



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
§ ARAGÓN §**

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y ARTES

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
KARINA ROSAS DÍAZ**

**Título:
Las representaciones sociales de educación
artística en los maestros de historia de la
educación en la FES Aragón.**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Hermano, amigo, confidente, cómplice, familia,
compañero de tantas cosas, de tantos momentos, de tantos sentimientos.

Hoy se lo que es la eternidad... GRACIAS...

Raúl Segura Osorio

6-Nov-10

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), por la beca concedida para la elaboración y conclusión de esta tesis y por el apoyo concedido al proyecto de investigación IN 402309-3 “Historia social y cultural de la educación artística en México (1920-1970 ca.)”

A la Dirección General de Administración del Personal Académico (DGAPA), por el apoyo y la atención a los becarios.

Al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y a todos los que lo componen, por el apoyo brindado desde la realización de mi servicio y hasta el día de hoy.

A la Dra. Ma. Esther Aguirre Lora, responsable del proyecto PAPIIT por mostrarme su pasión por la investigación y permitirme participar en el seminario: Historia social y cultural de la educación artística en México, al cual asisto desde el periodo 2008- I, y permitirme ser su ayudante porque gracias a ello pude aprehender todo el trabajo que implica el saber-ser una investigadora congruente.

A todos los participantes del proyecto, por mostrarme como se trabaja desde el campo transdisciplinar; músicos, bailarines, actores, artistas plásticos, pedagogos, estudiantes y maestros, compañeros de Guanajuato, Cuba, Colombia y otras instituciones y universidades.

A mi asesor y maestro el Dr. Alberto Rodríguez, corresponsable del proyecto PAPIIT, por darme la oportunidad de acercarme a la complejidad de la investigación en general y en particular al campo de la historia de la educación.

A mi UNAM por darme y enseñarme tanto...

DEDICATORIAS

A mis padres y hermanas por su apoyo incondicional y sus enseñanzas cotidianas.

Ari y yesy son mi inspiración, mis sonrisas, mis motivos, mis ganas de dejarles otro mundo y siempre será así... Quien iba a decir que después de convivir y sufrirla tengamos ganas de seguir juntas, te amo madre. Gracias por enseñarme la libertad con responsabilidad.

A los tatas que ya no están... por su ixtlamachiliztli y yolmelahualiztli ejercidas en mi.

A mis hermanos de crecimiento, esos ccheros siempre fieles y leales: Marcos, Hugo, Karla, Claudia, Sergio, Mena, Coche, Pavel, Pepe, Flor, Fabi, Honey, Paola, Erika, Irving, Mel, Irina, Petro, Marmota, Jesy, el liciado, Jorge, el chaman, Basi, las güeras, Oscar, Juan Carlos, Kari, Pati, Tatu, Ariana y todos con los que se compartió el "O", a los que se fueron cercanos o no: el guarda, Paris, Alejandra y a mi ángel de la guarda. A pili y jako las incluyo aquí, porque en otra temporalidad, pero eso son para mí, hermanas.

A las galletas de animalitos por cuatro años de convivencia, qué hubiera sido la carrera sin alguno de ustedes, menos risas y menos aprendizaje.

A yayo y su familia, por todo tu apoyo, amor, paciencia y por la amistad incondicional todos estos años.

A mis compañeros de pedagogía, los que me reconocen como parte de su espacio aunque nunca compartimos aulas, profes o equipos, pero con los que compartí algo más importante: diálogo.

A los profesores que me hicieron odiarlos, me inspiraron, que enamoraron mis oídos, los que aún siguen siendo mis amigos, los que me alentaron, decepcionaron, advirtieron, los que me acercaron a la lucha, los que despertaron mi memoria y los que me daban risa.

A mis hermanos de lucha, los cercanos y lejanos, los que fueron, los que siempre serán, los del sur, del oriente, los que murieron, al skin 77, a los de CU, los que leí y me leyeron, los que traicionaron, claudicaron y los que aún tienen la fortaleza de resistir y de defender su dignidad y convicciones.

A Axel, los tequio, gabo, mabe, dani, rodo, sam, temoc, Roger, a los vespertinos radicales: ami, kombativo, ani, amil, memo. Porque hemos aprehendido en lo colectivo que la lucha sigue. A todos esos vínculos vinculados vinculantes... ¡Hasta la victoria siempre!

Al pollito por creer en mí y alentarme todos los días desde que te conozco. Gracias por caminar juntos.

A ese raro sentimiento que algunos llaman amor, por ser contingente, por permanecer.

A todos los que pasaron por el depa, especialmente a karencia porque un día llegaste preguntando si podías ayudar y ya nunca te fuiste, porque cuando creí que todo lo que quedaba era utopía, llegaste para enseñarme que sí hay quien aún quiere tomar consciencia y luchar por ello. Porque no solo es un sueño... ¡NO HAY REGRESO!

Las representaciones sociales de educación artística en los maestros de historia de la educación en la FES Aragón.



Jacobo Silva Nogales

ÍNDICE

Introducción: Empezar para construir	7
Capítulo I.	
Dejemos suelto el lienzo, no enmarquemos la obra: Referentes teórico-epistemológicos.	12
Nuevas perspectivas para mirar las problemáticas de lo educativo: la historia social y cultural de la educación.	13
Relevancia teórica de Pierre Bourdieu y su devenir histórico.	20
Concepto de habitus y el sentido práctico.	21
Teoría de los campos.	26
Las representaciones sociales: desde dónde y para qué.	28
La modernidad como dimensión epistémica para hacer ruptura.	35
Capítulo II	
Una oportunidad para romper con lo establecido: la perspectiva metodológica.	43
La genealogía como posición metodológica.	44
Las fuentes orales para un estudio genealógico.	50
Entrevista en profundidad.	52
Los cohortes generacionales.	54
Capítulo III	
Contexto histórico-social para mirar desde el presente.	57
El lugar de la educación artística en el campo de la historia de la educación.	57
La institucionalización de la pedagogía en la UNAM	73
El campo de la historia de la educación y su estudio en el ámbito de lo educativo (Normalismo y Universidad).	83
De ciudad universitaria a la periferia: los setenta y el comienzo de la FES Aragón.	92
Capítulo IV	
Concluir para empezar: la educación artística mirada por los docentes de historia de la educación	100
Institucionalización de los saberes en los maestros de historia de la educación	100
Pensamiento educativo ¿determinante del campo?	115
En la práctica se lleva la expiación de los saberes o las prácticas como espacio para liberar saberes	134
Necesidad de historiar la educación artística de México y la participación del pedagogo en ello	147
Conclusión	159
Referencias bibliográficas	166

Introducción: Empezar para construir

Esta investigación lleva consigo un largo proceso de desprendimiento y de síntesis muy complejo, la cuestión de tiempo y formación académica para realizar una investigación del campo histórico-filosófico de lo educativo es vital, desde aquí un objetivo personal muy importante a lograr fue el de reconceptualizar y repensar el quehacer de la disciplina pedagógica en este campo; sin embargo, cuando el estudiante se adentra en la investigación desde un ámbito más real y se le presenta la oportunidad de encontrarse con ella, como se dice coloquialmente, de golpe, no se pueden dejar de reconocer las habilidades y limitaciones propias del que investiga, no reconocerlas sería entrar en el ya muy poblado mundo del simular intelectualista desde el cual decimos que hacemos y no hacemos, o hacemos que decimos y nunca lo llevamos a la acción y práctica de nuestra profesión.

Las experiencias en este ámbito llegaron con el servicio social incursionando en la ardua tarea de la investigación; asistir al seminario Historia social y cultural de la educación artística en México con la Dra. María Esther Aguirre en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), abrió más la pasión por la investigación. Explorar, como un extranjero que llega a un país extraño con cierta prudencia y algo de miedo, el Fondo Reservado de la Hemeroteca Nacional, permitió observar el vasto mundo que hay por descubrir en el ámbito de la investigación educativa y las diversas fuentes que olvidadas esperan impacientes por hablar de sus contenidos.

Gracias al apoyo y arduo trabajo de profesores que sí tienen la visión de integrar a estudiantes en la investigación y en abrir nuevas vetas en este campo, como lo es el Dr. Alberto Rodríguez, profesor de la FES Aragón en el área histórico-filosófica de la licenciatura en pedagogía y de la Dra. María Esther, permítaseme aquí hablar en primera persona, me integré como becario al trabajo de investigación; se conformó el proyecto de investigación: Historia social y cultural de la educación artística en México 1920-1970 ca., el cual es apoyado por el PAPIIT y se encuentra en el tercer año de actividades.

De ahí mi formación en investigación dio un giro importante, se comprendió el peso que es llevar una investigación, los trámites burocráticos que representa y las expectativas que hay que cumplir, es en este punto en el que uno entiende de lealtades, grupos ya posicionados o relegados, y por qué razón pasa esto, y de lo difícil que es para un estudiante adentrarse en estos ámbitos. En fin, sólo un acercamiento así permite ver que una parte del tiempo no es para la investigación en sí, sino para formular la justificación de porque se investiga, entonces uno se pregunta, ¿vale la pena el reconocimiento o lo que conlleva ser investigador?, puede que no, dirían algunos, pero lo que sí vale la pena y da satisfacción es alimentar esa hambre de saber que conlleva el ser investigador, esas incesantes ganas de decir lo que uno observa, esa duda que uno siempre lleva a todos lados: la escuela, el bar, el cine, el transporte público, los congresos, a los libros; y con la que siempre uno dialoga, aunque a veces no nos dirija palabra.

Permanecer en vigilancia ante la cosa es lo que nos quita el sueño, es el insomnio placentero de pensar un objeto, de no dejarnos como investigadores engañar por la mera apariencia y encontrar lo que pocos pueden en donde ya todos han mirado, aunque no siempre resulta; es una forma de comprender y comprendernos en el mundo, es a veces la única forma de seguir amarrados a él, es muchas ocasiones la desilusión al caer la venda de los ojos y la mordaza de la boca o las manos de los oídos, pero aún así, nuestro andar en investigación es abrir la puerta a la esperanza de saber que cuando hay conciencia de nuestras realidades hay manera de que éstas sean diferentes a las que hoy violentan, castigan y simulan ser la mejor opción para vivir y convivir.

En referencia a la presente investigación, cuando hubo un acercamiento a la investigación histórica de la educación, se comprendió que se hacía desde lo social, que era en este ámbito donde se desenvolvería este trabajo. El primer acercamiento para esta tesis fue la participación y formación que se tuvo en el

seminario sobre Historia social y cultural de la educación, el cual rescataba esta postura teórica. Este acercamiento que como becaria de investigación se tuvo, permitió dar el segundo paso, abrir interrogantes sobre la temática en general. El grupo de trabajo del seminario se integraba en su mayoría por artistas de diferentes disciplinas como el teatro, música, danza, los que después habían incursionado en el ámbito pedagógico, por lo que cada día transcurrido se aprendió algo nuevo y una interrogante saltó a la mente, **¿Cómo es posible que el pedagogo no incursione en este campo de investigación si es tan rico y está tan olvidado?** Esto porque muchos compañeros del seminario lo mencionaban y era cierto, pues en la licenciatura de pedagogía pocos estaban interesados en las temáticas de las artes y su relación con la pedagogía y la educación, esos pocos no encontraban como llevarlas a cabo, o encontraban asesores de tesis que los desilusionaban y no sabían cómo encaminarlos por lo que desistían y cambiaban de interés.

Trataremos de responder esta pregunta, pero la problemática general a responder durante toda la investigación se desglosa en las siguientes interrogantes: **¿Es, acaso, tarea del que se adhiere al campo de la historia de la educación, recuperar la educación artística? Acercándolo más a nuestro objeto de estudio: ¿Qué lugar tienen las artes en el ámbito educativo o mejor dicho, qué lugar tiene la educación artística, no en sentido de propiedad sino en sentido de campo disciplinar que corresponde al pedagogo y en específico al docente de la historia de la educación?** Señalar la dimensión histórica se hace con la convicción de esclarecer que la problemática en torno a las relaciones entre educación y arte no es sólo propia del presente sino que tienen una historicidad.

Al indagar la historia de la educación, para reconocer desde un espacio y un tiempo, e incluso desde una episteme propia, de ese espacio y tiempo, el lugar de las artes, se encuentra que no hay una historia, explícitamente, de la educación artística, entonces, cómo poder hacer un análisis del lugar de la educación artística en el ámbito de la historia de la educación, si ni siquiera es reconocido o estudiado dentro de un campo disciplinar que cuenta en tiempos actuales con un reconocimiento institucional y de profesionalización.

A partir de una necesidad que se descubre sobre los vacíos que respecto a la educación artística sufre la historia de la educación, se decide indagar el lugar de la educación artística en la construcción de este campo, en los espacios educativos donde se imparte como materia historia de la educación; pero desde dónde y en qué lugar se podría hacer esto: el lugar era claro, habría que partir de lo local, la FES Aragón, aunque mucho tiempo se tuvo la tentación de realizarlo en los espacios de la UNAM en donde se imparte la carrera de pedagogía, se desistió de ello porque era claro que tras la indagación de escritos, artículos o publicaciones respecto al tema, poco era producido por pedagogos de la UNAM, entonces, el camino no sería el de una indagación y análisis documental, como tal, sino rescatar a los agentes que inmersos en el juego social de la propia disciplina pedagógica, podían proyectar la nueva historia de la educación artística y su construcción como campo de estudio.

La ubicación de los agentes en un espacio y tiempo permite comprender el sentido que adquiere su práctica en el entramado social en el que la institución juega un papel relevante, así la contextualidad de la institución es abordada no con el afán de descripción, sino con la intención de hacer un análisis de su historia y de sus procesos de saber-poder, como los tiene toda institución que alberga la trasmisión de conocimientos.

Las primeras respuestas fueron arrojadas por las tesis de licenciatura de la carrera de pedagogía tanto en la FES Aragón como en la base de datos de la Biblioteca Central de Ciudad Universitaria, clasificándose de la siguiente manera: a) las que se acercaran a la temática de esta tesis, la historia de la educación artística, sus actores, representaciones sociales, momentos, en fin, todo aquello que pudiera desempolvar a la educación artística, no costó mucho trabajo ya que son la minoría; b) las que tenían que ver con educación artística desde cualquier línea de investigación, fuera esta social, psicopedagógica u otra, y c)

las que tuvieran relación con la historia de la educación de una manera directa o indirecta sin importar que tuvieran un acercamiento con la educación artística. Esto fue importante porque permitió reconocer a participantes claves dentro del contexto de la facultad y también nos permitió observar la poca incidencia que se tiene en las tesis de nuestra temática, esto es precedente claro de la situación que atraviesa nuestro objeto y al darnos cuenta que había tan poco, hubo que recurrir a otras formas como las entrevistas con los maestros de historia de la educación. Se analizaron los planes de estudio de la carrera de pedagogía en la UNAM y hasta la fecha ningún plan de estudios incluye alguna asignatura sobre el tema historia de la educación artística o educación artística, son más bien algunos profesores los que han dado importancia a este campo y es desde ahí donde algunas veces aparecen algunas pistas del lugar de la educación artística en la historia de la educación.

