubo aspectos que coincidían, principalmente tienen que ver con la forma en que llegaron a ser docentes, aunque puede verse como casualidad, finalmente es representación de una toma de decisiones importante. En el cuadro #4 (p.150), en donde se ubican todas las categorías, se indica con un recuadro amarillo el momento en el que narran cómo entraron a la docencia. Y en el cuadro #6 están expresadas algunas citas referentes a dicho proceso.

Cuadro #6 “Cómo entré a la docencia”

<p>ORLANDO</p> <p>MÚSICA</p>	<p>Un amigo le comenta que le acaban de ofrecer una plaza, pero que él no es bueno para eso mejor se la ofrece a Orlando, porque ve que como que el sí es bueno. Orlando lo acepta pues ya era maestro en una escuela privada y expresa que “a ver qué pasa”. Él se da cuenta que es un buen lugar pues le pagaban por hacer algo que le gusta. De ahí no lo dejó.</p>
--	--

	<p>También ayudó que él era amigo del director en donde estudiaba, que lo dejó entrar sin tener una licenciatura, después ya la SEP pidió tener la licenciatura y debió de revalidar primero su vocacional, luego hizo la licenciatura⁶⁹.</p> <p>En su narración describe una situación que no fue excepción, así pasaba y sigue pasando en muchos casos: “...muchos de artes no teníamos licenciatura, otros tenían la carrera trunca, otros lo que hicieron, fue realmente llegaron y porque eran amigos del director”</p>
<p>Roxana</p> <p>Artes visuales</p>	<p>Antes quiso irse a Canadá, pero le detectan una enfermedad, ya no pudo ir, pero si le llamaron para trabajar la editorial. Se cuestiona “ahora si qué quiero”. Ella se va vinculando cada vez más con la enseñanza, sobre todo porque su ámbito laboral, el de la comunicación y el periodismo “está muy castigado. Pagan muy poco”.</p> <p>Ella después de ser maestra de un bachillerato en una escuela particular (de 2006 al 2009), decide buscar dar clases con “grupos de 40 y todo eso”.⁷⁰ Es en 2009 que hace su examen y trámite a la SEP.</p>
<p>Amaranta</p> <p>DANZA</p>	<p>Fue la mamá de una alumna la que la estuvo convenciendo de hacer su examen de oposición a la SEP. Ella por diferentes causalidades acepta. De haberse negado siempre a no querer ser maestra, finalmente ahí encuentra su lugar.</p>
<p>Sol</p> <p>TEATRO</p>	<p>Su mamá le recomienda hacer el examen para entrar a la SEP, ella acepta por la necesidad de tener un trabajo estable y así poder realizar también lo que le gustaba, que es la actuación. Ella aceptó porque se dio cuenta que el ámbito artístico era muy difícil y pagaban muy poco. Dice “Neta, neta, quería comer”.</p> <p>Ayudó a que se quedara en la secundaria en la que la directora era amiga de su mamá, su mamá también es maestra de secundaria.</p>

La reflexión gira en torno a que no fue una decisión ser docente. La mayoría de ellos se inclinaba más por realizar una carrera artística. La pasión por ser docente se desarrolló posteriormente de obtener el trabajo de maestro.

Lo que en términos económicos puede correlacionarse, es a la falta de un trabajo estable para los artistas, los lleva a buscar otras fuentes para obtener dinero. Y esto una de las participantes lo tenía muy claro, al punto de haberlo hecho explícito en la narración.

⁶⁹ Hizo examen para docente de música en la UNAM y para comunicación en la UAM, prefirió ir a la UAM por el tema y porque le urgía titularse en 4 años y dice que la UAM si tiene ese modelo de titulación.

⁷⁰ “...pero si dije ¡no ya quiero dar clases en una escuela con alumnos! ...o sea éste me refiero a con grupos normales de 40 y tantos por qué obviamente en la en el bachiller de CNCI pues eran grupos bien chiquitos de máximo 10 personas entonces o sea te la llevaba relax no? Pero ya el hecho de enfrentarme a grupos grandes.”

Por su parte, las implicaciones simbólicas de “ser docente” son interesantes, un comentario de uno de ellos nos invita a pensar en los imaginarios que tienen los artistas, respecto a ser docente; narraba que sus amigos o conocidos del medio de la música si desprecian la idea de que un músico sea maestro. Yo le pregunté que él que era, me dijo que ambas. En el orden de las ideas de la narración, él hablaba de que su vida cambió al ser maestro y da dos argumentos: 1.- dejó de ser músico-artista (dice “dejé de tocar”. Básicamente dice que no se ve bien entre los músicos vivir de ser maestro). Y 2: es que ahí aprendió a lidiar con los niños. ahí aprendí realmente a hacer pedagogía.

También en el discurso de Amaranta se nota esta problemática, porque chocaba en ella la idea de ser docente y no bailarina. Yo también he oído más de una vez -cómo dice Orlando-, que o eres artista o eres docente, simplemente esa combinación no es posible, ser docente no les permite llamarse “artistas”. Claro como toda generalización tiene sus excepciones. Hay algo en el imaginario, la ideología la sociedad y la cultura que dificulta que esta relación pueda ser complementaria.

En este caso el participante realiza una actividad paralela a la docencia, tiene una radio por internet, en donde presenta reportajes y entrevistas realizados a grupos de música *underground* y se dedica a tocar música que él compone. También la participante Roxana realiza diseño floral. Son actividades que resultan distintivos porque ahí ellos pueden expresar lo que sienten y piensan.

Aparece un conflicto de identidad que es necesario rescatar. Si la mayoría de los formados para las artes -artistas- piensan así, sería difícil que encuentren el gusto o motivación para ser maestros, y al revés, los maestros no pueden sentirse “artistas” porque los “artistas hacen arte”. Esta escisión tajante es un obstáculo en el sentido de lo que María Acaso propone, ser disruptivos (romper con algo establecido) en el salón de clases necesita de subjetividades que entiendan la necesidad de provocar romper con ciertos límites que ponen los roles y las disciplinas. Y por otro lado no sólo son los docentes los que tendrían que romper estos roles, los alumnos y demás participantes deben sustentar, como miembros productores de la cultura, que esto se haga posible.

Con el fin de que tanto artistas como docentes puedan sentirse más cómodos con ellos mismos y su labor, se requiere una investigación que se enfoque en comprender las condiciones para que se sientan motivados y se auto adscriban a

un rol. También se debe investigar las causas que ocasionan esta división de roles. Quizás en cuanto a las condiciones económicas de un país ¿Se debe a la falta de empleo que los artistas se tienen que “someter” y ser docentes? ¿Por qué no hay vocación de parte de los artistas para ser docentes?

Quedan diversas preguntas abiertas, así como líneas de desarrollo muy concretas para seguir investigando, y que a continuación realizamos una breve reflexión así mismo exponemos brevemente las respuestas a las preguntas de investigación.

Síntesis capitular

El objetivo particular de esta tesis fue visualizar o hacer presente un sujeto y una posición del docente, y las posibilidades de formación de un sujeto político-estético.

Esa posición se ve reflejada en la acción, a través de las tomas de decisiones. Para ello se usó el concepto de “experiencia significativa”, que inherentemente contiene un proceso de reflexividad y de producción de subjetividad, en tanto que el sujeto es capaz de reconocerse a sí mismo a través de lo que él decide hacer y lo que él quiere para sí mismo.

También nos basamos en los conceptos “puntos de inflexión” y “carrera”, ambos reflejan con mayor claridad la noción de “experiencias significativas”, “reflexividad” y “transformación”. Del concepto de “carrera” se dirá que “...se define como la sucesión de acciones, reacciones, defensas, tácticas y estrategias que dan cuenta de los aspectos de presión, no queridos, que se actualizan en una biografía y son vividos como algo personal, subjetivado. Por lo tanto, para sistematizar los datos empíricos, se localizaron además de las ideas anteriores, las frases como “yo decidí”, “yo no quería”, “yo pensé”, “tomé la decisión”, entre otras expresiones.

De ahí surgió el *corpus* de los datos que llamé “categorías” (ordenados en la tabla #4), éstas son frases enunciadas literalmente por los participantes (algunas fueron resumidas para fines prácticos), representan puntos de inflexión, de reflexividad y de toma de decisiones que en síntesis representan las experiencias significativas de los docentes.

Encontramos que, en el mundo de vida compartido, el tema prevaleciente gira en torno a cómo llegaron a ser docentes y las decisiones que tomaron o sobre lo que ellos deseaban.

Sobre lo laboral y lo no laboral se avanzó en el análisis que permite reconocer que los docentes si hablan de sus gustos, necesidades, deseos y afectos y cómo participan éstos en su labor o práctica docente, estas expresiones, incluyendo los puntos de inflexión y transformación, en su acción, práctica y potencial-praxis, lo llamé “tipos de politicidad”.

Por otro lado, ninguno tiene una licenciatura o formación inicial de docente para las artes, lo cuál llevó a plantear la necesidad de expandir la oferta para la formación inicial de docente para las artes. Esto expresa que el docente tuvo la intención de ser artista, pero en el camino como docente logra sentirse en su lugar. De ahí surge un problema en la identidad de los docentes, quienes dejan de sentirse artistas (en alguna u otra medida). Hay una idea de que o eres artista o eres docente, pero planteamos que esta escisión tajante es un obstáculo. Y por otro lado no sólo son los docentes los que tendrían que romper estos roles, los alumnos y demás participantes, la sociedad, debe hacerlo.

Otra expresión de reflexividad, es que los docentes reconocen que no es lo mismo lo que quiere, lo que debería, lo que podría, lo que voy a hacer o ser. En este sentido el docente toma una posición sobre su propia identidad, ve hacia el futuro y tiene más o menos claro lo que ella es, lo que quiere ser y hacer.

Ademas nos orilla a pensar que el problema es ideológico y económico, la idea de lo que queremos y a lo que deberíamos dedicarnos, enfatiza la necesidad de tener dinero, antes o superior, a realizar lo que más la hace feliz. En este sentido si lo laboral sigue respondiendo a un tema de tener dinero, se entiende al humano y al docente de una forma mercantil y no como un humano con necesidades emocionales, éticas, políticas, espirituales o estéticas.

Nos preguntamos si se puede pensar desde otro paradigma, ya que en la acción está atravesada la visión de humano, de docente y de trabajo que tiene el sistema económico, social, cultural y político en el que nos relacionamos. La labor docente se dificulta porque existe una tensión entre el mundo laboral y el no laboral, es decir no se unen las motivaciones personales con la cuestión “laboral”.

Conclusión

Con el fin de cerrar de manera sistematizada los hallazgos, se presentan cada una de las preguntas de investigación con las ideas más sobresalientes del análisis.

La pregunta derivada del objetivo general fue ¿Cuáles son los diversos discursos sociales que le da sentido a la formación de docentes para las artes en educación secundaria?

Los diversos discursos sociales sobre la formación de docentes se analizaron desde la cultura como practicas comunicativas y signos cotidianos e históricos, así como desde su representación a través de las instituciones y el Estado, a partir de ahí resaltamos tres puntos:

1.- El estado debe garantizar la formación inicial y continua, sin que sea un espacio hegemónico

El problema principal en la formación institucional no ha abierto espacios dignos de formación que singularicen y dignifiquen al docente, así mismo que actualicen su imagen como intelectual, académico o profesionista.

No ha habido perspectivas de formación a partir de la cultura escolar, que permita dar lugar a las motivaciones, objetivos, autorrealización, la pasión y decisiones innovadoras de los docentes, que posibiliten la reflexividad, el reconocimiento de emociones y sentimientos. Además, se requiere un proyecto pedagógico y social fundamentado para que dejen de sostener procesos no colectivos, valores capitalistas y a cualquier ideología.