Este trabajo se define como una investigación histórico-social, donde las representaciones sociales de los agentes de un campo específico: la historia de la educación, dilucidarán el lugar de la educación artística en ella. A partir de las fuentes orales nos acercamos a la historicidad en que se fue construyendo el campo de la historia de la educación, específicamente de la década de los setenta a la actualidad, que es el tiempo que lleva de existencia la FES Aragón. Esto lleva a recuperar que desde la forma de nombrar la problemática, se observa que cuando se habla de un campo de conocimiento, de un grupo definido por sus juegos, reglas, prácticas, discursos, ritos, saberes y más, se hace evidente que la parte teórica de este trabajo se sustenta en autores como Pierre Bourdieu, pues se retoman algunos conceptos por él trabajados, que se consideran pertinentes para acercarnos al objeto de estudio como son los de habitus, campo, espacio social, representaciones y capital cultural. Desde los primeros acercamientos al objeto de estudio, se comprendió que hacía falta una categoría que permitiera dar cuenta de este objeto, por lo que se encontró la perspectiva de las representaciones sociales que permitió rescatar a los agentes como fuentes orales a partir, por supuesto, de su experiencia y vida cotidiana. Es entonces, en esta categoría donde se sitúa nuestro objeto, y es Bourdieu quien nos aporta estos sustentos teóricos.

En la parte metodológica se empezó por trabajar el estado del arte respecto al tema y al darnos cuenta de los vacíos y la poca información que existía se pensó que lo mejor era situarnos en una perspectiva metodológica que nos permitiera desenterrar estos saberes, pues nos percatamos que históricamente algo los sujetaba, la genealogía nos permitió iniciar este ejercicio para encontrar las sujeciones de la educación artística en los juegos de la configuración del campo de la historia de la educación, esta perspectiva también permitió recuperar la localidad, una facultad de la UNAM, que se encuentra en la periferia: FES Aragón, y desde ahí reconocer el ejercicio del poder y sus procesos, así como las relaciones de saber-poder en la institución.

El camino de construcción metodológica de este trabajo se asienta en dos momentos generales: el primero nace desde la intuición propia del investigador que emerge a partir de una experiencia, ahí se encuentra una tendencia hacia la construcción del objeto y se va recopilando información, surgen las interrogantes y se comprende desde dónde se quiere retomar la problemática y qué incidencia se quiere tener sobre ella, en pocas palabras se toma posición ante el objeto. Al mismo tiempo que desde esta posición se va construyendo la parte de fundamentación teórica y epistemológica para comprender mejor el objeto y su problemática. Se empieza entonces a aclarar que la genealogía sí nos permite ese acercamiento y nos aclara nuestra posición, aunque se reconoce que realizar un estudio genealógico es muy complejo y un ejercicio que implica mucho tiempo, este primer ejercicio fue punto de partida para colocarnos en estas formas novedosas de investigación. El otro momento es el de acercamiento a fuentes vivas, donde lo importante era situar el objeto en un determinado espacio social, era claro que el acercamiento a los agentes que hacían esta historia es algo de lo que no podíamos prescindir, se decidió que se indagaría el lugar de la educación artística dentro del campo de la Historia de la educación desde las representaciones

sociales que de ella tenían los maestros¹ de la FES Aragón, y se eligió trabajar con una entrevista abierta y en profundidad.

El momento histórico que se indagó corresponde a los momentos iniciales de la enseñanza de la historia de la educación en la FES Aragón desde su apertura en la década de los 70 y hasta el día de hoy, sin embargo, este arco temporal de más de 30 años se caracteriza por diversas rupturas; para indagar el lugar de la educación artística en el campo antes mencionado hubo que reconocer los cambios y transformaciones que le dan un sentido de movilidad a estas perspectivas generacionales. Nos referimos a tres cohortes generacionales que han presenciado la enseñanza de la historia de la educación en la carrera de pedagogía de la institución, estas generaciones se ubican a partir de los maestros fundadores como primera generación, después la de los primeros egresados y que siguieron con la tarea de docencia y la última que es la que empieza a laborar en los 90, década en la que se empezarían a cocinar cambios y transformaciones determinantes al interior de la carrera de pedagogía.

El objetivo central es: Dilucidar el lugar de la educación artística en el campo de la historia de la educación a partir de las representaciones sociales de maestros de la unidad de conocimiento Historia de la Educación en la carrera de pedagogía de la FES Aragón. Esto con la intención de comprender el sentido social, cultural y formativo en los procesos históricos en los que ubican a la educación artística estos profesores.

Tras tener claro el objetivo central podemos organizar los siguientes objetivos particulares en orden de interés, los cuales son muy importantes e implican un avance en la formación personal que como investigadora se ha ido construyendo y que en el campo es necesario retomarlos:

* Analizar el nivel de importancia que se le otorga a la educación artística en la enseñanza de la historia de la educación y así encontrar los entrecruces entre lo educativo y lo artístico para hacer resurgir este vínculo como campo de indagación.

*Abrir posibilidades en la investigación sobre la dimensión histórica de lo educativo, en específico sobre la educación artística, lo que enriquecería el campo de la historia de la educación artística, ya que este representa saberes y conocimientos poco tratados y que vale la pena explorar ya que ha sido poco recurrente en la investigación educativa, por el pedagogo.²

*Destacar cómo desde la genealogía como metodología se pueden descubrir saberes silenciados y excluidos.

*Consolidar formas diferentes de construir y contribuir a la difusión y recuperación de la importancia de conocer, investigar y problematizar desde la historia social y cultural de la educación.

Disciplinariamente, corresponde a la pedagogía dar lectura a estos contextos porque se rescatarán procesos formativos que han definido nuestros espacios educativos hoy, repensar estos espacios desde otras historias de la educación podría crear alternativas que nos permitan encontrarnos en esta realidad compleja y así pueda surgir el interés por la investigación de la educación artística en nuestro propio campo de estudio y profesionalización. Esto nos acerca a realizar un proceso, podríamos decir casi artesanal³, pues, la trascendencia de recuperar la historia de la educación artística implica un trabajo arduo

¹ Por maestros de esta facultad se entiende a los agentes de específicas generaciones que en dado momento de sus vidas se inclinaron por recuperar la noción histórica de lo educativo y que persistieron en ese camino formando después a más estudiantes en este campo.

² María Esther Aguirre Lora, *Tramas y Espejos, los constructores de historias de la educación*. (México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 1998), 190. "Es necesario que el pedagogo recupere el espacio que le corresponde en la dimensión histórica de lo educativo."

³ Antonio Santoni Rugiu. Trad. de María Esther Aguirre Lora. *Nostalgia del maestro artesano*. de. (México: CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 1996), 10. Rescatar la importancia que tiene el artesanado como proceso y forma de trabajo en el ámbito

y una reflexión constante ante el saber-hacer pedagógico. El interés por desarrollar esta investigación en un espacio como la UNAM en general y la FES Aragón en particular, se debe a la cercanía personal y académica que tiene quien suscribe esta tesis, ya que nos permite observar más de cerca las dinámicas de apropiación y construcción de saber dentro de una disciplina y una institución; de ella, se reconocen los objetivos y los diversos procesos históricos que en la misma universidad⁴ se desarrollan: un sin fin de relaciones, representaciones e imaginarios que son parte de la construcción de una comunidad a lo interno y de una sociedad hacia lo externo.

La investigación histórica social y cultural de la educación se presenta como un campo de indagación que ofrece múltiples vetas de estudio y en las cuales puede incursionar el pedagogo, es desde esta vertiente que se puede recuperar toda expresión estética y artística, así como los procesos educativos por los que atraviesan estas experiencias. Se tiene claro que desde otras perspectivas esto también podría ser posible, sin embargo, se cree que ahora que las tendencias neoliberales han llegado a lo más local, como las formas de gobierno que dictan lo que es justicia y lo que no lo es, a las escuelas y sus sistemas y procesos de conocimiento, a las familias y sus formas de vida, al trabajo y a la formación profesional y más; el interés primordial debe ocuparse de la recuperación de estudios culturales que rescaten saberes en nuestra localidad para desde ahí luchar contra el sistema de conocimiento hegemónico ligado a lo más profundo del actual sistema económico. Esto porque no estamos de acuerdo en que por adecuarnos a intereses ajenos dejemos en el olvido las grandezas que envuelven nuestros saberes locales.

Este trabajo se refiere al campo específico de la educación artística, generalmente poco trabajado por pedagogos, incluso campos disciplinarios como el de la historia de la educación excluyen este ámbito de lo artístico. Pero, ¿por qué rescatar procesos formativos en las artes, y qué importancia tiene ello para la pedagogía? ¿De qué nos sirve recuperar la dimensión histórica de la educación artística? En este trabajo se sostiene la premisa de que en su mayoría los pedagogos tienen la representación de que el vínculo de las artes y la pedagogía es más fuerte que otros, sin embargo, este vínculo es poco trabajado en las aulas o en proyectos de investigación, además, en el estudio de la historia de la educación se considera de poca relevancia abordarlo, como si no hubiera existido.

Faltaría señalar que la realización de este trabajo ha sobrepasado mis expectativas, pues, se ha logrado la justificación que trasciende todas las justificaciones: aprehender de este proceso, como no se hubiera hecho en otra forma de titulación, así como los vaivenes que implica la investigación en el ámbito de lo educativo y particularmente de la investigación histórica e historiográfica de la educación artística, además de una gran satisfacción, así como la decisión de tomar un camino arduo, difícil y generoso que seguiremos hasta que sea posible: ser investigadora.

pedagógico es trascendente porque los caminos de la investigación y académicos han sido trastocados por el reordenamiento económico mundial, aunque se debe reconocer un aire de resistencia y dar apertura a “la búsqueda de espacios para dar un nuevo rostro a nuestro oficio de universitarios. [...] Muchos de los comportamientos propios del mundo artesanal persisten como sedimentos de nuestras comunidades profesionales” y es por ello que se siente la nostalgia del artesanado. Palabras de Aguirre, ubicadas en la presentación a la edición mexicana de este libro.

⁴ Uno de los objetivos de esta universidad es la difusión de la cultura y las artes, hasta donde le sea posible hacerlo; también es semillero de cambios sociales por sus movilizaciones estudiantiles y por sus procesos históricos y culturales, inclusive podemos decir que ha definido la conformación de una sociedad en el país en dados momentos. Por lo anterior, corresponde a los estudiantes de esta institución sumergirse en las problemáticas sociales del pueblo de México y al pueblo de México le corresponde observar y participar de las contrariedades que la aquejan. Por ello, este trabajo apuesta porque sean los estudiantes de esta institución los que deban de encontrar, en los procesos de investigación propios de cada carrera, diversas formas de dar lectura a lo que está pasando no sólo en el interior de la universidad sino en una interrelación de contextos locales y globales, así como trascender desde sus disciplinas.

CAPÍTULO I

DEJEMOS SUELTO EL LIENZO, NO ENMARQUEMOS LA OBRA

- ¿Porqué ajustar el lienzo a un bastidor de madera?
- Porque te permitirá mayor posibilidad de crear detalles y la pintura deslizará mejor, son más bien cuestiones técnicas y de tradición.
- El bastidor acompaña la historia de la pintura moderna.
- ¿Y porqué después de terminar la obra se enmarca otra vez?
- Pues algunos quieren que se vea más agradable, para ellos es presencia, imagen.
- Pero he de decirte que si no enmarcas tienes posibilidad de crearle a esa obra una hermana o una antagónica, puedes soltar del bastidor al lienzo y dejarlo seguir, aunque no sea en el mismo lienzo pero será en esencia.
- Anónimo.

Diremos, en este capítulo, que dejar suelto el lienzo implica reconocer miradas anteriores y posteriores a un objeto de estudio, sin embargo, el desarrollo teórico desde el que se presenta este trabajo es una propuesta no sólo de mirar un sólo objeto, por ello se incluye y se empieza con el desarrollo teórico-epistemológico que permite decir algo sobre la historia de la educación artística y sus representaciones sociales, esto implica darle apertura a otras formas de mirar el campo educativo desde las cuales se ha dicho poco. Pero darle sentido y fundamento a una investigación de tesis no es sencillo cuando nos proponemos vislumbrar un fenómeno que, ante todo, debe entenderse social, lo que nos lleva a hacer enlaces y desenmarañar redes, a mirar desde no una sola disciplina, a apropiarnos de un objeto no con la finalidad de hacerlo exclusivo de una profesión sino hacerlo nuestro, de todos, de lo humano. Sin embargo, en este camino sinuoso y a la vez apasionante nos encontraremos con indicios de otros que en algún momento ya pisaron por aquí, observamos sus huellas, no las estamos pisando, estamos más bien haciendo más huellas, a veces las que no son nuestras nos enseñan y se evidencian, nos muestran y se muestran; aun así queremos encontrar algo más, por ello este apartado del texto es referente, no marco, es diálogo no allanamiento, es reconocimiento y fundamento, no enmascaramientos con nombres de verdades únicas.

Se debe reconocer que entre teoría, epistemología y metodología no se encuentran separaciones, son diferentes categóricamente, pero forman parte de un todo en el que se explican entre sí, el todo aquí es el objeto de estudio propio de este texto, propio de un campo, de un oficio; se crea entre ellas un juego de significados que muestra la investigación desde posturas bien fundamentadas e intenta eliminar los sesgos que de la especialización de conocimiento se producen, pero sabemos que seguirá habiendo intersticios, lo cual nos maravilla.

Es pertinente colocarse desde un tiempo y espacio bien definido; ya que esto nos permite entender lo que los procesos de globalización del conocimiento pretenden, pero, no sólo es importante colocarnos desde un espacio global para mirar al conocimiento, sino rescatar la importancia de los procesos locales, prioridad porque es donde se forman los enfrentamientos entre algunos saberes, recordemos que hoy más que nunca las fronteras se disuelven fácilmente, aunque no para todos, hoy lo transnacional como lógica mercantil y la tecnología en los medios de comunicación permiten el acercamiento a todo tipo de

conocimiento e información, las fronteras ya no existen para algunos cuantos privilegiados, a quienes los legitima un poder que únicamente reconoce lo que dentro de su propia lógica se mueve.

Lo que se aprende y cómo es enseñado, así como la finalidad de cada rol en estos procesos juegan entonces un papel protagónico ante el presente, acercarse a los saberes se dificulta ante la especialización y fragmentación por lo que la reducción de estos es inevitable. A partir de ciertas habilidades se nos ubica en qué aprender y cómo hacerlo para colocarnos en el lugar que nos corresponde como entorno.⁵ Entonces, ¿qué implica el conocimiento de la humanidad en su propia historia y en el mundo?

La explicación de estos procesos también va a tener diferencias a partir de lo local y lo global, así como de las relaciones que en estos espacios y específicas circunstancias deriven. Pero, porqué a partir de estas diferencias se legitimaron más unas posturas desde donde se entendió lo humano y no otras, cómo se llegó a que la nueva forma de producción del conocimiento fuera sólo una, y las que se encontraran fuera de esta terminaran como las ilegítimas. ¿Qué es lo que hace que en ciertas regiones llamáramos a algunos conocimientos únicos y verdaderos y en otras regiones fueran incluso ocultas y perseguidas como herejías, otras formas de saberes?

Repensar la historia de nuestros procesos educativos desde posturas críticas es necesario hoy en día pues no se concibe una forma de avanzada sino se piensa y reflexiona sobre lo que ha sido nuestra educación, nuestros procesos, nuestras experiencias y prácticas a lo largo de milenios y siglos⁶, por ello en este capítulo recuperamos una postura teórica desde donde entender la historia que hemos de recuperar pues no pensamos en ella como fechas, hechos o personajes, nos referimos a la historia social y cultural; los referentes teórico-epistemológicos siguen recuperando categorías y conceptos que nos permitan mirar al objeto de estudio como un objeto de construcción social y científica; al final se recupera la categoría de Modernidad pues al intentar construir un estudio genealógico en este trabajo, interesa moverse desde una dimensión epistémica de pensamiento que signa el tiempo de nuestro objeto y a él mismo, y esa es la Modernidad.

Nuevas perspectivas para mirar las problemáticas de lo educativo: la historia social y cultural de la educación.

En los últimos años, la investigación en el ámbito de lo educativo ha permitido el acercamiento a nuevas formas de problematizar y de dar lectura a este campo; a partir de los años 70 surgen inquietudes que desde las ciencias sociales y las humanidades retoman posturas teóricas y metodológicas que permiten

⁵ Emilio Gerardo Arriaga Álvarez, “La teoría de Nicklas Luhmann” *Revista Convergencia* 283, No. 32, mayo-agosto 2003, UAEM, México. http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/luhmann_01.pdf (Consultado el 14 de febrero 2010) “El entorno se compone a partir de la diferenciación que se tiene con el sistema, el sistema y el entorno son independientes entre sí, pero sin uno no puede existir el otro. Los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y la conservación de la diferencia con el entorno. Sin la diferencia respecto del entorno no habría autorreferencia, ya que la diferencia es la premisa para la función de todas las operaciones autorreferenciales. De esta manera, la conservación de los límites es la conservación del sistema.”

⁶ Miguel León-Portilla, *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. (México: Fondo de Cultura económica, 2003), 15. “Los especialistas afirman que, juntos, los tiempos prehistóricos y la historia antigua del México central abarcan por lo menos diez mil años. Comparado este largo periodo con los trescientos años de vida colonial y el siglo y medio de moderna nación independiente, se verá que resulta apropiado llamar a los milenios prehispánicos “subsuelo y raíz del México actual”.

otro tipo de acercamientos a diversas temáticas. Nos referimos en este punto a la historia social y cultural de la educación.

Al ubicarse esta investigación en el campo de la historia de la educación, lo primordial sería decir qué entendemos por historia o más específicamente qué es la historia de la educación. Al revisar diversos textos sobre este campo, uno puede darse cuenta de la postura que toman algunos autores al historiar la educación, y encontramos que más que historia de la educación, se podría decir que el camino va más cercano a una historia política de la educación. Se comprende que en una nación con pocos siglos de existencia, como tal, lo principal a destacar sean los esfuerzos por parte de los gobiernos por proporcionar educación a sus ciudadanos, por ello trasciende la política y la conformación de leyes desde la idea clásica de occidente de tener la civilidad como objetivo. Pero hoy sabemos que una mirada más amplia de la historia de educación no sólo comprende el proceso que ha seguido la gestión política de la educación.

Los esfuerzos por rescatar la historia de la humanidad, de las naciones, de las leyes, en fin, vienen como necesidad de conocimiento y comprensión, ya que se entendía que los problemas que surgían tenían raíz en momentos pasados, y se empezó a rescatar de manera lineal y cronológica.

En toda Europa y en sus grupos de intelectuales, había una forma de hacer historia que dominaba las visiones que de ella se debían tener; la historia de tipo narrativa, política, la historia recuperada desde vestigios arqueológicos o la historia de grupos dominantes, como la burguesía, grupos religiosos, etcétera, pero para algunos la historia no estaba completa porque faltaban los grupos marginados socialmente como las mujeres, obreros, indígenas, esclavos y más, visión que empezaba a ser discutida desde finales del siglo XIX⁷ y ya para el siguiente siglo se empezaba establecer el campo de la historia social, lo que daría apertura a que se mirara otra forma de hacer historia. Sin embargo, el auge y aceptación de esta forma de hacer historiografía se fortalece hasta la segunda década del siglo XX⁸, y surge por la necesidad

⁷ A finales del XIX surgen historiadores que empezaban a notar los vacíos en los estudios históricos, esta discusión se da a conocer en Alemania y se diferenciaba de la historiografía tradicional por recuperar la historia de los “grupos de abajo”, la cual con el tiempo se va a enfrentar con las formas de hacer historia más tradicionales, pero la historia social no sólo rescataría lo marginado de la historia, lo novedoso sería lo que las investigaciones desde este corte permitirían observar, cuestiones de poder que no tardaron en ser recogidas y analizadas no sólo por la historia social sino por la historia cultural.

⁸ Para 1929 surge la escuela de corte historiográfico de los Annales en Francia, la cual publicaría la revista Annales de la historia económica y social, fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre donde se discutirían los conceptos de historia e historiografía, y aunque el corte seguía siendo cuantitativo, podemos decir que con el tiempo esto cambiaría, otras revistas se editarían en otros lugares como Inglaterra, pero en ese momento con menos importancia, pues los debates se llevarían a cabo desde la revista de los Annales, para 1946 hay investigaciones que se empiezan a denominar como historia social y en los 70 le darían otra dirección a la revista con postulados como la cultura y las sociedades marginadas con Jaques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie a la cabeza de la revista y participantes como Pierre Nora, Georges Duby y Maurice Agulhon, entre otros; la metodología cuantitativa de los iniciadores ya no predomina del todo y se da apertura a otras miradas como las antropológicas

de dar un giro a las formas dominantes de hacer historia, nos referimos a la cerrada, la de hechos, la que lleva por estandarte: “cronología”, la que no recuperaba a los diversos actores de los momentos históricos.

Sus objetivos son contar otra historia, la que se esconde en los discursos hegemónicos, encontrar en la vida cotidiana los momentos claves que dieron paso a otros momentos de la historia y a otra sociedad, más allá de construir héroes, otorga un nivel de suma importancia a la subjetividad de esos históricos personajes o a personas comunes que también serán consideradas, ya que vivían y construían a la vez una historia; la metodología de esta historia por mucho tiempo también fue rechazada, pues, la importancia de los archivos oficiales y de la palabra de los grandes personajes era lo reconocido y validado en la historia tradicional, pero con el tiempo se encontrarán vacíos y contradicciones; entonces, diversos investigadores empezaron a ocupar métodos de otras disciplinas como la recuperación de la palabra de algunos grupos o algún participante de ese momento, la recuperación de las imágenes y los símbolos de alguna temporalidad específica o de algún suceso histórico, los archivos personales y diversas fuentes como las hemerográficas o las expresiones artísticas, lo que transformaría la forma de narrar, indagar, comprender y escribir la historia.

Entonces, hablamos de una historia social que recupera los procesos sociales en el desarrollo histórico, sin embargo, la historia social de la educación permite dos cuestiones importantes en la apertura a la investigación de procesos históricos del ámbito educativo, la interdisciplinariedad, que también abrirá otros problemas y el inicio de la investigación de la historia de grupos o personas suprimidos por mucho tiempo de ésta, así como a las metodologías novedosas como la historia oral o la genealogía, que permiten ese acercamiento.

Pensamos que hoy, apostarle a otra forma de recuperar la historia de la educación nos puede abrir la perspectiva de lo educativo en el país, esto sería más bien recuperar la dimensión histórica⁹ de la

con Clifford Geertz y Levi-Strauss, e incluso se empiezan a realizar cambios en la historia política y la antropología social tiene un auge por el acompañamiento de la historia social. Más información sobre el curso de la historia social es aportada por Jacques Le Goff que escribe la obra: *Hacer la Historia*. Editorial Laia, Barcelona 1978. Obra que hoy representa un libro-manual para quien se quiere acercar a la historia social. También la microhistoria de orígenes italianos va a encontrar sus modos para entrar a la discusión con historiadores como Eduardo Grendi, y Carlo Ginzburg, entre otros, quienes de alguna manera logran la unión entre la historia social y la historia cultural por su trabajo interdisciplinario con la antropología, y quienes desde el 66 editarían la revista *Quaderni Storici*. Incluso Michel Foucault con su *Nueva Historia* va a entrar en la discusión sin posicionarse en alguna de las corrientes, pues, su trabajo es casi imposible de ubicarlo en alguna postura.

⁹ Aguirre Lora, 1998, 14 y 15. Como lo plantea la autora esto “apunta en el blanco de la dimensión histórica de las sociedades y de los diversos grupos sociales, puesto que la conjunción de las diversas temporalidades de los hombres da cuenta del movimiento social, de las transformaciones de la sociedad. La historicidad de nuestros objetos de estudio nos remite al punto de convergencia de estos desplazamientos de hombres y sociedades en el tiempo, al nudo de lo temporal en la urdimbre social. De hecho, en años recientes, no más de veinte, la dimensión temporal en la vida social e individual ha ido recuperando espacio.

educación; esto no es posible si no comprendemos, en primer lugar, una historia abierta, que trascienda no desde fechas, personajes, hechos, que parecieran suspendidos en el lapso pasado y que parecen alejados a todo lo que hoy tenemos como realidad; más bien se abren posibilidades cuando la dimensión histórica de la educación aprehende la subjetividad de quienes se encuentran en una temporalidad compartida, quienes han vivido un momento que los construye social e individualmente, con experiencias de vida que se van insertando a través del tiempo, a veces imperceptiblemente, y nos conforman como sujeto, como sociedad, como nación, como sujetos de un tiempo histórico específico; ese tiempo nos impregna de sus significados, los que muchas veces no fueron creados por nosotros mismos, pero que adquirimos en ese crecimiento.

Esta dimensión de la historia¹⁰, más social, es la que hace falta recuperar en el ámbito educativo, aquella que no sólo recupere un periodo suspendido en el tiempo, sino de él recupere a los sujetos, sus procesos, sus signos, sus vínculos, sus vacíos, sus errores; la historia social de la educación recupera esta parte, sin embargo, hace falta algo indispensable, la cultura como parte de la dimensión histórica de la educación; momentos claves como la Revolución o un sistema económico, las leyes impuestas por organismos internacionales, las artes, el mismo espacio social son parte de una historia cultural que nos permita recuperar otra dimensión de la historia de la educación. No se ven separadas la historia social y la cultural de la educación, como si una y otra palabra fueran unidas como simples sufijos, más bien, se ve a la historia social y cultural de la educación como una configuración que construyen los sujetos más olvidados por la historia de la educación tradicional.

El periodo de la historia cultural que podríamos llamar clásico va desde 1800 a 1950 “por ser la época en la cual los historiadores culturales se centraban en la historia de los clásicos, un “canon” de obras maestras de arte, literatura, filosofía, ciencia, etc.”¹¹ Los autores más reconocidos en este periodo de la historia cultural inglesa, por ser de alguna manera pioneros, son Jacob Burckhardt y Johan Huizinga, que ocupaban en sus libros un lenguaje que no sólo pudieran entender los académicos y que realizaban una historia cultural haciendo vínculos entre las corrientes de las temáticas que retomaban. En varios lugares

Digo recuperando y no ganando, pues, existen estudios clásicos –y recurrentes–, como el de Karl Mannheim y el de José Ortega y Gasset que ya habían planteado estos elementos de análisis a partir de las generaciones, así como los sugerentes trabajos de Norbert Elias.”

¹⁰ María Esther Aguirre Lora, “Introducción”. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. (México: Fondo de Cultura Económica, CESU-UNAM, 2001), 11. “Se trata de incursionar en la exigencia de integrar la dimensión histórica en el estudio de lo educativo; historia no como disciplina, repito, sino como la multiplicidad de los tiempos en que se despliega la vida de los hombres en sociedad, y por ende las diversas temporalidades en que se despliegan las prácticas y los discursos sobre la formación humana, temporalidades que están presentes en nuestros objetos de estudio.”

¹¹ Peter Burke, *¿Qué es la historia cultural?* (Barcelona: Paidós, 2005), 20.

del mundo el auge lo llevaba la historia política, por ello, la historia cultural era relegada a un saber que no tenía el fundamento de documentos oficiales.

Sin embargo, con el tiempo esta será una de sus características, pues, “en 1929, Huizinga declaraba que el principal objetivo del historiador cultural consiste en retratar patrones de cultura, es decir, describir los pensamientos y los sentimientos característicos de una época y sus expresiones o encarnaciones en obras literarias y artísticas”¹² Esta postura nace por la relevancia que empezaban a tomar las cuestiones populares desde antes del siglo XX, igual que la relevancia de la cultura; dimensiones desde las cuales se van hacer posteriormente los estudios históricos, lo que Peter Burke llama como el descubrimiento del pueblo.¹³

Burke menciona que existen dos explicaciones a la dilucidación de la emergente historia de la cultura popular, lo que él llama la interna y la externa, “los que están dentro se ven a sí mismos como respuesta a las deficiencias de los enfoques anteriores, sobre todo de la historia cultural que excluía a la gente corriente, y de la historia política y económica que excluía a la cultura. También tienden a verse a sí mismos y a los suyos como los únicos innovadores, y rara vez advierten tendencias paralelas en otra parte de la disciplina, y menos aún en otras disciplinas y en el mundo ajeno a la academia. Ahora, los que se sitúan fuera tienden a ver un cuadro más amplio, advirtiendo que en gran Bretaña, por ejemplo, el surgimiento de la historia de la cultura popular en la década de 1960 coincidió con el nacimiento de los estudios culturales, siguiendo el modelo del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham dirigido por Stuart Hall. El éxito internacional del movimiento a favor de los estudios culturales sugiere que respondía a una demanda, a una crítica del énfasis en una alta cultura y tradicional en las escuelas y universidades, así como a la necesidad de comprender el cambiante mundo de las mercancías, la publicidad y la televisión.”¹⁴

La historia cultural se va a encontrar en los debates, acusada de impresionista o discutida por lo marxistas, pues, consideran le falta el vínculo con base en la economía y con lo social, y porque pareciera encontrar como respuesta a todos sus planteamientos la homogeneidad cultural, con lo cual se olvidan los verdaderos problemas culturales. Esto puede venir no solo de la historia cultural sino desde la

¹² Burke, 2005, 22.