Reconocemos que han existido cursos de formación continua que sí tienen estas características, como lo fue el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) y lo es hoy en día el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (DIEAEB-CENART). Pero no basta que los proyectos de formación tengan excelente calidad. Reiteramos que la estructura del gobierno debe garantizar que la cultura y las artes, así como la educación, estén disponibles para todos y cada uno de los ciudadanos; si no, seguirá siendo una tarea difícil para los docentes el tener que confrontar a los alumnos -acompañados de sus familiares- a una cultura fundamentada en la cultura

mediática, el individualismo, entre otros valores de la economía capitalista y lo que Dussel llama autoridades culturales.

También debemos considerar que el hecho de que a la mayoría de los docentes no les interesa tomar cursos o diplomados, y aquellos que sí recurren a la formación continua, no significa que desarrollen vocación, ni que logren formarse como idealmente la institución solicita o como la vida lo requiere (según los marcos conceptuales ideales que aquí hemos propuesto).

2.- Vigilar la cultura hegemónica y la ideología

La sociedad y las autoridades culturales que se van articulando en la trama de las relaciones de resistencia y hegemonía, cumplen un papel fundamental en la vida cotidiana. Por eso se deben de hacer visibles los problemas que derivan de la cultura, de la hegemonía y de la ideología; en particular cómo se relacionan para que el docente -todos los sujetos y la cultura- no logre transformarse a sí mismo como idealmente debería.

Por ejemplo, el lugar de los docentes en la construcción de curriculum, planes y programas (que forman parte de las condiciones que posibilitarían la formación del sujeto); son lugares hegemónicos en dónde se definen los contenidos, es decir, son espacios cooptados en donde no es fácil que haya posibilidad para la participación activa de los docentes.

En relación a los contenidos de los programas, también podemos afirmar que muestran una perspectiva de arte y estética basados en una visión contemporánea (como los que en un inicio propusimos como ideales). En general los docentes indican que se basan en el libro, pero intentan dejarle algo más a los alumnos; las condiciones y objetivos de esta tesis no tuvieron el alcance suficiente, por lo que este tema requiere seguir siendo investigado, ya que es precisamente en esas formas particulares de prácticas del docente en donde encontramos mayor politicidad y posiblemente un lugar abierto a la auto-formación del sujeto.

A partir de la libertad que tienen los docentes al enseñar aspectos no esperados del programa, hay potenciales, tanto liberadores como ideológicos; son procesos de tomas de decisiones e implica que están en una constante adaptación a aquello que los avasalla, deben pelearse con ellos mismos, convencerse y decidir por aquello que les traiga mejor calidad de vida.

Por lo tanto, abogamos en que hay “tipos” de politicidad de impacto personal, que individualiza la práctica docente y su propio beneficio sin un proyecto pedagógico colectivo -excepto el hegemónico-. Aunque sí existen de impacto colectivo.

En relación al tema laboral, podemos decir que los docentes tuvieron que dedicarse por necesidad a la docencia, aunque posteriormente generan un gran gusto por la docencia, o específicamente, por enseñar. También debemos considerar que vivimos en una economía que mantiene carencias laborales en toda la población, y que los docentes no son la excepción. En particular el *burnout* o “cansancio laboral” puede conducir la motivación necesaria para reproducir un tipo de ideología u otro; o para la disposición a la participación, a la auto-formación, a la vinculación con los alumnos y la comunidad, o a la reflexividad del docente.

Entonces, si lo laboral sigue respondiendo a un tema de tener dinero y poder solventar nuestras necesidades, se entiende al humano y al docente de una forma mercantil, mas no está correspondiendo las múltiples necesidades y motivaciones del docente, ni integrándolo en un proyecto fundamentado y en prospectiva a la innovación de futuros posibles.

Uno de los obstáculos más grandes para la producción de sujetos, es que hay múltiples discursos hegemónicos que establecen los objetivos, medios y valores de la cultura (en la sociedad y del centro escolar); de tal modo que resultan muy difícil de contravenir o transformar, pues son ellos quienes logran controlar gran cantidad de ámbitos de la vida, y que muchas veces no tienen ningún interés por mejorar la vida ni al planeta.

3.- Se requiere generar condiciones necesarias favorables

Uno de los principales ejes de la reflexión es en torno a la relación entre la educación, arte y cultura, y es fundamental evidenciar los contrastes y condiciones de cada época y lugar, ya que, para lograr una producción de sujetos transformadores, se requiere que las instituciones trabajen en conjunto.

En el nivel analítico de la historia, pudimos demostrar que el Nacionalismo logró conjuntar las instituciones necesarias para propulsar la participación de maestros-artistas en la educación pública. También se muestra que en la vida cotidiana y en los espacios públicos y gratuitos, la gente tuvo el acceso a la cultura y al arte con un visión local, en donde ellos participaban y se reconocían.

Como la historia lo demuestra, se pueden lograr metas cada vez más complejas y utópicas. Pero las Instituciones requieren ser reformadas y se necesitan modelos analíticos holísticos, multi y transdisciplinarios. (Señalamos que se requiere una investigación más exhaustiva para explorar cuáles son hoy en día las relaciones interinstitucionales entre la cultura, educación y arte, y cómo favorecen la formación artística-estética en la ciudadanía)

El tema de los gastos y salarios de la mayoría de la población, se debe seguir tratando con mayor rigor. Es importante conocer más datos sobre los costos y recursos que el Estado invierte en educación, arte y cultura. También debemos conocer los sueldos y gastos de la mayoría de la población, con la idea de indagar si ¿realmente limitaciones por falta de dinero o la ideología es la que devalúa a las artes? En este sentido los docentes deben estar formados para tener la sensibilidad hacia la vida cotidiana. Es decir, los docentes tendrían que poder sobrellevar, resarcir y transformar lo que sí es posible transformar en la percepción de los educandos.

Finalmente podemos decir que cumplimos con el objetivo general de comprender el sentido que tienen los discursos para la formación de docentes de educación artística de secundarias públicas, desde el análisis estructural: la historia, la ideología, lo político, la cultura, la economía y la política. Estas son tan sólo algunos elementos que permiten cuestionar y problematizar el lugar de la formación, de las artes y el docente en la educación del Sistema Educativo Nacional Mexicano.

En cuanto al objetivo particular -y posición ética de quien suscribe-, se usó la narración biográfica por principio heurístico, ya que es enriquecedor poder encontrar nuestra propia experiencia en el otro; es decir, esta tesis idealmente está dedicada a los maestros y por eso las narraciones tuvieron el objetivo de ofrecer la posibilidad de mostrar rasgos con los cuales nos identificamos como seres humanos y también dar cuenta de lo que definitivamente nunca se ha vivido.

A partir de las experiencias significativas en la narración biográfica de los docentes ¿Cuáles fueron los sentidos de la formación?

Recordaremos que la sistematización de las experiencias significativas, entendidas como reflexividad y toma de decisiones, fueron la base para configurar categorías que expresan los procesos de tomas de decisiones y las posibles transformaciones.

Todo está relacionado en tanto que las categorías tienen que ver con un momento de inflexión y reflexividad que así mismo da sentido y razón a las posibilidades de un sujeto político-estético.

En general de esas categorías, reunimos las coincidencias entre todos los participantes, de donde surgieron los siguientes posibles sentidos de la formación que ya fueron mostrados con anterioridad (no están en orden de importancia):

1. Motivos y necesidades
2. Cómo llegue a ser maestro
3. Cómo ven la vida
4. Si disfrutan su trabajo o no
5. Cómo hacen su trabajo
6. Como logran lo que les gusta hacer y el proceso de la búsqueda de a lo que se querían dedicar
7. Las primeras pésimas experiencias
8. El sentido de la educación
9. Guerra conmigo mismo
10. Cómo son siendo maestros
11. Otras experiencias en educación no formal

Concluimos que el sentido discursivo que se observa en estos 11 puntos, del mundo de vida compartido por estos cuatro participantes, expresan procesos de autoidentificación y reflexividad; tal como Ana lía Kornblit indica, las narrativas siempre están asociadas, entre otras cosas, a la “identidad”, lo cual sugiere continuar profundizando a partir de la propuesta analítica de Paul Ricoeur y el concepto de “identidad narrativa”.

En particular, en el caso de los datos con los que contamos, reconocimos las formas en que expresan un ser y hacer, así como las condiciones se necesitan para la configuración de un tipo de sujeto político. Las categorías y ejes temáticos nos hablan de lo que uno mismo piensa que es, y a partir de ese rol asignado socialmente, uno mismo lo rechaza, lo asume, lo transforma o hace un híbrido, por eso se plantea que los docentes encuentran su lugar conforme a sus motivos, necesidades y la percepción de sí mismos, esto es a través de tipologías de los docentes, por ejemplo, se habló de un docente intelectual (como Giroux lo propone).

El tema no es baladí, dado que el sentido del ser docente, es decir, la percepción que uno tiene de sí mismo, es fundamental para reconocer capacidades y horizontes de acción, el ideal sería que el sujeto se pregunte ¿Quién soy yo y qué me es posible hacer y transformar?

La percepción de sí mismo presentó un dilema en la identidad del participante ¿Es docente o es artista? ¿No pueden ser ambos? ¿Es mejor que se defienda una u otra identidad en la práctica docente? (tema que continúa más adelante en las “discusiones finales”)

Finalmente señalamos que el análisis de cada categoría (tabla #4 pág.145) junto con cada uno de los 11 temas, deberá profundizarse más para comprender qué tipos de sentidos de la formación y producción de subjetividad político-estética se está integrando.

En cuanto al objetivo de recuperar las experiencias significativas entendidas como posibles transformaciones expresadas en las tomas de decisiones. Siguiendo la metáfora empleada de la sublimación ¿Se transforma en otra cosa totalmente diferente o sólo cambia su estado físico? Este punto es difícil de plantear ya que no realizamos un estudio más profundo sobre si “realmente” puede ser una transformación o un “simple cambio”. Como se explicó anteriormente, planteamos que la transformación se hace objetiva en los “puntos de viraje” o “punto de inflexión”, que se refieren a un momento vital identificado como encrucijada en el cual la persona tomó un rumbo distinto iniciando una nueva etapa. Es decir, “volverse potencialmente otra cosa”, significa, responder de manera reflexiva a las condiciones y que favorezcan la vida personal e idealmente también a la de los otros.

Mostramos que en la vida privada hay una concatenación lógica, para llegar a ciertos momentos de reflexividad, es decir experiencias significativas y puntos de inflexión, demostrados a través de las tomas de decisiones, y esto es tan sólo un paso para seguir indagando qué tipos de politicidad existen y podrían existir en el sujeto.

En un sentido, hablamos de un tipo de politicidad por el hecho de que los docentes sí toman decisiones, se auto cuestionan y buscan las formas de estar bien y ser “docente” como ellos imaginan que deberían serlo. Sin embargo, es importante

subrayar que se tendría que ir diferenciando los tipos de “sujetos políticos”, en este caso las narraciones de los docentes no expresaron un discurso parecido al que Giroux propone, es decir, no describieron explícitamente sus orientaciones políticas, a pesar de que dos de ellos tuvieron “militancia política” durante su vida, no lo realizan explícitamente dentro de sus salones de clases (al menos eso indican las pocas explicaciones que dieron sobre sus prácticas).

La pregunta que surgió es que no es sustancial solamente cómo sostenemos esa politicidad explícita en lo laboral, sino cómo sostenemos lo político, entendido como la singularidad del sujeto en medio de un proyecto colectivo.

En síntesis, comprenderemos que las experiencias significativas de cada sujeto, también explican las diferentes formas de expresar prácticas docentes, formas de auto-trans-formación, singularidad y por ende un tipo de “politicidad” en el sujeto.

Paralelamente, a partir de la construcción teórica, metodológica y conceptual, fue claro que debíamos plantear de manera sobresaliente las posibilidades para hacer existir sujetos estéticos ¿Cuáles fueron estos sentidos?

El sentido estético fue más difuso, no alcanzamos, por la disposición del tiempo, a realizar una entrevista que nos diera datos sobre las posibilidades relativas a las experiencias estéticas, que den lugar y sentido a un sujeto estético.

Pero sí logramos conocer la formación de los participantes y de su recorrido histórico en alguna de las áreas artísticas; pudimos reconocer gustos y aprendizajes de diversos aspectos de las artes, expresados en la concatenación de vivencias, desde muy corta edad hasta llegar a sus prácticas docentes (reiteramos que las prácticas que registramos fueron a partir de lo que ellos contaron en las narrativas, mas no por que realizamos observación directa).

Algunos de los temas sobresalientes fueron los siguientes:

-Es importante decir que son profesionales de las artes, no son formados como docentes, no tienen el conocimiento pedagógico que sería ideal para ser docentes, aunque van adquiriendo aptitudes, habilidades, saberes, etc. Esto llevó a una reflexión sobre el ser docente y el ser artista.

-En algunas de las narraciones que se obtuvieron, tres de los participantes se consideran artistas en algún punto de su historia y uno de ellos sí consideró como un problema el ser artista y docente a la vez, parecen ser prácticas opuestas, y aún peor, parece ser degradante el haber estudiado arte y terminar siendo maestro. Sería interesante plantear para próximas investigaciones ¿Qué dicen los diversos discursos en el ámbito del arte en torno a la escuela, la educación, la pedagogía, los proyectos colectivos con otros ámbitos de la sociedad?

-El hecho de que los maestros de secundaria son formados en el arte o como artistas y no como maestros, nos invita resignificar su lugar en la educación y en la escuela, desde un enfoque multi y transdisciplinario. Una propuesta para la dignificación de su identidad y singularidad, sería darles su lugar como artistas y a los artistas como docentes. Esto puede ser posible como lo realizan los enfoques de la pedagogía Reggio Emilia y Waldorf, en el que los artistas colaboran con los maestros y trabajan de manera transversal o paralela en algún proyecto artístico con los alumnos. Esto plantea una perspectiva para desarrollar el futuro una investigación ¿Cómo funcionan estos modelos educativos? ¿Sería posible implementar algún tipo de estrategia de dichas perspectivas, en una escuela pública?

-Las condiciones y los procesos de su biografía, les dieron la posibilidad de acercarse al arte, lo cual no es común ni fácil, dada la economía y la cultura del país. Todos ellos se enfrentaron a grandes dilemas en torno a cómo podrían continuar su carrera como artistas, esas posibilidades fueron cada vez más determinantes para que tornaran a convertirse en docentes.

-Aunque indican haber querido ser artistas, es importante no menospreciar que en cierta forma cada docente participante logró encontrar “su lugar”. Todos ellos pusieron en palabras procesos relevantes en los cuales han tenido que decidir y seguir en la búsqueda hasta que los haga sentir que “pertenecen a un lugar” (como literalmente lo dijo una participante), todos ellos lo expresaron al decir a su manera que estaban bien siendo docentes.

Finalmente, una perspectiva de desarrollo muy concreta, es realizar el análisis de cada narración, a partir de estas categorías y cómo se relacionan con el arte, la cultura y la educación, así como analizar sus motivos consientes y causales, de sus

prácticas docentes (para lo cual también podríamos levantar datos a partir de las prácticas -acciones concretas- del docente).

Los problemas para lograr formar docentes (y alumnos) como sujetos político-estéticos, son múltiples y no hay una correlación causa-acción; pero debido a que el sujeto se forma cotidianamente en su trabajo y a lo largo de su historia fuera de los aspectos laborales, una línea de acción concreta es que los sujetos tengan acceso durante toda su vida al arte, la cultura y la educación (escolar y no escolar), pero lo esencial es resaltar el lugar de lo pedagógico como una herramienta para generar posibilidades.

Perspectivas de desarrollo y Discusión final

Perspectivas de desarrollo a futuro

A lo largo de toda la explicación sugirieron algunos temas novedosos que requieren ser investigados con mayor detalle y desde nuevos enfoques. En particular a lo que esta investigación apunta es en torno a la urgencia de proyectar o diseñar de manera más compleja el tema de la formación de sujetos pedagógicos-políticos-estéticos en el contexto de la educación pública-gratuita.

Para darle continuidad a esta investigación, partiendo de los datos ya recabados y los que quedaron pendientes, se sugiere que el tema más relevante y de interés ético personal, es visibilizar las experiencias de artistas en la educación y de docentes incidiendo a través (contenido, medio y fin) del arte, en escuelas públicas. Hay diversos ejemplos en México, también existen algunas investigaciones y planteamientos conceptuales muy sobresalientes como los de Lucina Jiménez, quién tiene una larga trayectoria en desarrollar el tema desde un enfoque cultural; analiza y aporta propuestas para que desde las políticas públicas se impulse la educación artística, la educación para la paz, la gobernanza para la cultura como derecho cultural y la creación de ciudadanía.

En nuestro caso proponemos un objetivo particular. A partir de una perspectiva antropológica uno de los problemas que surgieron, fue que los contextos/condiciones (culturales-sociales-económicos-políticos), son de vital importancia para la formación y producción de subjetividades; por lo tanto, debemos conocerlos y reconocer sus potencialidades, en este sentido, la participación de las

políticas públicas y la relación entre educación, arte y cultura de las instituciones Estatales serían el eje principal.

En concreto se plantearía la necesidad de reconocer y contrastar entre diversas condiciones de posibilidad para formación de sujetos docentes político-estéticos. Las preguntas deberán estar dirigidas a la resolución de problemas concretos, o al menos, plantear las fortalezas y debilidades en estudios de caso: ¿Son las políticas públicas un obstáculo o una fortaleza? ¿Es la cultura, la historia o la ideología un obstáculo?

Por lo tanto, se sugiere realizar un trabajo comparativo entre experiencias pedagógicas de diferentes lugares de origen (dentro y fuera de México), que sean ejemplos contundentes de experiencias de artistas en la educación y docentes en el arte. Resulta de vital importancia crear modos de reflexionar, de entendernos como humanos, de oírnos y de encontrar o visibilizar “nuestro lugar”, conocerlo y proteger lo valioso que tiene ese lugar llamado “docencia” y “educación artística”, desde diferentes latitudes.

Contrastar las distintas condiciones de posibilidad nos da más ideas para seguir pensando en las necesidades y motivaciones de los docentes, para que existan las condiciones y escenarios posibles, para construir un proyecto de formación inicial y permanente.

Entonces el objetivo general sería sistematizar las experiencias. Y el objetivo particular sería: reconocer las condiciones de posibilidad; es decir, partir de las biografías y contextos socio culturales de sujetos políticos-estéticos; ¿Cómo han colaborado estos sujetos artistas en la educación y los docentes en el arte? ¿Qué han logrado como proyecto colectivo? ¿A qué colectividades se han dirigido? ¿Qué han transformado en la colectividad? O ¿Empezaron a crear colectividad? ¿Qué sujetos se han producido?

A partir de la investigación realizada, es posible proponer los ejes que no debemos perder de vista o continuar profundizando:

- Tipos de politicidad
- La cultura hegemónica
- Contribuir sin ser nacionalistas

- Relación entre arte, educación y cultura
- Hablar de las formas de sensibilidad, racionalidad y de percepción. Plantearlo desde lo que Foucault llama “estética de la existencia”, que se relaciona con los procesos de hegemonía y plantea la resistencia creativa
- Descentralizar la disciplina y la identidad
- Política pública, institucionalidad y legitimidad cultural no institucional
- Propuestas para crear un campo de maestros con quien hacer reforma
- El tema del prejuicio como contrario al proyecto colectivo

Discusión final

De la conclusión quedaron al margen las reflexiones de algunos puntos igual de relevantes. De los más sobresalientes realizamos un ejercicio de reflexión que enmarcan una guía para planificar prácticas y modelos de formación para continuar problematizando en futuras investigaciones.

Estas reflexiones fueron organizadas en tres puntos

1. Modificar la percepción: Reconstruir la fundamentación conceptual.
2. Cambios, pero ¿hacia dónde? Revisar el origen, objetivos y significado de nuestros motivos, necesidades, medios, fines y valores. Visibilizar la diferencia ente libertad o prejuicio.
3. ¿Docente o artista? Se propone diseñar formación para la reflexividad e identidad transdisciplinaria, que abra la posibilidad no solo de pensar la escisión entre docente o artista, sino formar a un sujeto pedagógico-político-estético.

1.- Modificar la percepción

Para lograr una producción de sujetos transformadores, implica modificar la percepción.

-Las condiciones de posibilidad para la formación de sujetos político-estéticos, representan un gran reto para el sistema educativo nacional y para la sociedad. La educación pública, incluyendo la formación, en muchos sentidos es difícil de planificar, no se trata de “controlar” o “vigilar, sino de posibilitar las condiciones para

generar sujetos. En este sentido, concluimos que esto implicaría resignificar los objetivos de la educación y la escuela; sus medios y sus valores; así mismo resignificar la formación inicial, permanente o continua, la labor y al alumno, y revalorizar los potenciales de la escuela como espacios de innovación y resingularización de cada uno.

-El cambio de percepción o resignificación sería más viable si se comprende que todos los aspectos de la vida y de la cultura están interrelacionados; me refiero a que deben trabajar en conjunto las diversas instituciones tomando en cuenta las múltiples racionalidades, sensibilidades y percepciones del humano y el planeta.

-Sin embargo, aunque se requiere la transformación de la percepción, es menester un proyecto, que fundamente ¿Hacia qué dirijo lo estético y afectivo? ¿Para qué y cómo logramos los objetivos? De ahí que precisemos la necesidad de un sujeto político-estético, y reestablecer los propósitos del arte, la estética y la pedagogía, pero también de las instituciones y de la vida.

Fundamentación conceptual

Partir de un fundamento y racionalidad, en nuestro caso son la utopía, la esperanza y el ideal de ser un sujeto docente pedagógico-político-estético. Estos fundamentos empiezan por cuestionar ¿Para qué es la educación y la pedagogía? ¿Qué objetivos tiene la sociedad en la que vivimos hoy? ¿Qué objetivos se le otorgan a la vida y al humano? ¿Cuáles son las metas a las que un ciudadano debe lograr ser? Y bajo todos sus paradigmas ¿Qué tipo de formación se le ofrecerá a ese sujeto?

En esta secuencia de preguntas se integraría ¿Para qué la educación artística?

Proponemos que la EA tiene el objetivo de la formación de subjetividades político-estéticas, es decir, aprender, enseñar y comunicar, como medio y fin, un pensamiento, racionalidad y sensibilidad estético-artística para la vida, para transformar hacia ciertos valores (que tomen en cuenta el nosotros, los otros y el planeta).

El docente debe saber que centrar el aprendizaje en técnicas, simplifica y deteriora el universo tan amplio que es la educación artística, menoscaba la producción de tipos de sensibilidad, percepción y racionalidad estético-artística, es decir, la producción de subjetividades político-estéticas.

La educación artística no debe significar que los alumnos vayan a “consumir” un “producto artístico”.

Por eso es necesario e importante que el maestro llegue a especializarse en el arte, en la estética, pero también en el reconocimiento de los problemas de la singularidad de la cultura en un espacio y tiempo, para que pueda diseñar actividades mejor estructuradas.

Es igual de importante que el docente pueda formarse a él mismo, por eso el arte-la estética es contenido, medio y fin; se aprender por medio de sus lenguajes y se enseña con estos mismos.

2.- ¿Transformación o cambio parcial? En cualquier caso, debemos preguntarnos ¿Hacia dónde?