¹³ Ibid. 32. “La idea de la “cultura popular” surgió en el mismo tiempo y lugar que la “historia cultural”: en la Alemania de finales del siglo XVIII. Los intelectuales de clase media de esa época descubrieron las canciones y los cuentos populares, los bailes, los rituales, las artes y los oficios. Sin embargo, la historia de esta cultura popular se dejó en manos de anticuarios, folcloristas y antropólogos. Sólo en la década de 1960 acometería el estudio de la cultura popular de un grupo de historia.”

¹⁴ Burke, 2005. 33.

configuración del concepto de cultura que nos puede remitir a cientos de discusiones al respecto, o las diferencias y similitudes que tiene con el concepto de civilización, por ejemplo, o la fuerza que tiene en Estados Unidos la historia de las ideas, o el estructuralismo desde algunos antropólogos, o la teoría interpretativa de la cultura y la descripción densa; pero creemos que la historia cultural se alimenta un poco con todas estas discusiones.

Incluso dentro de estas posturas encontramos trabajos de diversos autores como Weber y su ética protestante, Norbert Elias y su estudio sobre “El proceso de civilización”, o aquellos que recuperan los esquemas culturales como Karl Popper, Gadamer o Ernst Gombrich; otra cuestión que enriqueció el camino de la historia cultural fueron las diásporas, es decir, las dispersiones de grupos étnicos o religiosos que dejan su lugar de origen, como aquellos historiadores judíos e incluso alemanes no judíos que dejaban su país por la violencia y fascismo de Hitler cuando asciende al poder en 1933, y se refugian en Inglaterra, lo que haría de este último país la capital de la historia cultural. Pero será de la antropología y sus estudios de donde la historia cultural tome impulso para sus más grandes avances en las décadas de 1970 y 1980, de esta unión nacería la llamada “Nueva Historia Cultural”¹⁵, que “se empezó a utilizar a finales de la década de 1980.”¹⁶

Entonces, qué es la nueva historia cultural, qué hace y cómo lo hace: la “historia cultural es, en muchos aspectos, una configuración en la indagación histórica después de finales de la década de 1980, que atraviesa no sólo a la comunidad académica de historiadores, sino también de las ciencias sociales, para una caracterización de la indagación histórica en el presente, como un dominio multicultural; para las variedades de historia cultural en la historiografía actual, y para una historia de la historia cultural y sus tradiciones y variedades.”¹⁷

Entre sus características podemos encontrar: “la preocupación por el conocimiento, [...] convertir el conocimiento en un centro de atención para el estudio implica considerar diferentes trayectorias de

¹⁵ Ibid. 69 y 70. “El adjetivo nueva sirve para distinguir la NHC (como la nouvelle histoire francesa de la década de 1970, con la cual tiene mucho en común) de las viejas formas ya examinadas. El adjetivo “cultura” la distingue de la historia intelectual, sugiriendo el acento en las mentalidades, las presuposiciones o los sentimientos más que en las ideas o los sistemas de pensamiento, la diferencia entre ambos enfoques podría concebirse en términos del famoso contraste entre sentido y sensibilidad establecido por Jane Austen. La hermana mayor, la historia intelectual, es más seria y precisa, mientras que la menor es más vaga pero también más imaginativa. La palabra cultural sirve “así mismo” para distinguir la NHC de otra hermana, la historia social. Un ámbito en el que resulta particularmente apreciable el cambio de enfoque es el de la historia de las ciudades. La historia política de las ciudades.”

¹⁶ Ibid

¹⁷ Thomas S. Popkewitz, (Comp.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. (México-Barcelona: Ediciones Pomares, 2003), 46.

integrar la teoría social y la política, diferentes visiones de historiografía y diferentes formas de pensar sobre la cultura en el estudio de los asuntos humanos.” También encontramos su vínculo con el presente como característica indispensable pues “una historia cultural es una historia del presente. Pero la historia cultural no es presentista; no sitúa la historia como algo que desempeña un papel moral programático para identificar valores absolutos y trascendentes para la sociedad e inscribirlos en la escolarización.” Otra es que “contiene interacción interdisciplinaria sistemática y continua. [...]. Como consecuencia de ello, se disuelven las fronteras disciplinares normales.” Esto nos permite entender que: “Elucidar las imposiciones del conocimiento es una estrategia que permite poner de manifiesto los principios que interiorizan y encierran la conciencia, abriendo así diferentes posibilidades y alternativas.”¹⁸

En cuanto a la metodología de la historia cultural, un sujeto de estudio es suficiente y permite alejarnos de los métodos macrohistóricos, lo que nos permite encontrar otro tipo de riqueza en las prácticas culturales, subjetividades, redes sociales, entre otras, para así permitirnos más movilidad de lo general a lo singular y viceversa. Si a posturas metodológicas hacemos referencia, encontraremos una que ha sido de gran ayuda para la historia cultural, hablamos de la genealogía que permite “considerar cómo cambian los sistemas de razón con el tiempo como práctica cultural. [...]. Así, el enfoque genealógico nos proporciona una forma de localizar el cambio en los sistemas de conocimiento que organizan el “sí mismo” a través de los efectos del poder [...]. La práctica histórica, tal como la define la genealogía, no es sólo un análisis interpretativo y una hermenéutica crítica de las complejidades de los procesos históricos, tal como se engendraron en las fuentes sociales. También es una práctica de trabajo analítico [...].”¹⁹

Esta postura proveniente de Nietzsche, pero trabajada desde esta perspectiva por Foucault, va a hacer una clara unión entre la historia del presente y la historia cultural, pues considera la discontinuidad, deja de lado los orígenes, busca las estructuras de los grupos intelectuales y las dirige, recuperando las “epistemes” como “expresiones de una determinada cultura, y al mismo tiempo, fuerzas que conforman dicha cultura.”²⁰

Pero, por qué concebir a los problemas educativos desde una Nueva Historia Cultural, porque precisamente es ésta la que considera dos términos utilizados en este trabajo e indispensables en todo estudio histórico socio-cultural: el estudio de la historia de las prácticas y de las representaciones. Las

¹⁸ Popkewitz, 2003, 47. De este párrafo todos los enunciados en comillas son cita textual y lo que está fuera de las comillas es propio y fue la forma de tratar de responder a un tema del cual se podría hacer una sola tesis.

¹⁹ Popkewitz, 2003, 36.

²⁰ Burke, 2005, 75.

prácticas y las representaciones han sido rescatadas por esta postura para dejar atrás la primacía del estudio de la historia de las ideas o de material concreto; esto nos lleva a trabajar con estas categorías de aquí en adelante ya que se percibe que permitirán un acercamiento a nuestro objetivo: comprender porqué la ausencia de la educación artística desde el campo de la historia de la educación, con lo que damos apertura a las teorías que han trabajado desde estas concepciones.

Relevancia teórica de Pierre Bourdieu

En la parte teórica de esta tesis no nos acomodaremos en una teoría que explique un problema, más bien discutiremos con quien nos pueda decir algo del problema que aquí compete, en primera instancia ese alguien a quien no podemos dejar pasar cuando hablamos de lo educativo, de la construcción del conocimiento y del poder y el saber, así como de la cultura, la historia y las artes, es el teórico Pierre Bourdieu, este actor y agente de una parte importante en las ciencias sociales del siglo XX en Europa, cruza fronteras y toca a Latinoamérica, atrasado en el tiempo, pero con la oportuna llegada para decir algo a nuestra problemática educativa local.

Ya en este siglo y fuera de Europa, en el 2002, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, lleva a cabo un encuentro donde se le realiza un homenaje sin solemnidades, como Luis E. Gómez lo dice, a Bourdieu y su obra.²¹ El objetivo de este encuentro es “demostrar que no se puede considerar su obra como un todo homogéneo, ni como un objeto de homenajes acríticos. Intentamos, por lo tanto, construir en colectivo, no una fidelidad ciega, sino una lealtad avisada”²², desde esta perspectiva se considera necesario dialogar con algunas construcciones teóricas de este autor que puedan contribuir a un acercamiento más pertinente al objeto de estudio.

Bourdieu analiza el significado de la cultura y la construcción del conocimiento, así como los procesos del ejercicio del poder, dando “un nuevo significado a los estudios sociales con la idea de la autoreflexión, la crítica y la investigación-acción, para dar un sentido al oficio del sociólogo”.²³

²¹ Luis E. Gómez., et. al, “Bourdieu, un intelectual comprometido con su tiempo. I. Homenaje sin solemnidades” En *Pierre Bourdieu, campos de conocimiento. Teoría social, educación y cultura*. (México: Facultad de Humanidades de la UNACH, FCPyS-CEIICH-UNAM, 2005), 13.

²²Gómez, 2005, 16.

²³Ibid. 8 “La obra de este comprometido pensador, como toda corriente teórica y metodológica procedente de Europa, nos llega retrasada a México. (...) Una característica de su obra es la problematización epistemológica presente en sus trabajos, en los que expone los diversos aspectos que intervienen en la construcción del objeto, así como las cuestiones teórico-metodológicas y la investigación de segundo orden. En su trabajo de campo maneja el concepto spinoziano de no lamentar, no reír, no detestar, sino comprender, el cual convirtió en metodología rigurosa.” Revisar también la obra de este autor y de Jean-Cloude Passeron., Jean-Claude, Chamboredon, *El oficio del sociólogo*. (España: Siglo XXI, 2004).

Sus principales conceptos son el de *habitus*, campo y *homo academicus*, entre otros, para ser aplicados a la investigación en ciencias sociales. Bourdieu discutió algunos conceptos marxistas tan importantes como el de capital donde habla de que el capital no es exclusivo de los procesos económicos.

Otras visiones sociológicas venían dictando el camino de este oficio desde hace algunos años atrás, no nos detendremos en el debate epistemológico propio de la sociología, nos interesa rescatar lo que de los campos de relaciones sociales, que son la escuela y las artes, tiene que decir Bourdieu, así como su construcción conceptual.

El devenir histórico del autor

Es vital para este trabajo recobrar la importancia que tiene Pierre Bourdieu (1930-2002)²⁴ en las discusiones de su tiempo y su devenir histórico por el peso que conlleva su aportación teórica desde la sociología, para el espacio social y de práctica propio de quien escribe estas líneas, es decir, el espacio de lo educativo.

Desde su formación filosófica discutió entre las dos posturas más importantes y que signaban todavía el rumbo de la filosofía en ese tiempo, hablamos del materialismo y el racionalismo. Ya como investigador del campo sociológico reconoce a autores como Weber, Durkheim y Marx, en los cuales siempre encuentra diversas discusiones que, de principio, pretendían entender la forma en que la sociedad se desarrollaba y estructuraba, en ellos logró encontrar lecturas de algunas partes de ese fenómeno social, pero en estas siempre había una pieza que salía segregada o se hacía referencia a dos posiciones que dentro de su antagonía no encontraban más posibilidades que una lucha eterna entre ellas; respecto a estas dualidades Bourdieu tuvo mucho que decir, el propósito de este autor fue precisamente romper con dualismos como el que existe entre estructuralismo y existencialismo que llevaban al de objetividad y subjetividad²⁵, donde desde una se privilegiaba a la realidad, y desde la otra la subjetividad sobresalía a la

²⁴ Pierre como campesino de los Pirineos franceses, egresado de la Escuela Normal Superior como Filósofo y Etnólogo, llegó a ocupar un puesto en el Colegio de Francia, lugar cotizado, ya que pertenece a la generación de los 50 donde comparte tiempo con Foucault, Deleuze, Lyotard, Lacan, Althusser, Derrida, entre otros; por lo que es de reconocerse que con todo y su severa posición crítica y congruente ante sucesos de su tiempo y su práctica, y con la competencia que existía en ese momento en la academia francesa, llegase a lo más alto de ésta y traspasara fronteras con sus logros teóricos, metodológicos y epistemológicos.

²⁵ Pierre Bourdieu, trad. de Ariel Dilon. *El sentido práctico*, (España: Siglo XXI, 2007) 43 y 44-46. “De todas las opciones que dividen artificialmente a la ciencia social, la fundamental y la más ruinosa es aquella que se establece entre el subjetivismo y el objetivismo. El hecho mismo de que esta división renazca incesantemente, bajo formas apenas renovadas, bastaría para testimoniar que los modos de conocimiento que ella distingue le son igualmente indispensables a una ciencia del mundo social que no puede reducirse ni a una fenomenología social ni a una física social. Para superar el antagonismo que opone a estos dos modos de conocimiento conservando al mismo tiempo los logros de cada uno de ellos (sin omitir lo que produce la interesada lucidez sobre la posición opuesta), hay que explicar los presupuestos que tienen en común en cuanto modos de conocimiento doctos, igualmente opuestos al modo de conocimiento práctico que se halla en el principio de experiencia ordinaria del mundo social. Ello supone someter a una objetivación crítica las condiciones epistemológicas y sociales que hacen posibles tanto el

realidad de los objetos, Bourdieu nunca se colocó en una o en otra, sino más bien no pudo deslindarse de la libertad y del papel que se le daba a la conciencia indeterminada por una y de la constante interrogante hacia las estructuras y el papel de éstas, así como su forma de operar en un individuo o grupo específico con ciertas características, de la otra. Por ello, “el trabajo de Bourdieu se puede entender como el intento por realizar una síntesis creativa de estas dos formas de pensamiento, rescatando lo mejor de cada una, en un esfuerzo por integrar los binomios individuo y sociedad, subjetividad y estructura, permanencia e innovación”.²⁶

Ante ello, se abre la siguiente pregunta: ¿Cómo logramos aterrizar a nuestros ámbitos de investigación un aporte teórico como el de este autor, será que el aporte es pensado en exclusiva para el campo sociológico? Podemos responder que tras haber indagado en el autor y su obra encontramos posibilidades enormes dentro de su teoría como los conceptos de *habitus*, campo, *homo academicus* y capital, donde éstos son herramientas que nos permiten mirar desde una forma analítica diversas prácticas sociales en donde se encuentra nuestra temática, así como responder algunas interrogantes sobre la producción simbólica y de poder dentro del campo educativo. Para Bourdieu fue importante realizar una teoría de la práctica a partir de los conceptos anteriormente mencionados para relacionar la experiencia individual con las representaciones sociales, podemos decir que Bourdieu muestra otro rostro de la investigación gracias a que descubre las reglas del juego social y esto tomaría gran relevancia no sólo en este campo sino en muchos otros, como la escuela, la construcción de conocimiento, la historia, los medios masivos de comunicación, la cultura y más.

Ante los dualismos de objetividad y subjetividad, voluntarismo y determinismo y con el ánimo de dejar atrás estas reducciones construye la teoría de la práctica²⁷ desde la cual logra poner en juego a la acción, cultura, estructura y poder. Para ello construye los conceptos de habitus y campo.

retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social como la objetivación de las condiciones objetivas de esa experiencia. [...] . [...] el objetivismo no toma en cuenta en absoluto lo que está inscrito en la distancia y la exterioridad con respecto a la experiencia primera que es a la vez la condición y el producto de las operaciones de objetivación: [...] omite objetivar la relación objetivante, es decir la ruptura epistemológica que es también la ruptura social. Y, debido a que ignora la relación entre el sentido vivido que la fenomenología social explicita y el sentido objetivo que la física social o la semiología objetivista construyen, se proscribió analizar las condiciones de la producción y del funcionamiento del sentido del juego social que permite vivir como algo evidente el sentido objetivado en las instituciones. De manera que no se puede superar la antinomia aparente de los dos modos de conocimiento e integrar sus logros, sino a condición de subordinar su práctica científica a un conocimiento del “sujeto de conocimiento”, conocimiento esencialmente crítico de los límites inherentes a todo conocimiento teórico, tanto subjetivista como objetivista, que tendría todas las apariencias de una teoría negativa, si los efectos propiamente que produce no obligaran a plantear las preguntas ocultadas por todo conocimiento docto [savante]”.

²⁶ Gómez, 2005, 42.

²⁷ Bourdieu, 2007, 46 y 48-49. El análisis de la lógica de la práctica sin duda sería más avanzado si la tradición académica no hubiese planteado siempre la cuestión de las relaciones entre la teoría y la práctica en términos de valor. [...]. Pero el más temible de los obstáculos para la construcción de una adecuada ciencia de la práctica reside sin duda en el hecho de que la

Las preguntas rectoras para Bourdieu en este punto son sobre cómo se regula la acción social, cómo muestra patrones sociales, cómo se desarrollan reglas, leyes o formas que conscientes e inconscientes definen la vida de agentes sociales y qué papel juega aquí el científico social. “Es así, que en su obra, teoría y metodología constituyen una sola entidad para abordar procesos históricos y culturales con el fin de no tratar los hechos sociales como cosas sino como relaciones. Integrar lo material a lo simbólico y lo cognitivo a lo práctico, le permitió actualizar una noción determinante para comprender la generación y clasificación de las prácticas”.²⁸

Concepto de *habitus* y el sentido práctico

Bourdieu parte de la noción de que la realidad social existe dentro y fuera de los individuos; los actores no sólo confrontan sus circunstancias externas, ellos son parte integral de esas circunstancias. Para Bourdieu, el cuerpo socializado (el individuo), no es opuesto a la sociedad, es una de sus formas y existencia, concibe todo lo exterior a él y lo internaliza de forma inconsciente e involuntaria. Esto no quiere decir que no haya formas de estructuración conscientes que se crean a partir de diversos fines sino más bien se reconocen las dos: de lo exterior a lo interior y de lo interior a lo exterior, por ello es bastante complejo entender lo que Bourdieu denomina como el “sentido práctico”²⁹. Respecto a cómo entender el sentido práctico, escribe este autor: “No es tan fácil comprender de manera práctica que, como modelo de una práctica que no tiene ese modelo por principio, el esquema y todas las oposiciones, las equivalencias y analogías que él permite captar de un solo vistazo, no valen sino en tanto se los tenga por lo que son, es decir modelos lógicos que explican del modo al mismo tiempo más coherente y más

solidaridad que liga a los doctos en su ciencia (y en el privilegio social que la hace posible y que ella justifica o procura) los predispone a profesar la superioridad de su saber, a menudo conquistado al precio de un inmenso esfuerzo, contra el sentido común, incluso a encontrar en esa superioridad una justificación de su privilegio, en lugar de producir un conocimiento científico del modo de conocimiento práctico y de los límites del conocimiento docto debe al hecho de que reposa sobre el privilegio.[...]. Lo analizado de todo análisis docto (tanto subjetivista como objetivista) es la relación subjetiva del científico con el mundo social y la relación (social) objetiva que supone esa relación subjetiva. El inintelectualismo es, si se me permite la expresión, un intelectualocentrismo que conduce a colocar en el principio de la práctica analizada, a través de las representaciones construidas para explicar (reglas, modelos, etc.), la relación con el mundo social que es precisamente la del observador y, por ese medio, la relación social que hace posible la observación. [...]. No es, pues, para rendir tributo a una especie de gusto gratuito por los prerrequisitos teóricos, sino para responder a las necesidades más prácticas de la práctica científica, que hay que proceder a un análisis de la lógica específica y de las condiciones sociales de posibilidad del conocimiento docto (y muy especialmente de las teorías de la práctica que ese conocimiento involucra implícitamente), que es, de manera inextricable, un análisis de la lógica específica del conocimiento práctico.

²⁸ Gustavo Téllez Iregui., *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa: claves para su lectura*. (México: UPN, 2002), 57.

²⁹ Bourdieu, 2007, 25. “Me llevo mucho tiempo comprender que es imposible, excepto mediante construcciones que la destruyen en tanto que tal, captar la lógica de la práctica hasta tanto uno se haya interrogado sobre lo que son, o mejor, sobre lo que hacen los instrumentos de objetivación, genealogías, esquemas, cuadros sinópticos, planos, mapas, a los que más tarde añadí, gracias a los trabajos más recientes de Jack Goody, la simple transcripción escrita. (J. Goody, *La raison graphique*, traducción y presentación de J. Bazin y A. Bensa, (París: Ed. De Minuit, 1979) (*La domesticación del pensamiento salvaje*, (Madrid: Akal, 1995).”.

económico el mayor número posible de hechos observados. Y que esos modelos se tornan falsos y peligrosos desde el momento en que se los trata como los principios reales de las prácticas, lo que equivale consustancialmente a sobreestimar la lógica de las prácticas y a dejar escapar aquello que constituye su verdadero principio”.³⁰

Entender el sentido práctico para el investigador de cuestiones sociales es fundamental ya que nos acerca desde otra postura más crítica y definida para observar el problema, rescatar los modelos de la práctica de quien es agente de nuestro estudio, es trascender de lo teórico, que nos da lecturas ya establecidas, a lo práctico, que nos muestra otra cara del problema, tener estas dos posiciones de acercamiento a nuestro objeto de estudio es necesario para realizar lo que este teórico desarrolló y llamó el sentido práctico.

El investigador se acerca a las prácticas de un grupo definido por él mismo, en dado momento, pensando que son exclusivamente ellas generadoras de sentidos y esquemas que nos permiten comprender más la realidad social, y sí, en una parte, pero no sólo ellas nos dan pauta y no podemos cargarlas de sentidos de verdad, ya que en ellas se pueden entender procesos no observados a primera vista, es complejo para Pierre Bourdieu entender el sentido de ellas porque comprende que no sólo esquematizan o son génesis, sino proceso; si uno las nombra sólo como modelos lógicos, les estaría robando el sentido de práctica misma que conlleva que sea una práctica.

Cabe decir que ellas mismas desde sí no podrían explicarse, por su vaguedad, andar y construcción cotidiana, son consecuentes e inconsecuentes a la vez, son así y en esa dualidad eterna se alimentan.³¹ Bourdieu ejemplifica esto cuando se refiere a la práctica del telar de las mujeres de Argelia diciendo que cuando se trata esta práctica tan rápido como algo que nace, crece y muere, o como al campo que es sembrado y vaciado solamente, si acaso, se entiende el principio, pero no su completo sentido.³² “Está en

³⁰ Ibid.

³¹ Bourdieu, 2007, 26 y 27. “Si fuera de otro modo, y si las prácticas tuviesen por principio la fórmula generadora que hay que construir para explicarlas, es decir, un conjunto de axiomas a la vez coherentes e independientes, las prácticas producidas de acuerdo con reglas de engendramiento perfectamente conscientes, resultarían despojadas de todo lo que las define apropiadamente en tanto que prácticas, vale decir, la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que ellas tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino esquemas prácticos, opacos a ellas mismas, sujetos a variar según la lógica de la situación, el punto de vista casi siempre parcial que ésta impone, etc. Así las trayectorias de la lógica práctica rara vez son del todo coherentes y rara vez totalmente incoherentes. Para hacerlo ver, habría que citar a granel, y a riesgo de cansar, todos los hechos recopilados, sin siquiera imponerles ese mínimo de construcción que representa el orden cronológico.

³² Ibid. 27 y 28. Sobre todo habría que mostrar de qué manera, guiadas por una suerte de sentido de las compatibilidades e incompatibilidades, sentido que deja muchas cosas en la indeterminación, las prácticas rituales pueden aprehender el mismo objeto de maneras muy diferentes, dentro de los límites definidos por las incompatibilidades más flagrantes (y también, desde luego, por las constricciones técnicas), u objetos diferentes de manera idéntica, tratando en la práctica al telar tan pronto como una persona que nace, crece y muere, tan pronto como un campo que es sembrado y luego vaciado de su producto o bien como una mujer, lo cual asimila el tejido a una concepción, o incluso, en otro de sus usos sociales, como un huésped –está apoyado

el principio de esas realidades sobredeterminadas e indeterminadas al mismo tiempo, que, incluso cuando uno ha comprendido su principio, siguen siendo muy difíciles de dominar completamente, si no es en una suerte de paráfrasis lírica que es tan inadecuada y estéril como el discurso corriente sobre la obra de arte.”³³ En esto va adscrito un incansable cuestionamiento sobre la relación del investigador y el objeto en cuanto a este sentido de generación de la práctica y la objetivación del investigador sobre ella y sobre los observados que la llevan a cabo.³⁴

Comprender en principio el sentido práctico en Bourdieu es importante para la conceptualización del habitus, ya que, en tanto producto histórico históricamente incorporado, asegura la presencia activa de experiencias y prácticas mejor que todas las reglas formales y explícitas, es decir, garantiza la conformidad y continuidad de las prácticas a través del tiempo.³⁵ Esto es, no hay necesidad de acordar, discutir o reflexionar en torno a una estructura u organización social, para que éstas se realicen y reproduzcan históricamente, lo cual en algunos aspectos permite encontrarnos en los espacios sociales.

El habitus no puede concebirse como un “mecanismo fijo” de reproducción pura y simple; por el contrario, se trata de una estructura interna en continuo proceso de reestructuración, creación y adaptación a situaciones nuevas, aunque esa libertad de invención e improvisación permitiría producir una infinidad de jugadas posibles gracias a que, tiene los mismo límites que el juego. Entonces, el individuo históricamente situado en el mundo y como agente social es él mismo un juego de prácticas y construcciones en constante movimiento, pero no todas ellas tienen el mismo peso, no están colocadas en el agente de forma horizontal; qué nos hace en este punto priorizar unas sobre otras, qué le da más peso a unas sobre otras. Tratar de explicar el habitus propio de un agente es importante en el campo de la historia de la educación porque nos acerca a comprenderlo dentro de sus propios juegos, reglas y formas de percibir los procesos propios de este campo, nos referimos a rescatar la importancia de la escuela o de procesos propios de lo educativo³⁶,

como él contra el muro de la luz- a quien se da la bienvenida, o como un refugio sagrado o un símbolo de rectitud y de dignidad.”

³³ Ibid, 29.

³⁴ Ibid, 30. “Es decir que sin consentir en ello, me parece, ninguna complacencia, me vi constreñido a interrogarme incesantemente sobre mi relación con el objeto en lo que éste tenía de genérico, y también de particular. Y podría ser que la objetivación de la relación genérica del observador al observado que yo intenté llevar a cabo, mediante una serie de pruebas que tendían cada vez más a convertirse en experimentos, constituya el principal producto de todo mi empeño, no es en sí misma, a título de contribución teórica a una teoría de la práctica, sino en tanto principio de una definición más rigurosa, menos librada al azar de las disposiciones individuales, de la justa relación con el objeto que es una de las condiciones más determinantes de una práctica propiamente científica en las ciencias sociales.”

³⁵ Téllez, 2005, 59.

³⁶ Hay que aclarar que por lo educativo me refiero a la unión de procesos pedagógicos y educativos, ya que se comprende que no son los mismos, haremos referencia a esta diferenciación más adelante.

Bourdieu hace notar que en los espacios escolares este habitus es influenciado y construido de múltiples formas y hacia diversos fines, por ejemplo, el pedagogo adquiere en este punto y gracias a una internalización de lo social y de lo institucional ciertas reglas y condiciones a cumplir como tal, además está la historia de un habitus aparte del “profesional”, en este punto observamos que él habitus no es una adquisición desde lo biológico, más bien es social y se construye conforme a experiencias temporales específicas, si hablamos de un habitus del pedagogo habría que señalar que se empieza a adquirir desde el conocimiento de alguien que ya es pedagogo o desde que escuchamos lo que es ser pedagogo³⁷, se construye desde la elección de esta licenciatura o rechazo, se construye también desde el docente involucrado, la visión de la institución hacia ella, un currículum, etcétera. Esto identifica a los agentes en grupos sociales y los diferencia de otros, también nos hace recuperar los habitus colectivos y los individuales lo cual nos permite encuentros y desencuentros; “la historia, en estado incorporado en forma de habitus, y la historia en estado objetivado, bajo la forma de lugares, instituciones, cosas, es decir, de campos.”³⁸

Cuando entendemos qué es y cómo se crea el habitus podemos hablar de uno en específico el del campo de la pedagogía en la UNAM; a partir de que se considera un campo de estudio, lo pedagógico y lo educativo, comienza la profesionalización de la pedagogía y dentro de ella se percibe un sujeto que se adentra en ella, que entre al juego, aquí se empieza a conformar el campo y el oficio del pedagogo, se dejan atrás las dualidades de las que habla Bourdieu y se dibujan las leyes sobre las que se mueve este oficio, para ser más específicos lo que en esta investigación queremos dilucidar es un campo específico, el de la historia de la educación, en una de sus particularidades como un campo que es la indagación de la educación artística, en sí el cuestionamiento es: cuáles son las representaciones sociales que los maestros de historia de la educación de la FES Aragón tienen sobre la educación artística.

Para dar más claridad a lo que implica este estudio, Bourdieu complementa su teoría de la práctica con la explicación de la teoría de los campos que explicaremos a continuación.