En torno a las condiciones para las transformaciones, diríamos que, a pesar de las dificultades, nada es impermeable ni permanente, los sujetos en la vida cotidiana logran incidir y transformar en la medida de lo posible a ellos mismos y a los otros.

Por ejemplo, cuando Marisol dice que ella se vio reflejada en el otro docente, y se dio cuenta que debía de tomárselo más relajado, que lo que pasaba en lo laboral no tendría por qué ocasionarle tanta depresión en su vida cotidiana. Esto es reflexividad, ella tomó una decisión y vio que algo no le estaba haciendo bien.

Pero surgió un nuevo cuestionamiento, qué tan lógico es que un docente empiece a mantenerse al margen de lo que vive laboralmente ¿Por qué no es un intelectual que se vincula de múltiples formas a su labor y a su vida? Estas reflexiones y cambios de decisión de los docentes son importantes, pues el docente decide articularse a la trama de un tipo de proyecto pedagógico, conforme él se siente mejor según sus propios valores y energía para soportar un rol.

Por eso pasa lo que Chrzanowski llama “perplejidad desestabilizadora”, si no aprendemos a convertir esa experiencia en algo propositivo para los docentes y los alumnos, se cancelan cierto tipo de experiencias, actitudes, prácticas y praxis, que podrían ser ideales, pero que no fueron apoyadas por otros actores o hay casos en los que los maestros deciden no realizar alguna actividad porque ni siquiera son apoyados por el director de la escuela; a veces los maestros tampoco cuentan con un posicionamiento lucido, que sostenga cualquier praxis; los proyectos así

culminan, a la deriva si no se les ve horizonte. Hay muchas emociones que esto puede ocasionar y podría ser interesante continuar investigando ¿Qué proyectos han sido abandonados por renunciar el principio de esperanza y utopía? ¿Qué ocasiona que un sujeto decida no seguir sosteniendo un proyecto político? ¿Qué ocasiona que si se siga sosteniendo?

Un ejemplo es la formación con un excelente proyecto como el PACAEP, en el que los docentes lograron cambiar sus prácticas y transformarse, pero que no es homogéneo o duradero ¿Cómo preparamos a los docentes para actuar en pro de un proyecto fundamentado? ¿Cómo evitar menor impacto en la perplejidad desestabilizadora?

3.- Reflexividad e identidad transdisciplinaria: de Docente o artista, a sujeto político-estético

- El tema sobresaliente entre ser docente o artista plantea la pregunta de si sería mejor un artista como maestro o un maestro especializado en arte, los dilemas los resolveremos en otra investigación, pero la idea sería que ambos puedan ser sujetos político-estéticos, esto implica la especialización y la experiencia dentro del “hacer o producir arte”, así como el conocimiento de los fines, medios y valores para enseñar-aprender-comunicar, la racionalidad, sensibilidad y pensamiento estético y abrir las posibilidades para la producción de sujetos políticos-estéticos.

- En este sentido, es primordial no reducir lo estético a lo artístico, se debe plantear que lo estético en la vida. Sugerimos continuar con la investigación a partir de un problema ya planteado por primera vez por J. Dewey y entre otros teóricos contemporáneos críticos como Katya Mandoki, quienes problematizan la “estética de lo cotidiano”.

- El arte y la cultura deben ser entendidos desde dónde son empleados, debemos partir de un paradigma antropológico multi y transcultural, pensar cualquier objetivación que, conforme a la cultura particular de la que hablemos, entienda como arte y estética; sin que eso signifique la nula problematización filosófica, epistemológica y metodológica, que merece el campo de las artes y la cultura, incluyendo los aportes del paradigma europeo que la vio nacer.

- Se debe dejar de hablar de las Bellas Artes como único referente de lo artístico.

- Existe un problema de identidad que parece ser inamovible, o haces arte o eres docente. Esto reitera la problemática que pudimos develar, en torno a cuáles tendrían que ser los roles o los dominios de los docentes. Por esto se plantea para una próxima ¿Qué dicen los artistas de todo esto? ¿Deberían tener responsabilidades sociales? ¿Deberían tener un propósito político-pedagógico?
- Buscar las respuestas a estas preguntas es importante para plantear un proyecto simbiótico entre arte, artistas, escuela y pedagogía.
- La re-conceptualización de lo dado, de los roles, de los lugares socialmente asignados, abriría el camino de posibilidades hacia las transformaciones. La posibilidad de producirse como sujeto político-estético requiere de lo transdisciplinario, implica tanto descentralizar las disciplinas, como descentralizar los imaginarios e ideologías en torno al expertísimo y la genialidad de tener una especialización, aunque eso ayuda, genera olvidos y exclusiones que deben ser repensados y atendidos.
- La educación para la sociedad, necesita que los maestros piensen como artistas y los artistas tengan un pensamiento pedagógico, pero sobre todo desde el pensamiento político.
- El argumento sostiene que cada uno de nosotros tendríamos la responsabilidad ética, utópica y política, de aportar desde cada una de nuestras disciplinas, para mejorar la vida de todos.

Anexos

Anexo #1

Lo que llamé “categorías”, marcan la singularización de los sujetos y para su análisis deben ser desarrolladas a través de una sintaxis socio-antropológica, que depende de los ejes temáticos que se busquen enfatizar, con el objetivo de comprender los procesos de significación y subjetivación de la vida socio-cultural de cada participante.

Para una próxima investigación se requiere seguir investigando la relación de los sujetos con el arte, la estética y la cultura, debemos realizar una sintaxis o descripción de un punto a otro, eso desplegaría por cada participante las condiciones de posibilidad de su discurso. Así mismo, en función de las preguntas de investigación, es posible relacionarlo con lo macroestructural, para dar explicaciones comprensibles y holísticas.

Seguimos las preguntas:

¿Según su narración-biográfica cómo vivieron ellos el acercamiento a el Arte, la cultura y la educación? (En términos institucionales)
¿Cómo se relaciona su vida personal con lo laboral?
¿Qué hay en torno a los discursos sobre la EA, lo pedagógico, el arte y lo estético? (Se refiere a su articulación a lo largo de la narrativa)

Por lo tanto, solamente presentamos citas derivadas de las secuencias en las narraciones.

Orlando

	¿Cómo se relaciona su vida personal con lo laboral?
	-Un antecedente importante es el vínculo que sus abuelos tenían con la música, luego su hermano mayor también tocaba la guitarra, él lo veía tocar y veía la guitarra en su casa. Le pidió que le enseñara, pero su hermano sólo le dijo que agarrara la guitarra y el manual de “Guitarra Fácil”, para que el solo aprendiera. Esto ayudó bastante en la idea contemporánea de Orlando de que cualquiera puede aprender a tocar, para que de esa manera encuentre un medio para expresar sus sentimientos, justo como a él le pasó.

-Otro aspecto que permaneció en la vida de Orlando, es su aprendizaje político. Pero en su narración él no proyecta o ejerce de manera directa este discurso en su práctica docente, sino más bien en su vida fuera del centro escolar, sobre todo en su trabajo en la radio por internet. También expresa este contenido político en el ámbito de su educación, pues en la maestría decidió estudiar comunicación, él mismo narra que cuando era pequeño vio por televisión un reportaje de la guerra en el salvador y pasaron como mataban a un periodista⁷¹, entonces dice que eso lo impactó demasiado, tanto que él tiene una labor periodística importante.

-Su trayectoria laboral la comienza a los 18 años, le dice a su papá que no va a terminar la vocacionales. Era difícil obtener dinero, tenía conciencia de decirse a el mismo que “debía chingarle”⁷². En el plano personal sucede cuando se da cuenta que su perfil político y cultural no coincidía con el de su familia; tuvo una decepción muy grande, él dice que decide tomar su camino, enseguida de decir que el decide tomar su camino, habla de lo que se dio cuenta, el analiza los patrones de sus hermanas, heredados de su mamá y papá.

-Cuando empezó a trabajar narra que él no sabía ni conocía la pedagogía. “ahí es donde aprendí realmente ah pues a hacer una pedagogía más bien experimental porque no sabía nada de teoría no sabía que había pedagogía o si sabía pues no sabía muy bien de qué trataba... Y a partir de ahí fue que yo me empecé a enfrentar con los Chavitos, ¿no?

-En esa etapa me cuenta dos cosas a las que uno se enfrenta laboralmente, tuvo problemas con la directora y con una maestra, la directora porque a fuerzas quería que el cantara el himno nacional, pero él nunca lo hacía, no le gustaba, y además dice que no era su obligación, cualquier maestro puede hacerlo. Lo que muestra este relato son los códigos que tienen las escuelas, o al menos una persona que tiene una posición laboral más “arriba” puede exigirle algo a los subordinados, en este caso Orlando no llegaba a sus clases porque estaba cursando la licenciatura, a pesar de que había pedido permiso y explicado su situación, la directora siempre le ponía reporte por no llegar a tiempo.

-Otro aspecto que lo hizo cambiar sus prácticas laborales, fue el formato de la UAM, darse cuenta que el no siempre tenía que estar demostrando lo que sabe y que la relación maestro-alumno, no debe ser jerárquica, dice que aprendió a

⁷¹ “recuerdo mucho cuando estaba lo de la guerrilla salvadoreña en Salvador cuando llegó una noticia que me impactó por qué fueron las imágenes.... que yo tenía como 7 años.... entonces estaban reportando lo que estaba haciendo el ejército de allá... Es que no recuerdo si fue eso... que unos soldados mataban a un reportero... fue una cosa, así como muy rara para mí muy impactante”

⁷² “Es esas fracturas, pues a mí me... o sea todos estos cuentos que te van cayendo que te van diciendo que te van construyendo se te empiezan a derrumbar y el pedo es que sabes que tu hermana tiene que ir a chambear y tiene que dejar a los niños y aparte pues yo no termino y tengo que salir a trabajar porque si no, pues no tengo dinero” ...

escuchar y a trabajar con sus compañeros.⁷³ Ahora al ser no sólo maestro de secundaria, sino estudiante también, es posible que ahora comprendiera mejor a sus propios alumnos.

Como es como docente de música

-Otro aspecto ligado a lo laboral es que se da cuenta de que los trabajos que él tenía no le gustaban, porque se da cuenta de que lo explotaban y eso no estaba bien⁷⁴, pienso que, por convicción y pasión a la música, busca seguir ese camino, ya que dinero no le sobraba. Deja su trabajo para estudiar música en una escuela de iniciación del INBA que casualmente estaba cerca de donde él trabajaba. Cuenta que su mamá le daba solo dos pesos para ir y regresar. Pero la cuestión es que, este, yo creo que a partir de qué entré a la escuela del INBA, a la escuela de iniciación tres este en Música, fue cuando mi vida se esperanzó más. De hecho, casi enseguida de entrar al INBA comienza a dar clases de música en una primaria particular y poco después un amigo le dice "...pues mira me acaban de dar una plaza de maestro una primaria la neta yo creo que yo no sirvo para eso, pero dice que yo veo que tú como que si güey como que tú si tienes el perfil y qué onda no quieres ir a ver si te aceptan paréntesis yo traía el cabello largo como por acá y dije si pues si no voy a ver qué onda no pierdo nada".

"Piensan que música es una actividad de desmadre". Pero él está en desacuerdo. "También hay maestros que lo han fomentado. Les valía a los otros maestros, solo llenaban el libro."

-Su vida cambió al ser maestro. Da dos argumentos: 1.- Dejó de ser músico-artista (dice "dejé de tocar". Básicamente dice que no se ve bien entre los músicos vivir de ser maestro.