Teoría de los campos

Cuando nos referimos a la teoría de los campos en la construcción de nuestro objeto de estudio estamos hablando de la configuración de un campo de conocimiento específico, el de la historia de la educación,

³⁷ Téllez, 2005, 61. “El habitus es, fundamentalmente, el producto de una gigantesca e incesante empresa de aprendizaje, inculcación, apropiación y control, el cual hace parte de todas las instituciones y campos sociales”.

³⁸ Téllez, 2005, 63.

desde un habitus, esto es la carrera de pedagogía de la FES Aragón dentro de un campo disciplinar en específico, el lugar de la educación artística dentro del estudio de la historia de la educación.

Hablar de la configuración de un campo nos refiere a las disposiciones ya establecidas dentro de este habitus, no olvidemos que para Bourdieu esto implica tanto la parte social como la individual en las prácticas sociales, empecemos por reconocer que no todo son disposiciones y reglas establecidas en el juego, también existe resistencia dentro del campo por parte de los agentes que se encuentran en desventaja.

Si vamos asignando papeles de acción a esos agentes diríamos que el habitus del estudioso de la historia de la educación (HE) empieza a partir de una génesis histórica global donde hay relaciones de poder simbólico, pero también llevando esto a un terreno más local podríamos decir que hay parte de esta génesis en el habitus propio del pedagogo de la FES Aragón, en el cual también existe una construcción propia y una adecuación de ese habitus a la construcción local del conocimiento y de su propio tiempo.

Indagar en la historicidad de la pedagogía en México nos puede acercar a comprender cómo es que se configura un campo específico de conocimiento, la HE por parte de los pedagogos en la UNAM, y el desarrollo y estructuración en general del pensamiento educativo en el país y sus instituciones. Esto nos lleva a rescatar espacios y relaciones de ese mismo desarrollo donde existe la conformación de un habitus propio del estudioso de la HE.

Bourdieu hablaba de la lucha en los diversos campos a partir de las diferencias de clase. Traducido esto a lo académico encontramos que las luchas dentro de un campo de este tipo son cotidianas y tajantes, las lealtades hacia teorías y a grupos ya posicionados también dictan y dibujan caminos dentro de un campo académico, es importante tomar en cuenta esto porque el campo de la historia de la educación nos enseñará ese rostro y veremos que es muchas veces a partir de estas lealtades que se configura una disciplina o una área de conocimiento.

En este sentido y por estas relaciones es importante rescatar la reproducción social y los procesos de dominación, que son los objetivos principales de Bourdieu; ello, dentro de un campo disciplinar, permite comprender el camino y futuro de éste mismo. Las interrogantes aquí son: ¿Cómo es que los agentes reproducen los discursos y crean resistencias en un campo específico?, ¿Cuáles son las circunstancias sociales en las que se configura un campo?, ¿Cómo contribuye el capital simbólico de los agentes a la conformación de una representación social sobre la historia de la educación?

Podemos reconocer el sentido práctico del campo de la historia de la educación desde las prácticas de sus estudiosos. Reconocerlo sería tomar en cuenta su génesis, sus prácticas, ritos, discursos, saberes y construcciones de conocimiento, así como sus relaciones de poder dentro de la estructura de este campo. El habitus está presente con sus reglas y juegos, con sus agentes preparados para el juego y para la lucha, porque “Los campos son espacios de lucha donde los actores sociales, unos en situación de dominio, otros en situación de subordinación, se confrontan a partir de habitus, metas y reglas compartidas. La lucha ocurre por la permanente intención de modificar las posiciones relativas de los actores en el campo y, a veces, incluso, por cambiar las reglas del juego.”³⁹

En términos analíticos, un campo puede estar definido como una red, o una configuración de relaciones objetivas entre las posiciones (...) En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de esos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que son el lugar de una lógica y de una necesidad específica e irreductibles a aquellas que reaccionan con los otros campos, como el campo artístico, el campo religioso o el campo económico obedeciendo a lógicas diferentes.⁴⁰

Representaciones sociales desde dónde y para qué.

El concepto de representaciones sociales ha sido construido por diversas corrientes y autores, la corriente de la psicología social al respecto ha sido muy representativa en el tema, el autor que desde ella ha desarrollado un amplio trabajo es Serge Moscovici⁴¹, así mismo desde la sociología se ha trabajado por Emille Durkheim y Pierre Bourdieu, como algunos de los más representativos. Se parte aquí de una mirada general en torno a estos autores para finalmente, definir la que será el sustento epistemológico de la categoría de representación social desde esta investigación.

Desde la psicología social, se ha conceptualizado a las representaciones sociales para recuperar la importancia del conocimiento de sentido común y del pensamiento y sus procesos, como conocimiento científico o como conocimiento importante en el ámbito de la investigación de problemas sociales y de subjetividad. Desde esta corriente se reconoce el trabajo de Durkheim y sus representaciones colectivas,

³⁹ Gómez, 2005, 43.

⁴⁰ Ibid, 75.

⁴¹ Moscovici, estudiante rumano de psicología en la Universidad de París, ya exploraba en su tesis las representaciones sociales dentro del psicoanálisis, con el tiempo se inclinó por la psicología social y así reforzaría su construcción teórica sobre esta categoría.

sin embargo, son nombradas no colectivas sino sociales, el cambio fue grande ya que Durkheim entendía estas representaciones como algo dado en el sujeto y con una pobre incidencia de él en su realidad, lo que cambiaría con Moscovici, por ejemplo, pues él “sienta las bases teóricas para abrir el debate sobre la fundamentación epistemológica de las ciencias sociales principalmente de la psicología social, aportando con ello un nuevo objeto de estudio a esta disciplina: las representaciones sociales.”⁴²

En la década de los sesenta del siglo XX, la importancia de la ciencia y la recuperación de ella por parte de la disciplina psicológica era lo primordial y en los estudios de los sujetos y su realidad, la relación S-O a partir del estímulo respuesta por parte de la corriente conductista era lo que prevalecía. Las representaciones sociales desde Moscovici, entienden estas dos existencias y enfatizan que no pueden explicarse por separado, es decir, no está el sujeto de un lado y el objeto frente a él o viceversa relacionados a partir de un estímulo y punto, “por el contrario, se argumenta que entre ambos existe una relación interdependiente en la que en forma bidireccional se modifican, justamente, es tal correlación donde se encuentra el principio explicativo de las representaciones sociales (desde la psicología social) y la importancia de hacer hincapié en la necesidad de acercarse al pensamiento de sentido común, pues en éste se forman las imágenes y los lazos mentales que sirven como herramientas para el aprendizaje, estableciendo una distinción entre dos formas distintas de sentido común: la primera espontánea y surgida de la tradición, la segunda como la incorporación del discurso científico, transformado para su uso en la vida diaria.”⁴³

Otros autores de la misma corriente han aportado a la construcción de la categoría representación social, otros aspectos⁴⁴ y han logrado anclar la idea de cómo las representaciones sociales pueden ser entendidas: Es aquí como toman lugar los conceptos de objetivación y anclaje que permiten la construcción de la representación, por medio de tres momentos: “el de selección y descontextualización, la formación de un núcleo figurativo y la naturalización, [...], pues, estos posibilitan que se cumplan las tres funciones

⁴² J. Escamilla Salazar, “Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura de pedagogía de la ENEP Aragón” (Tesis de doctorado, ENEP Aragón, UNAM, 2004,) 77.

⁴³ Olivia Mireles Vargas, “Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado.” de Piña Osorio, Juan Manuel. *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. (México: CESU-UNAM, Plaza y Valdés, México, 2003), 155.

⁴⁴ *Ibíd.* 157. “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados [...].

-Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

-La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.”

básicas de la representación social: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad, y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.”⁴⁵

Esto podría haber sido funcional a este trabajo, sin embargo, la conceptualización de las representaciones sociales desde la psicología social deja algunos aspectos importantes fuera, pues, sólo retoma los procesos cognitivos que el sujeto tiene con la realidad y le da importancia a las distintas conductas que devienen de ello. El párrafo anterior enfatiza que la representación social que desde esta postura se construye es desde las distintas funciones cognitivas, es reconocible el contexto y las prácticas que un individuo desarrolla, así como el entendimiento e interpretación de la realidad, pero no se recupera la transformación que este individuo es capaz de realizar a su contexto ni la importancia de los constructos que se dan desde lo social y colectivo hacia el sujeto y no solo de el sujeto y su conducta al ámbito social y a los demás. Es decir, la importancia de lo cultural se recupera pero sólo hacia una misma dirección: del ser humano a la cultura pero no de ella al ser humano; así como también deja de lado la idea de que hoy la comunicación y los procesos cognitivos implican una diversidad tan amplia que quedan pocos campos en los que podamos decir que la objetivación y el anclaje se dan en las mismas condiciones y en contextos cerrados a una misma dinámica para todos los que en él se encuentren.

Rescatar estas conceptualizaciones en el ámbito educativo es importante pues es un medio fértil en donde se da la experiencia de las representaciones sociales, desde cualquier corriente; lo que permite un acercamiento con la realidad desde otras perspectivas, pero es otra postura que rescata el sentido práctico de estas experiencias y que es más acorde con los conceptos trabajados en esta investigación.

La corriente sociológica da sentido a la idea de representaciones sociales haciendo énfasis en recuperar el contexto rescatando en él al sujeto en su mundo y en su cultura, pero no siempre ha sido así, hay antecedentes que es necesario conocer como lo es el trabajo de Durkheim, ya que también nos permite entender las bases de la racionalidad moderna de la época.

Emile Durkheim⁴⁶ es un autor imprescindible para entender el trayecto del conocimiento de los estudios sociales en la llamada Modernidad, para él, los conceptos claves que le permiten dar lectura a la realidad son el hecho social comprendido desde la cosa misma, la estructura, y por supuesto, las representaciones colectivas; este último es acuñado desde finales del siglo XIX, esto nos interesa pues a diferencia de la

⁴⁵ Ibid, 158 y 159.

⁴⁶ Filósofo egresado de la Escuela Normal de París, se inclina por la sociología, se le conoce por algunas corrientes como el padre de la misma.

psicología, el concepto de representaciones colectivas recupera ciertas prácticas colectivas, pero desde el concepto de coerción social: Durkheim refiere en su obra “Las reglas del método sociológico”, que: “Los modos colectivos de obrar o de pensar tienen una realidad fuera de los individuos que actúan conforme a ello en cada momento del tiempo. Son cosas que tienen una existencia propia. El individuo las encuentra enteramente formadas y no puede hacer que no sean o que sean de otro modo distinto a como son; está pues obligado a tomarlas en cuenta [...]”⁴⁷

Como recupera Olivia Mireles, “para Durkheim existe una coerción para que el individuo acepte de manera voluntaria someterse a las normas y tradiciones de cada cultura, y ésta se impone a la sazón del convencimiento de hacer lo que se tiene que hacer, porque resulta benéfico”.⁴⁸

La postura de Durkheim sobre las representaciones colectivas es clara cuando nos dice que hay una cultura construida y dada en la cual un sujeto que se encuentra en ella no puede cambiarla sino más bien la asimila por medio de la estructura social.⁴⁹

También considera que la educación⁵⁰ es el proceso de socialización esencial para que se dé la asimilación de las representaciones colectivas, reconoce que en algún momento en el cual son internalizadas por el individuo pueden llegar a cambiar, pero no de forma drástica, ya que esto llevaría a un caos que no era bien visto en la época en la cual vivió Durkheim, nos referimos a la del progreso y el orden. La postura positivista de este autor, da cuenta de lo importante que era descubrir a partir de hechos observables y cuantificables los procesos de una realidad social dada, en la cual no incidía el sujeto; esta postura hoy se ve superada por lecturas que rescatan precisamente el conocimiento subjetivo y de sentido común, como la que explicaremos más adelante, lo que permite recobrar su propia importancia y ver desde otro sentido esos procesos sociales que nos permiten encontrarnos en el mundo, precisamente la crisis de las ciencias sociales mostró en los años setenta que si hay algo difícil y complejo de observar y cuantificar son los procesos humanos y sociales.

⁴⁷ Emile Durkheim, *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre las ciencias sociales*. (Madrid: Alianza Editorial, 1995), 49.

⁴⁸ Mireles, 2003, 161.

⁴⁹ Ibid. La interpretación de Durkheim que hace Mireles nos dice que: “Los objetos culturales o bien las representaciones colectivas, son las normas, valores, creencias, modos de pensar, sentir y obrar que integran la sociedad, en forma independiente de los individuos. Estos últimos cumplen con el papel de asimilar las representaciones que encuentran dadas, establecidas y construidas externamente. Por el proceso de socialización, es decir la educación, tales representaciones se van incorporando en el sujeto.”

⁵⁰ Emile Durkheim, *Educación y sociología*. (México: Colofón, 2004), 73. “La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una cierta homogeneidad: la educación perpetua y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva”.

Durkheim piensa que es la educación donde el individuo le imprime su toque personal a lo dado como cultura y es ahí donde toma importancia recuperar a las representaciones colectivas, pero sin olvidar que sus cimientos son siempre los mismos y son inamovibles, es decir, estarán siempre superpuestas a la estructura. Además de lo antes reseñado, habrá que reconocer en este teórico el antecedente de las representaciones sociales, ya que reconoce que en las representaciones colectivas se conforman las imágenes que constituyen tanto lo social como lo individual, tomando aspectos que anteriormente no eran importantes de entender, por ejemplo, la identidad de un grupo o del individuo dentro de la estructura en específicas circunstancias, es ineludible que “para Durkheim la sociedad juega un papel importante en la conformación del sujeto dentro de los grupos”.⁵¹

Sin embargo, lo importante aquí eran los grupos no los individuos y los hechos sociales que conllevaban cada conformación colectiva a partir de las cosas que incidían en ellas, entonces, no podemos hablar de la trascendencia del sujeto y su saber si sólo nos interesa saber cómo la cosa incide en nuestras representaciones colectivas, y cómo estas reproducen individuos; lo que nos interesa es entender al sujeto y sus representaciones sociales, las cuales conforman un campo disciplinar que tiene incidencia en la realidad social y académica de la historia de la educación.

Por lo antes mencionado, se pretende dar el giro hacia la comprensión del sujeto por lo que sólo mencionamos a Durkheim como un precursor, subrayando su aportación conceptual de las representaciones colectivas. Muchos de los autores que hoy hablan de las representaciones dentro de espacios sociales reconocen el trabajo de Emile Durkheim sólo como antecedente, sin embargo, hoy podemos encontrar investigaciones que abordan el concepto de representaciones sociales de forma más pertinente a lo que esta investigación requiere.

En este punto se recupera lo que es una representación⁵² desde lo general, y cómo Bourdieu trabaja las representaciones; aunque no menciona como tal el concepto de representación social, sí define lo que para

⁵¹ Escamilla, 2004, 71.

⁵² Nicola Abbagnano, *Diccionario de filosofía*. (México: Fondo de Cultura Económica, 2004), 919. “Podemos decir que desde lo más simple una definición de representación es: Término de origen medieval para indicar la imagen o la idea en el sentido, o ambas cosas. El uso del término fue sugerido a los escolásticos por el concepto de conocimiento como de una similitud del objeto. Occam distinguió tres significados fundamentales. “Representar –dijo- tiene muchos sentidos. En primer lugar, se entiende con este término aquello mediante lo cual se conoce algo y, en este sentido, el conocimiento es representativo, y representar significa ser aquello con que se conoce algo. En segundo lugar, se entiende por representar el conocer algo, conocido lo cual se conoce otra cosa; en este sentido la imagen representa aquello de que es la imagen, en el acto del recuerdo. En tercer sentido, se entiende por representar el causar el conocimiento de igual modo en que el objeto causa el conocimiento”. En la primera acepción, la representación es la idea en el sentido más general, en la segunda es la imagen y en la tercera es el objeto mismo.

él es una representación, conjuntándolo con el concepto de “espacio social” cuando habla del sentido práctico. Si queremos recuperar como categoría en este trabajo las representaciones sociales hay conceptos claves para entender cómo ve Bourdieu las representaciones dentro del ámbito social, por ejemplo el de estructura, espacio social, habitus, práctica y capital cultural, las cuales se encuentran en constante interrelación y se construyen entre sí.

La teoría de la práctica, en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas.⁵³ Con lo anterior podemos comprender la idea de Bourdieu respecto a la estructura y la importancia de la práctica. Se entiende que existe una estructura, pero que ésta va siendo estructurada por la práctica y que ésta práctica no es estática en su construcción.

El espacio social⁵⁴ es simplemente la determinación de condiciones de un individuo o un grupo a circunstancias de un tiempo y espacio de prácticas. Es aquí donde también toma sentido el capital cultural y su incidencia en las prácticas de algún grupo o individuo. Entre posición y disposición, entre estructura y espacio social, y habitus, se determina el lugar en un campo desde el capital cultural.

Entendamos entonces que las representaciones⁵⁵ van ligadas directamente al sentido práctico que en ellas se lleva a cabo, y que en ellas se juega todo lo que una representación soporta, es aquí donde el capital cultural constituye una gran importancia para no hacer juicios o suposiciones que empañen nuestro objeto. Esta investigación pretende acercarse a un objetivismo⁵⁶ recuperando los conceptos y teorías de

⁵³ Bourdieu, 2007, 85.

⁵⁴ Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, (México: Siglo XXI Editores, 2008), 30. “El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas como en Estado Unidos (USA), Japón o Francia son, sin ninguna duda, los más eficientes: el capital económico y el capital cultural.”

⁵⁵ Bourdieu, 2008, 34. “Construir el espacio social, esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, es darse de un solo golpe la posibilidad de construir clases teóricas tan homogéneas como posibles desde el punto de vista de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que de allí se derivan.”

⁵⁶ Bourdieu, 2007, 85. “El objetivismo constituye el mundo social como un espectáculo ofrecido a un observador que adopta “un punto de vista” sobre la acción y que, importando al objeto los principios de su relación con el objeto, hace como si estuviera destinado únicamente al conocimiento y como si todas las interacciones se redujeran en ello a intercambios simbólicos. Este punto de vista es el que se adopta a partir de las posiciones elevadas de la estructura social desde las cuales el mundo social se da como una representación- en el sentido de la filosofía idealista pero también de la pintura y del teatro- y desde las cuales las prácticas no son otra cosa que papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes.”

Bourdieu como: las prácticas y habitus, las reglas del juego de los campos, y el campo simbólico y cultural.

Entonces, a partir de ubicarnos en un espacio social podemos entender sus estructuras, que en algunos casos son milenarias, pero no con la intención de observarlas y reproducirlas, sino con el sentido de recuperar las prácticas con la intención de responder la interrogante del lugar que ocupa la educación artística dentro del estudio de la historia de la educación.

Estas estructuras se derivan de la distinción que hay dentro de un grupo de individuos o de un grupo a otro, por ejemplo, en el ámbito académico, las clases sociales y muchos otros, pero “la diferencia existe y persiste, [...]. Las clases sociales no existen [...]. Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias en el cual las clases existen de algún modo en estado virtual, no como algo dado, sino como algo a hacerse. Si el mundo social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individualmente y sobre todo colectivamente, en la cooperación y el conflicto, hay que añadir que esas construcciones no se operan en el vacío social, [...], la posición ocupada en el espacio social, es decir en la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital, que son también armas, dirigen las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo y transformarlo.”⁵⁷

Hay que decir que Bourdieu recupera el lugar tradicional que tiene la educación, diríamos que no sólo la formal sino en el ámbito familiar o extraescolar, la importancia de ello deriva en que es ésta la que va ir construyendo nuestro lugar en las diferencias que se dan dentro de un campo, es la incidencia que nos da el capital cultural⁵⁸ individual, el cual nos va posicionando en el espacio social, y el capital cultural dentro del grupo, para así ser colocados en una posición de ventaja o de desventaja en un campo, en este caso, disciplinar. Si a esto agregamos lo que el habitus representa para un campo como el de la historia de la

⁵⁷ Bourdieu, 2008, 38.

⁵⁸ El capital cultural para quien escribe este trabajo y tras la discusión de lo que es para Pierre Bourdieu se retoma como las circunstancias, algunas vistas como privilegios, de vida dentro y fuera de la escuela que nos permiten acercarnos a los estatus más posicionados dentro de un campo académico, o academicista mejor dicho, en el cual se entrelazan saberes y conocimientos superiores a los de otros individuos o mínimamente conocimientos reconocidos como títulos, diplomas y constancias y hasta calificaciones, es decir, conocimientos validados por una estructura institucional, incluso estructura de Estado, que define lo que estos son. No importando que haya quienes posean más conocimiento porque si no está validado es como si no existiera. Esto no sólo sucede con saberes escolares sino con las oportunidades que a lo largo de la vida se nos hayan presentado como algún deporte, los medios de comunicación con los que se cuenta, la alimentación incluso, el lugar de nuestro oficio o profesión, nuestros hobbies o gustos. Es aquí donde la distinción se hace más clara. Obvio es que este capital cultural lleva relación con el capital simbólico y claro que también el económico. Más información sobre esto se encuentra en el capítulo IV.

educación, ubicado en un espacio y tiempo, podemos entender la importancia de rescatar las representaciones que en este espacio social tienen sus actores.

Jugar con los procesos de representaciones sociales es hacer aparecer ante el sujeto o ante un grupo específico procesos cognitivos que se conforman de imágenes, símbolos y signos. Aunado a ello se encuentra el *habitus* del grupo⁵⁹ que nos muestra estructuras cognitivas que construyen nuestra posición en el mundo social. Se trata entonces de rescatar el saber de sentido común, el pensamiento, sentido práctico y el contexto de origen, o sea las representaciones sociales sobre la educación artística de los estudiosos del campo de la historia de la educación para dilucidar su lugar en este mismo desde una práctica, desde una institución y desde un pensamiento educativo. Este es el punto donde hemos encontrado los ejes de análisis y de método que darán forma a la indagación sobre nuestro objeto, estos se irán dibujando a lo largo de todo el trabajo.

La modernidad como dimensión epistémica para hacer ruptura

Cuando se habla de una dimensión epistémica⁶⁰ esto hace alusión a un proyecto constituyente y condicionante de los espacios histórico, político, social, económico y cultural, creemos que existe una retroalimentación de los espacios antes mencionados hacia la dimensión epistémica; en esta relación se desenvuelven, muestran, esconden redes, grupos académicos, políticos, en general, grupos que se hacen acreedores de cierto poder que la misma historia y construcción de la dimensión epistémica con el tiempo, les ha depositado, desde lo cual, se van intuyendo y al final constituyendo las reglas, costumbres, tradiciones y espacios, donde el tiempo no sólo implica una época, un suceso, una fecha, acontecimientos, transformaciones, también implica entrecruces que entre una dimensión epistémica y otra, existen y definen lo que la vida de los hombres es en el mundo, el ser-estar en el mundo.

⁵⁹ Mireles, 2003, 167. “es importante señalar que el habitus es concebido como una fuente generadora de prácticas y no como un mecanismo reproductor de las condiciones sociales. El habitus como principio generador de prácticas, así como principio de percepción y apreciación, sitúa al sujeto ante múltiples posibilidades de pensamiento y acción, mismas que están edificadas sobre una trayectoria social singular, y a la vez acotadas por la posición ocupada en el espacio social. Esto equivale a decir que, si bien es cierto que los agentes construyen su visión del mundo mediante una interacción activa, siempre proceden de acuerdo con influencias estructurales. De tal manera, el habitus generado por estructuras objetivas produce al mismo tiempo prácticas particulares y dota a los agentes de esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Así, el concepto de habitus es construido, entre otras cosas, con el afán de explicar cómo la práctica tiene su propia lógica”.

⁶⁰ Dreyfus Hubert L., Paul Rabinow., *Michell Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2001), 40. Por episteme se entiende [...] el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados [...]. La episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestará la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu o de una época; es el conjunto de relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas.

Entonces, al involucrarnos en una problemática dentro de ese mundo-vida dentro de una dimensión epistémica, se hace necesario conocerla, no completamente, pues, su condición la hace concreta y al mismo tiempo extremadamente ambigua, de ella sobresalen intereses y objetivos que se definen a veces en colectivo, a veces desde lo individual, por ejemplo, cuando se hace con el pretexto de buscar un bien social. Por ello, en todas las dimensiones epistémicas se desenvuelven relaciones de poder que a simple vista no son perceptibles, encontrarlos y conocer su desarrollo permite vislumbrar desde nuevas posiciones el lugar en el que nos encontramos y recuperar de estos grandes proyectos lo que tras varios siglos ha signado el campo que esta tesis pretende trabajar: el campo de la historia de la educación, en específico la artística, a partir de un sujeto concreto: el maestro de historia de la educación, desde un escenario concreto: la carrera de Pedagogía en la FES Aragón. Esto porque de una forma u otra define lo que sabemos y lo que somos o lo que han pretendido que seamos. Hacerlo desde puntos de partida teórico-epistemológicos, nos acerca a la categoría de representaciones sociales, las que se pretenden buscar, comprender y analizar. Es necesario reconocer la dimensión epistémica que hoy nos signa, pues, recuperar un campo intelectual nos acerca a estas relaciones que signan también las perspectivas educativas, nos referimos a la Modernidad, y a lo necesario que es recuperarla como dimensión epistémica. Hablar de la Modernidad como dimensión epistémica es alejarnos de la idea de ésta como época o como un tiempo de evolución; la modernidad, trabajada desde el siglo XVIII, ha sido recuperada por diversos autores como época, lapso histórico, episteme, proceso cultural, e incluso, ha sido recuperado su fracaso como proyecto.

La Modernidad defiende el posicionamiento del hombre como centro de todas sus posturas y el camino hacia el orden y el progreso en todos los ámbitos donde él se encuentra, pero frente a nosotros esto se diluye y se dibuja cada vez más la frase de “el hombre ha muerto”, no desde lo biológico, por ahora, sino desde un sentido figurativo; pero si esto fuera cierto qué podemos hacer al respecto, lo trascendente en este trabajo es recuperar cómo la Modernidad nos ha invadido y ha atravesado las transformaciones del hombre en su vida cotidiana, es decir, en lo social y en lo cultural desde hace ya más de 3 siglos.

Su uso como palabra incluso data desde el siglo XII⁶¹, sin embargo, es la idea del hombre Ilustrado lo que la posiciona como proyecto, si ha fracasado o no, lo interesante es saber que a través de la Modernidad se

⁶¹ Jürgen Habermas, “La modernidad, un proyecto incompleto.” En: Foster, H. (Comp.), *La posmodernidad*. (Barcelona: Kairós, 1985) 20. “Algunos escritores limitan el concepto de “modernidad” al Renacimiento, pero esto, históricamente, es demasiado reducido. La gente se consideraba moderna tanto durante el periodo de Carlos el Grande, en el siglo XII, en la época de la famosa “querrela de los antiguos y los modernos”, es decir, que el término “moderno” apareció y reapareció en Europa exactamente en aquellos periodos en los que se formó la consciencia de una nueva época a través de un relación

puede hacer una crítica a las intenciones que ella trajo consigo o en lo que se transformó después de ver su modelo en crisis.

La dimensión epistémica de la Modernidad nos lleva a recuperar la dimensión de constructos y experiencias que a lo largo de nuestra historia han delineado procesos que le interesan a esta investigación retomar y que nos acercan a reconocer la condición cultural que vivimos. Por ello es importante rescatar a la Modernidad como dimensión y recurso de conocimientos lo que nos permitirá comprender los caminos propios de la historia de la educación artística, así como los sentidos y procesos que atraviesa nuestro sujeto de investigación: el maestro de historia de la educación.

Se habrá de decir, para empezar, que el proyecto de Modernidad regresa al hombre a su mundo, ya que le regresa la condición de razonar por y para él mismo, un antropocentrismo que dibuja los caminos de todo conocimiento perteneciente a los 3 siglos pasados, este proyecto se construye desde Europa, incluso los griegos ya definían un proyecto iluminista que determinaba que el pueblo no podía vivir en la ignorancia, pues esto conducía a la dominación, dominación que antes del siglo XVIII se atribuía a la fortaleza de un Dios que determinaba el camino de todo y de todos, lo que colocaba al hombre en dominación y sumisión.

La diferencia va a ser que en la Modernidad el hombre se coloca como centro de todo, la Ilustración denominaba que el hombre podía encaminarse a las luces. “La batalla en contra de la ignorancia conformaba el proyecto que será definido como la extensión de las Luces, el Iluminismo o la Ilustración. De esta pasión por extender el conocimiento surgirán las estructuras científicas modernas, [...]”⁶²

Ya Kant se preguntaba qué era la Ilustración y caminaba hacia un despliegue de su uso, el ¡Sapere aude!⁶³, como el atrevimiento del hombre a pensar, Kant refería que para la Ilustración sólo se requiere de la libertad, lo que le hará alejarse de su inmadurez, y que al saberse libre el hombre podía hacer uso público de su razón, sin embargo, en Kant habrá una limitante: el uso privado de la razón que sólo le confiere a unos cuantos el poder para hacer obedecer. Es decir, de las dos condiciones que Kant le confiere a la Ilustración, que son el uso público y el uso privado de la razón, le confiere a la razón misma

renovada con los antiguos y, además, siempre que la antigüedad se consideraba como un modelo a recuperar a través de alguna clase de imitación”

⁶² Blanca Muñoz, *Modelos culturales: teoría sociopolítica de la cultura*. (Madrid: Anthropos, 2005), 31.