Y 2: "Ahí aprendí realmente a hacer pedagogía". También Le cambió el panorama, por recibir dinero de una manera que si estaba feliz. Fue un momento de inflexión, pudo tener sus gastos, conocer el mar y comprar discos⁷⁵. De ahí él se da cuenta que debe cuidarlo y seguir ahí y que si era lo que él quería hacer y que era una gran oportunidad, dice que "ahí se dio cuenta que era chido dar clases..." Posiblemente el sentido que tiene es más por su logro de no trabajar explotado, y no tanto por su relación con los alumnos. "*Si ya te habían dado la plaza de maestros en la SEP dije no Rolando no lo sueltas y a ver hasta dónde, pero ya*

⁷³ "la relación de los profes con los alumnos, les decían que no eran mejor que nadie, sino que iban a compartir saberes...no más dinámicas de competencia."

⁷⁴ "... pero no, no, nunca me gustó, nunca me gustó, y no me gusta cargar pesado y dije no güey no me gusta esto, si estas explotado, te pagan muy mal y aparte también con todas estas ideas que traes y dije güey te están explotando y la neta no está chido."

⁷⁵ "...y yo creo que ahí me cambió mucho el panorama porque entonces yo ya me permití tener mis propios gastos, fue cuando tuve las primeras vacaciones ...dije a huevo vámonos de vacaciones y fue cuando conocí el mar...."

después que terminando los 90 más o menos porque ya la SEP empezó a impulsar a que todos los maestros deberíamos de tener ya la licenciatura...” Este es un momento histórico-social importante, por lo que entonces busca la manera de hacer una licenciatura, lo logra, incluso continuó la maestría en la UAM en Comunicación.

(Cómo participaron las instituciones)	1.- ¿Según su narración-biográfica cómo vivieron ellos el acercamiento a el Arte, la cultura y la educación?
<p>-El papel de su hermano, mayor fue importante⁷⁶, pues él ya iba en el CCH y tenía muchas ideas, sobre todo le tocó las épocas de 1968.⁷⁷ El hermano llevó ideas políticas a su casa, además su mamá las apoyaba, porque cuenta Orlando que ella vivió también una situación en la que los militares se llevaban a su papá⁷⁸</p> <p>-Ese hermano⁷⁹ ayudó a que en la radio escucharan Radio Educación y vieran el canal 11 o 22⁸⁰, que transmiten contenido de cultura y educativo.</p> <p>-También las manualidades y aprender guitarra en la primaria.⁸¹</p> <p>- Entra a la escuela de incitación del INBA, y narra que “fue cuando mi vida se esperanzó más...”</p>	

⁷⁶ “...entonces toda esta formación política toda esta formación que había en casa de ser consciente de que no había dinero y también que teníamos que hacer una lucha por cambiar las cosas. Yo creo que fue a partir de todo ello ...por mi hermano...él fue el más...”

⁷⁷ “Entonces creo que mucha formación política que tuvo mi papá y mi mamá sobre todo mi mamá a partir de mi hermano mayor, Pero porque él ya estaba inmerso en el CCH aquella ya tenía otro tipo de pensamientos a partir de él en casa se empezó a escuchar mucho radio educación Yo crecí mucho mucho. Me permitió conocer y escuchar muchas muchas cosas “...pero mucho todo eso o por lo menos fueron como muchas de las cosas que yo me alimenté. Y luego escuchar radio educación y veíamos mucho el 11, recuerdo que el 11 fue una formación muy cultural, películas completas porque recuerdo mucho cuando estaba lo de la guerrilla salvadoreña ...”

⁷⁸ “tomaba mucho entonces dice que un día llegaron los soldados allá en el pueblo estaba en Zimatlán llegaron los soldados y se lo se lo subieron...ella estaba chiquita no quería que se llevan a nada a tu papá que ya recuerda a los soldados con mucha violencia...”

⁷⁹ **Su hermano mayor estudió en la escuela superior de música, en la ciudad de México, pero la precariedad no lo dejó avanzar.** - El hermano siguió dando clases de música en un kínder, en el pueblo de Oaxaca. EL hermano estuvo con la **CNTE**. narra que venía seguido a la ciudad a manifestarse, pero Orlando estaba en la secundaria y no podía ir a verlo, su hermano ya tenía su ritmo de vida. También narra que su hermano mayor “no concretó nada, pues mis primos ya tenían su familia y ya tienen a su esposa tienen a mis sobrinos y sé, pero pues él no logró Cómo concretar Nada ya no terminó de estudiar música” ... Le parecía curioso que siendo comunista se acercó a la iglesia y a la religión solo por las circunstancias, por estar solo o situaciones desafortunadas.

⁸⁰ En la ciudad de México estos canales se identifican por transmitir contenidos educativos, informativos, abordan temas de la cultura, como lo es el arte. EL canal 11 pertenece al Instituto Politécnico Nacional. EL canal 22 pertenece a lo que era CONACULTA ahora es de la Secretaría de Cultura.

⁸¹ salgo de la primaria aprendo música llegó a la secundaria y en la secundaria pues ya la materia de música yo ya me sabía todo yo ya sabía las notas ya sabía tocar flauta entonces yo ya me aburría, fue cuando me di el Chance de aprender guitarra

2.- ¿Qué hay en torno a los discursos sobre la EA, lo pedagógico, el arte y lo estético?

- Narra sobre una actividad que lo introdujo al ámbito del aprendizaje y de las actividades manuales. “Una actividad social que se daba en el kiosco o sea el maestro José... la verdad no él tengo muy consciente eso, pero ahí (9.23) fue donde yo empecé a tratar de escribir...

- Quinto grado- “terminé toda la Primaria con mi maestra Josefina y ahí lo que me gusta mucho lo que me gustó mucho este cuando llegamos a quinto y sexto cuando nos enseñaron música ahí nos enseñaron a tocar y leer las notas y eso fue muy padre para mí porque yo sí tenía como (11´38) esa espinita porque tenía un hermano que tocaba guitarra...”

- La música y leer a Herman Hesse, le dio un espacio para expresar lo que él sentía. (Es interesante notar la influencia de los hermanos mayores, él leyó a Herman Hesse por recomendación de su hermano mayor, que ya estaba en los Ángeles). Narra que al leer a Hesse se da cuenta de que debía confrontar sus miedos y a transformar todo el coraje en algo, como escribir “...sobre todo el de *Demian* como a eso de los 15 o 16 años... creo que hay una parte que a mí me gustó mucho porque decía algo así como, dice: “y cuando yo me di cuenta que era superior a mi papá El miedo se me quitó ...entonces ahí fue cuando dije a hue**.... Yo creo que eso es parte de como de lo que he reflexionado ¿no? Y la Música me lo ha dado no buscar todo ese odio todo ese coro ojo en escribir y en hacer otro tipo de cosas”. Esta experiencia es importante en su labor docente, ya que el trata de transmitir esto a sus alumnos.

- También confronta a una persona que parecía ser su amigo hasta que provocó que todos sus otros amigos le dejaran de hablar, menciona que era un problema de clases sociales y de ideología; entonces él mismo ubica que después de leer a Herman Hesse puede confrontar a ese amigo. También dice que eso lo llevó a no confiar en la gente y a llevar esa idea a la familia... el ubica que se fue fracturando poco a poco su confianza... “

- Es relevante notar que el arte ha estado presente en su vida desde niño, y para él ha sido muy natural encontrar un espacio de autoconocimiento en ello. Un ejemplo es cuando él dice que “leer el de *Demian* le pegó ca*b*n Y que ayudó a entender quién era...”⁸²

⁸² Empezaba a tener más problemas con mi papá” ... que me abrió otro panorama, sobre todo a comprenderme como adolescente ... entonces pues estaba cabrón entonces la única forma en que podía yo sacar lo mío era través de la Música través de que empecé agarrar la guitarra y empecé a ver que había gente que le gustaba y que se interesara un poquito por porque yo cantar una canción que les gustara entonces pues como que me sea sentir de otra forma no? yo creo que esos libros de Herman Hesse me ayudaron mucho comprender ese proceso.

-También encontraremos en la narración, un ejemplo sobre las ideas normalizadas de que el arte no sirve de nada; cuando el decide entrar al INBA, Gertrudis, la secretaria de su último trabajo, le dice: “ay Orlando por qué no te dedicas a otra cosa eso no te voy a dejar nada”, -Y le dice Orlando a ella: “pues es que no se hacer otra cosa, realmente no encuentro otra cosa...”

Roxana

	1.- ¿Según su narración-biográfica cómo vivieron ellos el acercamiento a las instituciones de Arte, cultura y educación?
<p>En el caso de la biografía de esta participante, no hay registros de haber ingresado a una escuela o taller de arte, a excepción de las siguientes dos experiencias, que son relacionables a dicho ámbito:</p> <p>-En la licenciatura de comunicación. “Me di cuenta que me gustaba el trabajo creativo...” porque hacían teatro, conducción, producción, televisión, etc. A ella le encantaba coordinar.⁸³</p> <p>-Paralelamente ella apoyó el trabajo en la florería de su papá. Por el gusto que tiene de aprender y por las flores, entro a diferentes talleres y cursos de diseño floral.⁸⁴</p>	
	2.- ¿Qué hay en torno a los discursos sobre la EA, lo pedagógico, el arte y lo estético?

⁸³ ... “también por ejemplo clases de televisión de radio de teatro o sea de todo lo que implica las ciencias de la comunicación entonces ahí me doy cuenta también que pues también me gustaba todo el show del escribir...del crear “o y diciendo pues lo mío lo mío es crear es la creatividad porque inclusive un día Cuando hacemos los trabajos de televisión y de radio a mí siempre me gustaba estar como de coach y tú haces esto te paras aquí y haces esto y etcétera y...”

⁸⁴ Trabajó en diferentes lugares, pero a la par en la florería- tomo diplomados de diseño floral. “obviamente siempre me ha gustado el negocio.” “y puedes trabajar con algo vivo digo y pues finalmente son seres vivos y aparte que te guste y aparte que puede transformar y diseñar y hacer cosas”.

En la biografía encontré las siguientes causalidades, que coadyuvaron a llegar a tener ciertas ideas sobre los tópicos que aquí menciono (EA, pedagogía, arte y estética):

-Ella desde pequeña dice que la creatividad surgió debido a que debía de inventar sus propios juegos.⁸⁵

-También su mamá ayudó cuando la alentaba a hacer las cosas siempre mejor. Entonces ella dice que se esforzaba en los detalles.

→ En el relato están dos categorías que dan sentido y representan la síntesis de su discurso en torno a su propia vida y su quehacer como docente: “me faltan muchas cosas por vivir” y “me gusta aprender”. Para ella es fundamental enseñar ese mismo amor por la vida y por el aprender. Con estas dos categorías puedo ejemplificar que el discurso de la formación como sujeto, tiene un arraigo o causalidad en lo que aprendemos a lo largo de la socialización con el mundo que nos rodea.

1.-Me faltan muchas cosas por vivir: Esa libertad” de la que ella habla, fue construyéndose por diversas causalidades:

-Casi desde el inicio de su narración va hablando de su personalidad y de que ella siempre jugó sola de niña porque sólo tenía un hermano mayor hombre.

Un alma libre. “Yo siempre decía –” ay no! ¡Me faltan muchas cosas por vivir!” - y entonces creo que hasta hoy hoy lo entiendo y soy un alma libre y así me considero”

-En una relación afectiva: “... pues si soy de la idea de qué a esta vida venimos a vivir a disfrutar y no padecer “

-la enfermedad: una enfermedad mortal, la lleva a pensar en la vida. Posiblemente recordó a aquel niño con el que ella convivió en el centro “Alianza A.C.”, que tenía SIDA que le dijo que el disfrutaba su vida, aunque supiera que iba a morir.

... si si te da para abajo y te da para arriba- bueno al menos a mí me pasó- porque yo después cuando fui saliendo yo decía: me voy a comer al mundo ¿no?

-Después de 2006. Después de la enfermedad, ya ella de por si no quería tener una vida “normal”, ahora menos, dice que tuvo la oportunidad, pero su respuesta lo dice todo: Entonces él me decía: “vamos a tener un hijo... vamos a juntarnos...” Ella: ¡quéééé? ¡no, no! yo le digo tengo que vivir, tengo que vivir

85 Yo sólo recuerdo jugar, este eso sí creo que desde siempre he sido muy solitaria porque bueno precisamente porque no tuve hermanas no tuve mujeres en el rededor y pues primas y eso pues no... Más bien prefería estar sola, entonces yo me creaba mis escenarios de fuego en mi casa y yo era feliz jugando sola...

2.- Me gusta aprender:

Dice algo importante sobre que a ella le gusta aprender-y tomar clases, pero que nunca fue una alumna ejemplar. También que le gustaba transmitir su conocimiento.

- Me gusta aprender...Quiero hacer todo, me encanta tomar talleres...

-Esta persona toma los cursos con entusiasmo. Le pregunte que por qué le gustaba aprender, y tiene que ver justamente con su visión de la vida. Ella junta su pensamiento de la vida con su docencia. Narra que hizo una carrera por el dinero, pero también porque siempre la movió el aprender y agregar cosas a su vida.

-En su caso si narra cómo realiza una práctica docente, ella promueve en sus alumnos el aprendizaje haciendo que el contenido sea muy dinámico. Dice *"no les va a servir de nada, cuando le estoy dando una clase de historia del arte ¿no? O a veces sí. Pues sí, a veces se les ha de ser aburrido tanto dato pero le digo a lo mejor no es que ustedes se van a dedicar al arte pero ya el hecho de saber o sea de que un día vayan no sé con un chavo una chava familiar con quien sea y entren a un lugar a una galería un museo y tal no a ver déjame ver es un Van Gogh y a lo mejor él es experto en arte pero pues sabes diferenciar los estilos de artistas, es lo mínimo de conocimiento de algo que a lo mejor a ustedes no se van a dedicar pero que les va a nutrir para su vida, o sea así hablamos de ciencias de química de cualquier otra cosa pero el nutrirte de cosas de saberes pues creo que mi eso es lo que me movió siempre"*.

-El gusto por el aprender lo relaciona con el estar sola, dice que en soledad aprendemos: *"me acostumbre a estar sola entonces de pronto digo porque uno no nomás estudias tú aprendes yendo un curso o yendo a la escuela, no, o sea aprendes haciendo un viaje o aprendiendo a caminar por ahí por las calles en cualquier, entonces cuando yo tengo oportunidad agarro de mochilazo y me voy a viajar, y entonces de pronto es: "¿en serio disfrutas andar sola? -y: sí!... entonces a lo mejor también es parte de eso ¿no? que desde chava yo me sentía como con tiempo y con ganas de hacer cosas... hay tantas cosas por hacer... no sé a lo mejor es por ocupar ese tiempo... O sea, yo soy de la idea que digo, hay tanto tiempo y tantas cosas por hacer y la vida a veces es tan corta que no sabemos que mejor lo disfruto y mejor lo hago..."*

Se le preguntó ¿qué momento fue culminante para decir que tenía que aprovechar el tiempo? Habló de lo laboral y de que se da cuenta que debería dedicarse realmente a la docencia.

Trabajó cuatro años de periodista, en ese inter tuvo una enfermedad, después de eso busca ser por primera vez docente en un bachillerato particular.

Marisol

La siguiente narración es un ejemplo de la concatenación de ideas y de experiencias significativas, es una descripción muy breve del proceso que realizó de un punto a otro. Este ejercicio se realizó por cada uno de los participantes, por el momento no es relevante la exposición de cada uno de ellos; solo mostraré un ejemplo:

Desde un comienzo, en la narración resalta su relación con el aprendizaje, dice que nunca aprendió nada, pero de lo que más se acuerda es de las clases de arte. Al concluir la secundaria la llevan a una feria de bachilleratos, ahí conoce el CEDART por casualidad y estaba convencida que eso le gustaba, aunque jamás hubiera tenido relación directa con clases de alguna rama de las artes. Incluso sus papás les parece que no estaba bien que entrara al CEDART. Ella dice que ahí se sintió como un pez en el agua, le gustó mucho. Durante la preparatoria ella fue militante política. Después de eso decide que quiere ser actriz, buscó las maneras de continuar y de estudiar, pero no encontraba en dónde; hasta que su mamá la vio demasiado metida en lo político, no le permite irse a estudiar a Michoacán, le dice que ella la apoya para estudiar en una escuela muy reconocida; ahí hacían un internado, todo el tiempo estaban haciendo algo relacionado con el teatro. En ese proceso ella vivió varias cosas que le marcaron, sobre todo en cuanto a que el TAMBIÉN PASÓ POR UNA RELACIÓN SENTIMENTAL, que fue difícil por la distancia. Después del 2013 que terminó, se dedicó a hacer teatro, pero la pasaba muy mal, porque le pagaban poco, buscó maneras de subsistir, pero le fue difícil. Por esto decide tomarle la palabra a su mamá de hacer el examen para entrar a la SEP. se lleva una sorpresa, dice que ya de entrada estudiar para los exámenes ella vio que todo era muy horrible, eran demasiado cuadradas las reglas. También, como amaranta, se topa con que la educación formal era muy particular, no como los talleres que alguna vez dio. Narra que le fue muy difícil lidiar con los alumnos y hasta que se hace amigo del maestro de Historia ella puede darse cuenta de cómo él sobre lleva todo eso que ella no, por lo que indica que comprendió más todo a partir de ver cómo lo hacía su compañero. Para la última etapa, en la que ya entramos a la modalidad de “distancia” surgida por la pandemia, ella decidió que se lo tomaría con más tranquilidad.

	1. ¿Según su narración-biográfica cómo vivieron ellos el acercamiento a el Arte, la cultura y la educación?
--	--

Durante la primaria y secundaria:

-No le gustó nada la primaria, ella recuerda que eran muy pesados, fue bueno para ella estar en una secundaria de puras mujeres, pero aun así dice, que no la volvería a repetir.⁸⁶ Su relación con la educación en la secundaria y primaria, dice

⁸⁶ pero si sufrí mucho la secundaria porque no o sea tuve amigas chido esa parte estuvo bien pero no me gustaba la escuela, nunca me gustó si siempre fui una niña que sacaba nueve o 10 y demás, pero porque era muy matada o sea siempre era como muy escolar? O sea, llevo las tareas llevo temprano me dice la maestra que haga esto y yo lo hago me porto bien no hago travesuras entonces pues evidentemente iba tener un 10. Pero yo que ahora lo pienso, digo no manches no tengo ningún conocimiento o sea no me acuerdo de nada de la secundaria y los aprendizajes que tengo son como justo en música tome taller de artes plásticas que me encantaba,

que no aprendió nada y que era super mala para matemáticas, física y química, siempre prefirió historia, español y artes, pero si recuerda más sus clases de arte, como parte de la curricular le daban la clase de música y como parte de los talleres ella eligió el de artes plásticas, el cual indica, hasta la fecha le siguió sirviendo en algunas ocasiones para dar talleres (ver nota al pie #1).

-Estudió un bachillerato en artes, especialización en Teatro, en un Centro de Educación Artística (CEDART)⁸⁷. Pero ella al conocerlo se sorprendió, dijo “o sea se me hace que ni siquiera existía se me hacía algo super utópico”.⁸⁸

Cabe mencionar que sus papás deseaban que entrara a la UNAM (sin embargo, no pasa el examen de admisión).

-Estudió la carrera de Teatro en una escuela particular muy reconocida “Casa del Teatro”

¿Cómo se relaciona su vida personal con lo laboral?

-Ella decide entrar a trabajar a la SEP porque, con base en su experiencia, se dio cuenta de que era difícil sobrevivir sólo del Teatro.

¿Qué hay en torno a los discursos sobre la EA, lo pedagógico, el arte y lo estético?

-Tiene un hermano mayor que ella, él estudiaba Biología y a la mitad de la carrera decidió estudiar Piano, dice ella que sin saber tocarlo. Eso también ayudó a que se animara a decirles a sus padres que quería estudiar en un CEDART y luego de ahí se dio cuenta que el Teatro era lo suyo.

-En el momento en que hizo su examen para el CEDART ella menciona algunas cosas sobre sus conocimientos en arte, menciona que eran muy básicos, lo importante es que

aunque ¡soy Super mala! decía, no manches no sé dibujar, no sé hacer nada, me mancho con todo, pero me gustaban las artes plásticas me encantó entonces dije aprendí como muchas cosas nota 1. Artes plásticas fue su taller de la secundaria “...entonces hoy en día luego de repente doy clases citas a los niños chiquitos y digo ah no manches la secundaria me salvó... pero ... repito todo menos la secundaria o sea así la secundaria jamás la repetiría fue muy tormentosa”.

⁸⁷ Estos son bachilleratos en Artes y Humanidades, son dirigidos por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), existen pocos de estos centros distribuidos en algunos estados de la República Mexicana. En la ciudad de México hay tres.

⁸⁸ “Me metí a investigar más... que era un bachillerato en artes y dije claro eso quiero.” Además, es importante que ella se compara con su hermano y eso le permite motivarse a entrar al CEDART, cuenta que su hermano ya estaba estudiando biología “se quedó para ser biólogo y a los dos meses al mes dijo ya no quiero hacer esto quiero ser un músico, quiero ser pianista ya no quiero esto... Y o sea de donde sacaste la idea, no sabes nada de música, y se salió de la carrera y dije órale a mí también me gusta, no sé qué quiero hacer no sé para dónde pero cuando yo vi esto dije danza yo quiero ser danza o teatro. ¡Y ni siquiera había visto una pinche obra de teatro en mi vida no sabía de danza nada! Yo había cantado y bailado, pero así X... Entonces cuando mi hermano había tomado esa decisión de ir de estudiar artes dije quiero hacer lo mismo.” Reconoce la influencia de su hermano y dice que “quién sabe igual hubiera llegado obviamente después, pero en ese momento...”

ella no se sintió limitada por eso, dice que ni siquiera estudió para esos exámenes⁸⁹. Lo que más le preocupaba era el examen de conocimientos generales, aunque ella fue una alumna con promedio de 10, dice que no aprendió nada, además de que es malísima para hacer exámenes, se pone muy nerviosa (Ver nota al pie #24). También agrega que al momento de hacer los exámenes prácticos ella llegó muy feliz a hacer amigos "... ¡o sea! ¡yo era un pez en el agua ahí!" Fue a revisar si fue admitida y ante esta situación su mamá sólo la voltea a ver y le dice "Ay Marisol", ella se puso muy feliz y le contesta "digo es que soy muy feliz porque le digo ¡yo si quería esta opción, o sea yo quería esto mamá! Y mi mamá dijo pues bueno -pues ya no se quedó en la UNAM-..." Es importante hacer notar que para sus papás esta no era una buena opción, pues es una idea -generalizada- de que el estudiar arte no trae un buen futuro.

-Su primer encuentro con una clase de teatro fue en la primera clase que tuvo entrando al CEDART. Ella menciona que no entendía porque sólo los ponían a hacer ejercicio, y ella se preocupó por que era asmática. En este fragmento de su narración se refiere a lo difícil que le fue adaptarse, sin embargo, ella estaba feliz.⁹⁰

-Para tomar la decisión de quedarse en teatro, ella simplemente sopesó las cosas, para qué era buena y si realmente le gustaba, no da más detalles de porqué decidió elegir teatro.⁹¹ Mas adelante en el proceso del bachillerato se da cuenta que le encanta⁹². Ella decide que quiere ser actriz y es un amigo de ella la que le habla de la "Casa del teatro", ella expresa que esa escuela era la más buena, aunque carísima. Ella junto con sus amigos del CEDART buscó las escuelas de teatro que había en la ciudad de México, a la escuela nacional de arte teatral (ENALT del INBA) y al Centro Universitario de Teatro (CUT-UNAM) y en colegio de literatura dramática y teatro (De la facultad de filosofía-UNAM). Pasó a la última etapa de la ENALT, pero no se quedó y dice: "entonces ya se me fue esa oportunidad de estudiar teatro, ya no había otras escuelas de teatro, hubo un momento en el que Brisa (una de sus maestras) me dijo: si tú quieres yo le digo a mi amiga que es la directora de la escuela de teatro en Morelia..."