⁶³ Emmanuel. Kant, *Filosofía de la historia*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1992), 25.

el poder de definir lo que es y no el uso de la razón por sí misma sin la crítica a este modelo⁶⁴, por ello y tras sus escritos sobre las críticas, podemos percibir la ambigüedad de la Ilustración que Kant trabaja.

Es Foucault quien responde también a la pregunta de qué es la Ilustración en respuesta al texto del mismo nombre que Kant escribiera en 1784, a esta pregunta Foucault busca una respuesta filosófica, sin pretender desarrollar toda una serie de postulados que permitan adentrarse de lleno a la problemática, sino más bien define ejes desde donde se puede discutir a Kant y a la Ilustración desde lo que él mira que es. Él observa una relación del hombre con el presente, una forma histórica del ser del hombre y su constitución como un sujeto autónomo del yo, que se arraigan a esta idea de Ilustración, Foucault no define a la Ilustración, sino ve en ella una actitud y en cierto modo una posibilidad de vivirla críticamente, desde un ethos filosófico, es decir, la constante crítica o cuestionamiento de nuestro tiempo. “Debemos tratar de proceder en el análisis de nosotros mismos como seres históricamente determinados, hasta cierto punto por la ilustración”⁶⁵, ya que habremos de deslindarnos de aquello que ya no nos es indispensable para la construcción de nosotros mismos como sujetos autónomos.

Ante las diferencias sobre lo que plantean Kant y Foucault, este último nos recuerda: “No debemos olvidar que la Ilustración es un suceso o una serie de sucesos y procesos históricos complejos localizados en cierto momento del desarrollo de las sociedades europeas. Como tal, incluye elementos de transformación social, diferentes tipos de instituciones políticas, formas de conocimiento, proyectos de racionalizar el conocimiento y sus prácticas, mutaciones tecnológicas [...]. Aquel que he señalado y que me parece ha sido la base de una forma completa de reflexión filosófica concierne sólo a la manera reflexiva de la relación con el presente.”⁶⁶

Para Foucault, la investigación histórica de la Ilustración es indispensable y hay que aprehenderla, pero no es la investigación a partir de una perspectiva de historia tradicional que este autor postula su importancia, sino a través de discontinuidades dentro de las que ha presumido tener los avances y las evoluciones más continuas, es ver la modernidad como dimensión epistémica.

⁶⁴ Michel Foucault, *¿Qué es la Ilustración?* En: *Sociológica*, Nos. 7/8, (mayo- diciembre, 1988), 292-294. “Kant no se pregunta por qué la gente practica una obediencia ciega y estúpida, sino cómo adaptan el uso de su razón a estas circunstancias determinadas y cómo la razón puede sujetarse a fines particulares. Así que aquí no puede existir ningún uso libre de la razón. [...]. Los usos ilegítimos de la razón han conducido al dogmatismo y a la heteronomía así como a la ilusión. Por otra parte, cuando se usa legítimamente la razón y sus principios han sido claramente definidos entonces puede asegurarse su autonomía. La crítica es en este sentido, el manual de la razón que se ha desarrollado en la Ilustración; y contrariamente la Ilustración es la crítica.”

⁶⁵ Foucault, 1998, 298.

⁶⁶ Ibid, 299.

Pero todo lo anterior, cómo nos sirve de plataforma para hacer ruptura, incluso, cabe la pregunta de si es necesario hacerla a pesar de las diferencias conceptuales y de fondo de lo que se entiende por Modernidad, el proyecto como tal implicaba nuevas formas de salir de un oscurantismo en el camino de la humanidad, es hasta principios del siglo XIX que podemos empezar a dar cuenta de las perversidades que traería consigo el proyecto mismo. Pues la idea de progreso y poner en el centro al hombre como objeto y fin de todos los debates proporcionaría un verdadero avance en la vida del hombre, sin embargo, en este objeto y fin se darán relaciones de poder que atravesarían la vida misma y que al final limitarían la razón, porque el proyecto rescataría el logos, pero las diferencias entre los hombres permanecían a pesar de saber que es condición misma de la humanidad.

Entonces, dentro de esta dimensión encontramos nuestro campo de indagación, pues, va a ser la escuela y el ámbito educativo una de sus herramientas más necesarias y más contradictorias, para llegar a sus objetivos. En la Modernidad la pedagogía aparece como la guía que lleva al bien común, tras el nuevo orden social que incluía también nuevos proyectos en la economía, la política y la cultura, y se tendría que buscar formas de llevar todos estos nuevos postulados al ámbito social.

Se iniciaba la conformación de los Estado-nación, el laicismo se empezaba a dibujar tras reformas y contrarreformas, y con la nueva fuerza de la parte protestante en Europa, la formación en la escuela era trastocada con sus primeros aires modernizadores y liberales, incluso, desde antes del siglo XVIII donde podemos encontrar los primeros postulados pedagógicos que encaminaban hacia la Modernidad, podemos ver a Comenio y Rousseau, por ejemplo, haciéndose cargo de ello.

Corrientes de todos los ámbitos humanos propagarían sus ideas renovadoras y se empezaría a trazar lo que hoy conocemos como Modernidad; en la política el liberalismo sería determinante como base para que se instaurara el sistema que acompañaría a la modernidad hasta el día de hoy, nos referimos al capitalismo, en este mismo ámbito, las revoluciones industriales fueron parte importante para la instauración y el progreso que se requería para llegar a la Ilustración, aunque en un principio parecía que era más bien un avance en cuestión de pensamiento, poco a poco se fue aclarando su rostro, pues en el fondo se sabía que cambiaría no sólo la forma de pensar sino todas las formas de vida.

En filosofía, el número de corrientes de pensamiento fue mayor que en cualquier otro ámbito y desde ahí se signo a otros campos de conocimiento, desde el siglo XVIII y a lo largo de los siguientes, vamos a

encontrar desde el empirismo hasta el materialismo, el positivismo, idealismo, humanismo y varios más; encontramos críticas como las de Nietzsche, Foucault y análisis claves como la postura de Lyotard que da paso a la idea de posmodernidad o a Anthony Giddens y recientemente tenemos a Zygmunt Bauman con su Modernidad líquida.

En educación pasamos de Lutero en el siglo XVI, a Komensky con su didáctica, de ellos deviene lo que hoy conocemos como realismo pedagógico, que implica el conocimiento de las cosas a partir de ellas; también tenemos a Rousseau y el proyecto formador para Emilio, y Pestalozzi con sus aspiraciones a una vida mejor por medio del trabajo. Mencionamos a estos autores ya que son a los que más se recurre en el ámbito educativo, sin embargo, en la consolidación de la Modernidad vamos a encontrar a infinidad de autores y corrientes que teniendo o no que ver con la educación y la pedagogía, tenían algo que decir; desde diversas disciplinas se interviene en el ámbito educativo, la filosofía, la psicología, la sociología, las artes, entre otras, que tenían algo que decir al respecto.

Esto nos indica el lugar que se le daba a la educación desde todos los terrenos de conocimiento posibles, y aunque no se coincidía en ese momento en una forma para homogeneizar la educación, si se estaba de acuerdo en que era por medio de ella que se lograría llegar a la consolidación de lo más grande a lo que el hombre podía aspirar: el más alto progreso y orden a partir de él mismo, de su razón. Para llegar a ello era necesario, primero, conformar los Estados benefactores a los que el liberalismo les depositaría las responsabilidades de crear instituciones que logaran que en lo social se caminara a los objetivos ya mencionados, una de estas instituciones claves va a ser la escuela⁶⁷, primero como medio emancipador para salir del largo oscurantismo que la episteme clásica⁶⁸ nos había dejado y después como una herramienta de control que terminaría por crear las diferencias más abismales desde las que se relegara a una gran parte de la población no sólo en México sino en todo el mundo.

⁶⁷ Muñoz, 2005, 32. “La ilustración establece una nueva concepción de la naturaleza. Para los iluministas, la armonía entre la naturaleza y paralelamente la sociedad es el objetivo de la historia. El proyecto ilustrado imagina una vuelta a la naturaleza que sirva para el mayor perfeccionamiento de lo humano, restituyendo a la humanidad como especie histórica en concordia con las otras especies y a partir de la búsqueda del equilibrio entre naturaleza e historia. La educación se resume como la síntesis de los grandes temas anteriores, se entiende el modelo ilustrado de educación en cuanto esencial armonía entre facultades y aptitudes humanas. la ilustración, en definitiva, será la creadora de los grandes modelos educativos, siendo dedicadas a ella dos innovadoras obras: Emilio de Rousseau y la educación estética del género humano de Schiller. El verdadero cambio político, por tanto, se identificará con el cambio educativo.”

⁶⁸ Hubert L., 2001, 41. “Según Foucault, la época clásica se propuso el proyecto de construir un método universal de análisis, el cual produciría una certeza perfecta mediante el ordenamiento perfecto de las representaciones y los signos para reflejar el orden del mundo, el orden del ser, ya que el ser, en la época clásica, poseía un orden universal.”

Las diferencias más drásticas las marcaría el sistema económico, pero en Europa para mediados del siglo XIX este sistema empezaba a entrar en crisis, pues, dejaba ver su opresión y acumulación de riqueza para la minoría, para seguir en el terreno del crecimiento económico se necesitaban abrir las puertas a todos a la comercialización global y así se hizo, pero nunca se tomó en cuenta que algunas naciones no tenían la posibilidad de competir con naciones industriales que llevaban más de un siglo en ese camino, entonces, México como toda Latinoamérica, eran vistas como lugares de mano de obra o de explotación de recurso y aprovechamiento de insumos, cuando el proyecto empezaba a estar en crisis en el viejo mundo, de este lado apenas tomaba forma, el nuevo sistema llamado neoliberalismo pretendía acabar con esa marcadas diferencias y permitir el desarrollo de los que no habían podido hacerlo con ayuda de los que ya tenían la experiencia y los cimientos, pronto se vería en todo el mundo que el nuevo liberalismo ya no era parte del proyecto de Modernidad hacia el orden, progreso y sociabilidad.

Podemos concluir que, el libre pensamiento, la conformación de Estados-nación, el posicionamiento del logos, el sentido social y político, la economía globalizante, la cultura de élite, la escuela como fuente para las transformaciones, entre otras, son cuestiones que componen a la modernidad, pero llevados al límite, pues, en el desarrollo de esto, las diferencias sociales serían abismales, la formación de un tipo de hombre era preciso para corresponder a las necesidades del nuevo proyecto; en ese camino se quedarían atrás grupos sociales que vendrían de dinámicas diferentes, tiempos distintos y transformaciones con otros fines.

Aún así, se hizo lo posible por parte de los gobiernos porque se homogeneizara todo. Es aquí donde encontramos las aporías propias del proyecto de Modernidad, sus posturas empiezan a caer en crisis porque hacen lo posible por manejar dos posiciones muy distantes, una es la visión que intentaría englobarlo todo en un mismo espacio y en un mismo sentido, y el otro lado del polo que sería hacer emerger la parte individual desde la cual, en inicio, se intentaba reconocer lo intrínseco de lo humano y reconocer a la persona ante todos los cambios que sucedían, pero con el tiempo, los individuos no conformarán esa idea de sociabilidad perfecta, pues más parecía que iban solos en el mundo sin poder hacer relación con alguien más porque cada individuo reclamaba su propio espacio. Al final nos damos cuenta que nuestros espacios, los más íntimos han sido invadidos y la vida cotidiana⁶⁹ se transformó drásticamente.

⁶⁹ Anthony Giddens, "Modernidad y autoidentidad" En: Josteo Beriain, *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. (Barcelona: Antrophos, 1998), 35. "La modernidad altera radicalmente la naturaleza de la vida cotidiana y afecta a las dimensiones más íntimas de nuestra experiencia. La modernidad debe ser entendida en un nivel institucional, sin embargo, las transformaciones introducidas por sus instituciones se asocian de una manera directa con la vida

Por ello, la importancia que tiene para esta investigación recuperar a la modernidad como dimensión epistémica, pues de ella devienen precisamente los postulados que trastocaron todos los ámbitos de lo humano, es importante analizar nuestro objeto de estudio sabiendo que vamos a encontrar signos y representaciones propias de la modernidad que dibujan y delimitan los objetos de investigación, en específico los de una de las instituciones más importantes de esta dimensión: la escuela.

También hablamos de los campos académicos que en dado momento recuperan esas representaciones o construyen otras y si algo cambió con la modernidad fue el conocimiento, sus formas, su validación y más, por ello es necesario tenerla en cuenta para nuestro acercamiento a cualquier campo de conocimiento. Por esto, “Foucault hace hincapié en que cada periodo se caracteriza por una episteme (conocimiento claro y seguro de un objeto) que, a su vez, permite organizar un cuerpo de conocimientos. Los cambios o las transformaciones en las ciencias no surgen de la acumulación de esos conocimientos, sino que son provocados por repentinos cortes epistemológicos que señalan el final de cada periodo. Por lo tanto, la historia de la ciencia avanza, no por la vía de la continuidad, sino por medio de rupturas.”⁷⁰

La instauración de la historia de la educación en un campo de conocimiento y en una institución no es continua, su misma dinámica la hace acreedora a rupturas que no permiten un conocimiento o acercamiento a ella de manera lineal, por ello Corcuera coincide en que “con la historia sucede algo semejante. En el campo historiográfico, la discontinuidad es producida por una operación deliberada del historiador; él provoca la discontinuidad cuando, en el proceso de escribir su texto, se ocupa de aislar los niveles de análisis que le interesa destacar, el historiador no hace la historia, pero si es quien la analiza, la escribe, y al hacerlo descubre o cree descubrir los brillantes momentos de la ruptura, los momentos de inflexión. La presencia de la discontinuidad es tan significativa que hace posible el paso de un sistema a otro o de un periodo a otro.”⁷¹ Y si a esto le agregamos lo que viene cargando la escuela desde la modernidad como dimensión epistémica, esto trastoca nuestra temática y nuestras categorías muy de cerca, por lo que creemos necesario tener en cuenta esta dimensión en estrecha relación con la dimensión histórica de lo educativo para analizar más objetivamente las representaciones sociales que sobre educación artística encontremos en los maestros de historia de la educación de la FES Aragón.

individual, y por tanto, con el sí-mismo. [...] La reorganización del tiempo y el espacio añadida a los mecanismos de desmembración radicalizan y globalizan los rasgos institucionales de la modernidad; transforman el contenido y la naturaleza de la vida cotidiana.”

⁷⁰