⁸⁹ "Entonces ya no me preparé nada y ya y ya...Artes plásticas pues ¿ya la tenía no? música ¡pues llevé coro! -- Y mi música ya la tenía -serie- Yo le pregunto ¿en la primaria o en la secundaria? - "Coro en la secundaria así que me gusta cantar entonces pues ya, teatro pues me gusta actuar y sí a huevo si la paso."

⁹⁰ "Nos puso hacer más ejercicio, abdominales, lagartijas, ¡y no horrible horrible horrible! Yo me acuerdo que salí muy mal de la clase dije güey qué es esto? ¿No que era teatro? Pues luego fuimos a clase de danza que también fue una chinga córrele vamos... Y luego música que yo no entendía nada y luego fuimos a artes plásticas, en donde yo era así de las más talentosas, pero ahí le hacía... entonces pues sí me costó mucho trabajo adaptarme, pero me gustaba o sea me gustó muchísimo muchísimo muchísimo...hice amigos increíbles."

⁹¹ "Cuando terminé el primer año teníamos que decidir que queríamos estudiar; si danza, teatro, música o artes plásticas, para eso mi maestro de música era un huevón y nunca iba, la de artes plásticas pues yo sabía que no era buena y dije no bueno ya para que le insisto, me gusta, pero no me voy a poner hacerlo. Danza, como tengo el pie plano y va a ser un pedo entrar entonces teatro me gustaba y dije pues vamos echarnos la de teatro."

⁹² "Me quedé y estuvo muy muy bien ese proceso o sea todo teatro me gustó mucho. Tuve una maestra muy chida... me di cuenta que me gustaba mucho actuar, me di cuenta que me sentía muy cómoda, me di cuenta que me gustaba crear personajes y dije esto es lo mío. O sea, quiero hacer esto..." "...expresado en el cuerpo sin tener que hablar y dije yo quiero ser actriz." "...o sea yo decidí y quiero ser actriz. Entonces para esto...un amigo que se llama Kevin me decía es que Casa del teatro..., es una escuela en donde los encierran un año y no lo dejan salir, se van al cerro se encierran y no los dejan salir es carísima..."

Anexo. #2-SRL. En el capítulo 4

- Tablas de trayectoria laboral.

Están divididas en columnas, que van marcando el paso del tiempo de izquierda a derecha.

Orlando

Orlando Año 1969	1982- 1984 Secundaria	1988 19 años	1988- 1991	1989	1990	1992	2002	2003
	Su hermano se fue a E.U. en 1985, pero el tocaba la guitarra, también su abuelo fue músico, en Oaxaca.	A los 20 estudia foto Taller de una A.C., llamado "Ateneo" (frente al hemicycle a Juárez)	En una fábrica de guitarras eléctricas, en una casa de electrónica en el centro y en un despacho de abogados en Lindavista	A los 21 entra a una escuela del INBA para aprender guitarra. También entra a dar clases en una primaria particular.	A los 22 entró a la SEP. LA SEP PIDE SUS PAPELES DE LICENCIADO	A los 24 tuvo su primera banda. Pudo hacerla porque ya tenía dinero	Hizo el trámite de la prepa abierta. Le dan su certificado	Entró a la UAM a los 33 Hace trámite en la escuela nacional de música y en la UAM. Entró a la UAM, a la carrera de Comunicación, y continuó ahí, haciendo maestría en Comunicación. Paralelamente siguió -y siguiendo- clases en una secundaria.

Marisol

Año	2006-2009	2010-2014	2014 a 2018	2017	2019	2020
	Entra a CEDART	Carrera Terminó a los 23 años.	Se dedicó de los 23 a los 27 a ser actriz. Vendía chilaquiles	Entró a la SEP.	Aprendí a partir de la práctica del otro	Me lo voy a tomar relajado. Sigue trabajando en una secundaria.

Roxana

Año	1989	1989-1993	1993-1997 (se tituló en 1998)	2001	o 2006	2009	2013-2015
Nace en 1971	15 años	15 a 18 años	19 años	30 años	35 años	38 años	
	Termina la secundaria. Estudia cuatro años en el CONAMAT. Inicia vida laboral, a dar asesorías en el CONAMAT, poco antes de terminar la vocacional. → Primer acercamiento a la docencia.	Entra a la vocacional ----1993---- Deja de dar asesorías en el CONAMAT, a la mitad de su carrera.	Entra a ciencias de la comunicación énfasis en periodismo en la Universidad del Valle de México (UVM) Mientras la carrera, entró al "Centro de Alianza". Atendían niños en situación de calle	Enfermedad Trabajaba en una editorial francesa.	Segundo trabajo como docente: CNCI.	Entra a la SEP como docente de secundaria, en el área de artes plásticas.	Maestría en la UPN Continuó trabajando en una secundaria.

Amaranta

Año	2008	2013	2014 a 2017	2017	2018-2020	2019
	<p>Escuela Nacional Nelly y Gloria Campobello.</p> <p>Ella quería estar en CDMX, no estudiar medicina.</p>	<p>Pasa a cuarto año. Trabajó ahí mismo en la Nelly, en sabatinos.</p> <p>-----</p> <p>El primer semestre practicó con dos grupos: de niños y de adultos.</p> <p>-----</p> <p>Trabaja en una escuelita particular de ballet para niños.</p> <p>-----</p> <p>Se va a Cuba en el segundo semestre y tuvo que darse de baja un año completo en la escuela.</p>	<p>Centro de Desarrollo Comunitario "Felipe Carrillo Puerto" del Programa Niños Talento 2014-2017</p> <p>-----</p> <p>En 2016 se titula con una investigación sobre cómo dar clases.</p>	<p>Godín para una promotoría de seguros MetLife de 2017-2018</p> <p>-----</p> <p>Baby ballet - maestra suplente 2017</p> <p>-----</p> <p>-</p> <p>En 2017 entra a la SEP,</p>	<p>Unidad de Vinculación Artística (de la UNAM)</p>	<p>PILARES CDMX Secretaria de Cultura. tallerista de Yoga para adultos</p>

Anexo #3 ¿Dónde y cuándo se hizo la narración?

Tiempo histórico-social: Durante la cuarentena, entre 2020 y 2021

	Orlando 1 septiembre 11 noviembre	Roxana 13 de octubre Enero de 2021	Amaranta 26 de octubre Enero de 2021	Marisol 14 diciembre Enero de 2021
Espacio	Cafetería, en el Centro Histórico de la CDMX.	Un parque en el metro Villa de Cortés, ubicado en el centro-sur de la Ciudad de México.	Videollamada antes de que ella preparara sus clases para la secundaria. De 11:30 a 12:30.	Espacio público, fuera del foro Azcapotzalco. De 5 a 6 pm. Ella mencionó tener un poco de prisa.
Mi relación con ellos	Nos conocíamos de años atrás, encuentros en eventos de arte en la ciudad.	La conocí en un diplomado.	Una amiga me pasó su contacto, a ella le interesó mi proyecto. Nuestro primer contacto fue vía "redes sociales". No nos conocemos de manera contigua.	La conocí en un diplomado.

Bibliohemerografía

Acaso, M. (2013). "rEDUevolution" ACASO, M. rEDUevolution, hacer la revolución en la educación. Paidós, España.

Acaso, María y Megías, Clara. (2017), Art Thinking, edición Paidós Educación. España

Acha, Juan, Introducción a la Teoría de los Diseños, México, Trillas, 4ª edición, 2009.

Aguirre, L. (2017) "Artistizar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad. 1920-1940". En: *Modernizar y Reinventarse. Escenarios en la formación artística 1920-1970*.

Amado, Sheila (2015). Tecnologías digitales y subjetividad en el sistema educativo actual. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Andión-Gamboa, Eduardo. (2010) *La mediación estética y la pedagogía de lo universal: el arte contra la comunicación social*. En: Andión, Mauricio, Elsie

- McPhail, Patricia Ortega (coordinadores) 2010, "Comunicación y educación. Enfoques desde la alternatividad". México, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco / Miguel Ángel Porrúa editor.
- Angulo, R., Reducindo, I., y Moreno, N., (s/f). Prácticas de profesores de matemática educativa en la actualización continua de planes de estudio. Universidad Autónoma De San Luis Potosí.
- Avanzani, G. (1998), La pedagoga hoy. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zigmund. (2013) "La cultura en el mundo de la modernidad líquida", Fondo de Cultura Económica, México. 1ª ed. 2011 en inglés.
- Benjamín, W. (2004, e. O. 1933). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica.
- Berman, Marshall (2008). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, 17ª ed., México: Siglo XXI.
- Berman, Marshall (2008). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, 17ª ed., México: Siglo XXI. (En Figueroa, 2009)
- Betrián Villas, Ester (coord.), Núria Galitó Gispert, Núria García Merino, Glòria Jové Monclús, Marta Macarulla García, (2013), "La triangulación múltiple como estrategia metodológica" Universidad de Lleida- REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(4), 5-24. Universidad Autónoma de Madrid.
- Brea, J. (2007) Cultura_RAM. Mutaciones de la cultura en la era de la distribución electrónica. Barcelona: Gedisa.
- (s/f) Transformaciones de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural electrónico.
<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero056/transformaciones-de-las-practicas-artisticas-en-la-era-del-capitalismo-cultural-electronico/>
- Brower Beltramin, Jorge. (2014) "La Semiótica de la Cultura desde la Perspectiva de I. M. Lotman." *Publicitas Comunicación y Cultura* Vol. 2 - 1 junio 58-68 e- ISSN: 0719-4005 pp.58-68.
- Berman, Marshall (2008). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, 17ª ed., México: Siglo XXI.

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Martínez Celis y Botivia, Álvaro. (2004). *Manual de arte rupestre de Cundinamarca*. 2da edición. Contreras instituto colombiano de antropología e historia ICANH grupo de arqueología y patrimonio secretaría de cultura de Cundinamarca.
- Caamaño, Carmen. (2012). *La narrativa en la enseñanza*. (s/d)
- Camnitzer, Luis (2015) "Arte y Pedagogía". En [Esfera Pública]. En: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/> (ver más en: Camnitzer (2015) "Ni arte ni educación". [En: <http://www.niartenieducacion.com/project/textos/>])
- Cantú, Ricardo, Verónica Michel, Sunny Villa y Héctor Villarreal (2011), *Mediciones de las líneas de pobreza 2010*, México, Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, julio de 2011, <[http://www.ciep.mx/pdf/, /2011071700Linea_de_pobreza_2010__final.pdf](http://www.ciep.mx/pdf/,/2011071700Linea_de_pobreza_2010__final.pdf)>
- Capistrán García, R. (2018). *La opinión de los maestros sobre las necesidades para formar. Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes. Departamento de Música. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.*
- Centro Virtual De Formación Continua (CEVIF), Secretaría de Educación Pública. <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/>
- Chrzanowski, Katya Luna. 2005. *La formación de maestros de actividades culturales para la educación primaria. El caso PACAEP un dispositivo de formación a medio camino. Tesis de doctorado en educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, instituto de ciencias de la educación. Directora: María Teresa Yurén Camarena. Cuernavaca, Morelos.*
- Colegio de bachilleres del estado de Michoacán. Quiroga. <http://www.bachilleresquiroga.com/efemerides/efemerides/febrero/conme24b.html> [Consultado en marzo de 2021]
- Cuevas, Yasmín (2017). "Los maestros de secundaria y su representación social de la Reforma Educativa 2013: la pérdida del trabajo" en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*, Ángel Díaz-Barriga (coord.), IISUE-UNAM, México, pp. 189-224.

De Alba Alicia (2000), "Sujeto político, sujeto educativo", en Alicia de Alba (coord.), *El fantasma de la teoría*. México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo (Plaza y Valdés, pp. 113-122.

----- (1991). 2da reimpresión 1995, "Noción de currículum" en Currículum. Crisis, mito y perspectivas. México, CESU-UNAM; Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Denzin, Norman K. (1970) *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company. En Betrián, et al. 2013:7).

Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica (DIEAEB). CENART, INBA. <https://www.cenart.gob.mx/vida-academica/programas-permanentes/programa-de-formacion-docente-en-el-campo-de-las-artes/> [Consultado en marzo de 2021]

Ducoing, Patricia (2013), "Capítulo 1. Nociones de Formación", en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.), *Procesos de formación. 2002-2011*, Volumen 1, México ANUIES/COMIE, pp. 47-106.

Dussel, Enrique (2017) Siete hipótesis para una "estética de la liberación". Cuadernos Filosóficos. Segunda Época, XIV. Rosario, Argentina.

Dussel, Inés (2014) ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24). Nuevas Perspectivas sobre el Currículum Escolar, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante.

El Rule Comunidad de Saberes es un espacio cultural. Dirección General de Vinculación Cultural Comunitaria de la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de México. <https://culturacomunitaria.cdmx.gob.mx/centros-culturales/centro-cultural-el-rule> [Consultado en marzo de 2021]

Farina, Cynthia (2006). arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía Educación Física y Ciencia, vol. 8, pp. 1-14 Universidad Nacional de La Plata Buenos Aires, Argentina.

Figuroa M., Lilia. (2009) *La Formación de Docentes. Entre la dualidad del saber y el afecto*. COMIE. Veracruz, México.

Foucault, Michel (1990), *Tecnologías del Yo*, Introducción de M. Morey, Barcelona, España, Paidós, Ibérica.

- Frigerio, Graciela (2005), "En la cinta de Moebius", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Del estante editorial, pp. 11-36.
- García Salord, Susana Inés. Algunas de sus ideas las retomé personalmente en el seminario "Laboratorio de entrevista I y II" (durante 2019-2020) que imparte en el posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- García, Julieta (2008). "Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje". Tesis de doctorado, UNAM.
- (2020) Diplomatura en pedagogía contemporánea para formación docente e innovación curricular y didáctica, CUAIEED.
- Geertz, C. (1973) *La interpretación de la cultura*. Gedisa, 12ª reimpression, 2003 Barcelona.
- Giráldez A. (2016) *Informe VIU: Demandas Formativas sobre la Educación Artística en Iberoamérica*. <https://www.universidadviu.es/demandas-formativas-sobre-la-educacion-artistica-en-iberoamerica/> (universidad internacional de valencia VIU) y <https://www.youtube.com/watch?v=LZ57ZwrH2xQ>
- Giraldo Díaz, Reinaldo (2008), La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault Entramado, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, pp. 90-100 Universidad Libre Cali, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265420459008.pdf>
- Giroux, Henry. (1990), 7ª edición 1997. "Los docentes como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje", Paidós, España.}
- Guadarrama, Guillermina (2015) *La construcción de una utopía. Enseñanza artística en la posrevolución*.
- Haidar, J. (2006), *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Hernández Romero, Yasmín Galindo Sosa; Raúl Vicente (2007), "El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz." *Espacios Públicos*, vol. 10, núm. 20, pp. 228-240. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Husserl (1913), Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y a una Filosofía Fenomenológica, (Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie).

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2013) Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE): actualización de las proyecciones, <http://www.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/LeerArchivo.aspx?ct=39094&c=28822&s=est&f=3>
- Kornblit, Ana Lía (2007). Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pp. 9- 33. 1ª edic. 2004.
- Lahire, B. (2005). El espíritu sociológico, Ed. Manantial. Buenos Aires, 2006.
- Lancaster, J. (1990), Las artes en la educación primaria, Madrid, España, Editorial Morata.
- Leroi-gourhan, A. (1984). Símbolos, artes y creencias en la Prehistoria, Istmo. Gijón. En: Ecos de piedra: una aproximación a los petroglifos de Costa Rica y sus interpretaciones en el marco del análisis arqueológico del eje ciudad colón-tabarcia. Raquel Ornat Velmente, universidad de zaragoza. José Manuel Argilés Marín- revista Anales del Museo de América 13. (2005) Págs. 105-124.
- Lowenfield (1957) Niño y su arte, Buenos Aires, Kapelusz.
- (1980), Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires. Kapelusz.
- Luckmann, Thomas (comp.). 1973. Schütz, Alfred. Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Macedo, Beatriz, Raquel Katzkowicz y Francisco Adriazola (2003), Educación secundaria en áreas rurales: relevancia del estudio de esta problemática". UNESCO. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161192S.pdf>
- Mandoki K. (2004). Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano.
- Marín, Noemí, (2004). *La importancia de la danza tradicional mexicana en el sistema educativo nacional. (1921-1938): otra perspectiva de las misiones culturales.*
- Mignolo, Walter; (2010), Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Colección: Razón Política. Ediciones del signo. Argentina.
- Moreu, Ángel C. (2013). La estética, entre la historia y la pedagogía. Ediciones Universidad de salamanca Hist. educa., No. 32, pp. 23-46

- Morey (1990) Michel Foucault, 1990, Tecnologías del Yo, Introducción de M. Morey, Barcelona, España, Paidós, Ibérica.
- Morton, E. (2013). Programa Enlace UPN. Canal de la UPN. Espacio para la reflexión. UPN *Educación Artística en la escuela secundaria*. Victoria Eugenia Morton y Sofía García romo. 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=HGmJNHvxMPM&t=531s> [Consultado 16 de mayo de 2020]
- Morton, E. y García, M. (2017), Procesos de mediación en la enseñanza de las artes visuales en la escuela secundaria. I Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual. <http://seminarioculturavisual.enba.edu.uy/>
- Morton, V. Eugenia (2001) *Una aproximación a la educación artística de la escuela*. Edit. EDUCARTE, UPN, México.
- ONU-México, (2017). *Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas*.
- Orozco Fuentes, B. (2015). "Vínculo currículum y sociedad desde una perspectiva regional latinoamericana: lectura e intervención práctica". En B. Orozco Fuentes, *El cambio curricular en la Facultad de Enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua* (pp. 110-123). México, UNAM (mecanograma inédito).
- Orozco Ortiz, Judith Natalia (2011) "Didáctica de la educación artística en la universidad pedagógica nacional en el programa de licenciatura en artes visuales, 2005 al 2010. Bogotá, corporación universitaria minuto de dios.
- Ortega Villalobos, Lilia Beatriz (2018), *La educación secundaria en México*. En: "La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú)", coord., Patricia Ducoing, 1ª edición, UNAM, IISUE.
- Pardo, José Luis; (1991). *Sobre los espacios: pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Serbal.
- Pérez Muñoz, Mónica (2002) *La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte* Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 9, diciembre, pp. 287-298 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España.
- Programa Para El Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (2019); ACUERDO número 07/02/19, por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2019.

- Puiggrós, A. (1990), "La educación latinoamericana como campo problemático", en *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, CNCA/Alianza Editorial, pp. 11-49.
- (2019), "La escuela, plataforma de la patria", 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE- CLACSO.
- Puntos De Innovación, Libertad, Arte, Educación Y Saberes (PILARES) (2019), en la ciudad de México. <https://pilares.cdmx.gob.mx/inicio> [Consultado en marzo de 2021]
- Reynoso, Carlos (1998), corrientes en antropología contemporánea. Universidad de Buenos Aires. BIBLOS.
- Rivera M., Alicia y Begoña Alfageme-González (2019) Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. Revista Educación, vol. 43, núm. 1, (recibido 2017), Universidad de Costa Rica y Universidad de Murcia, España, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415003/html/index.htm>
- Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado. México: Siglo XXI.
- Rivera, A. y Alfageme, B. (2019), *Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México*. Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019 (recibido 2017), Universidad de Costa Rica.
- Sáez, J. (1996): "La construcción de la Pedagogía Social"; en PETRUS, T. (coord.), Pedagogía Social. Barcelona: Ariel. SÁEZ, J. (1998): La transformación de los contextos sociales: la educación a favor de la democracia. Murcia: D. M.
- Sánchez Lissen, E. (2002), "Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación". Escuela Abierta, no.5
- Sánchez Regalado, Norma P. (2012) *El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 10, Número 4.
- Sandoval Flores, E. (2001). *Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas*. Número 25. Profesión docente / Profesase docente. Río de Janeiro - abril 2001. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a04.htm>

- Santibañez, L. (2007). *Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Año/vol. 12, número 032. COMIE, Ciudad de México. Pp. 305-335. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032O.pdf>
- Santillán, Marcela. (S/f). La Formación Docente en México. SEP, dirección general de educación superior para profesionales de la educación (DGESPE). En: <http://www.oecd.org/education/school/43765204.pdf>
- Schütz, Alfred (1932). "La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva", Ediciones Paidós, Barcelona, 1ª reimpresión en España, 1993.
- (1962), "El problema de la realidad social", Amorrortu editores, Maurice Natanson (comp.), Buenos Aires, Edición en castellano 1974.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020) Aprendizajes clave para la educación integral. "Capacitación". Repositorio y curso en línea. https://fcregistro.televisióneducativa.gob.mx/descargas/AC_Repositorio.html y Repositorio del programa de artes: <https://drive.google.com/drive/folders/1L6bnq0G4EUbOz-7PpuNI36REYdd3QIHP> [Consultado en mayo de 2020]
- Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. <http://camdf.sepdf.gob.mx/wordpress/index.php/historia/> [consultado en marzo de 2021]
- , (2011) *Programas de estudio, guía para el maestro. Educación básica-Secundaria-Artes*
- , (2017) *Aprendizajes Clave, para la educación integral. Artes. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.*
- , (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana*. Perfiles Educativos, vol. XLI, núm. 166, IISUE-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2019-166-182-190>
- , (2019a) *Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. En: <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaciones%20pedagógicas.pdf>
- Silber, Julia (2011) Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. Publicada en: Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debatén

y escriben los pedagogos. Vogliotti, Ana; de la Barrera, S. y Benegas, A. (comp.), Universidad Nacional de Río Cuarto, 2007, ISBN 987-950-665-444-3. Encontrado en: <http://itinerariospedagogicos.blogspot.com/2011/12/algunas-cuestiones-acerca-del-saber.html>

Southwell, (2013) “El concepto de posición docente y la cuestión de la politicidad de la educación”, en *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político del Discurso*. Padierna J, María y García Contreras, Mónica, coords. Plaza y Valdés Editores. (2017)

UNESCO, (1999) “Llamamiento para la promoción de la educación artística y de la creatividad”.

----- (2006) Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa.

----- (2010), Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf

Urra, Isela Lourdes y Jiménez, Lisette (2018). “La educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica” Atenas, vol. 2, núm. 42. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152009>. En: Sánchez Ortega, Paula. (2013). Arte, educación y sociedad desde la cultura. En Educación Artística. Selección de Lecturas. La Habana: Pueblo y Educación.

Vázquez Chagoyán, V. (2018), Educación artística: un estudio a partir de las representaciones sociales de las educadoras. Tesis de doctorado. FES-ACATLAN, UNAM.

Zemelman, H. (1992) La educación como construcción de sujetos sociales, en La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación Política. No. 5, 2º semestre. Santiago de Chile. CEAAL. Pp.12-19.
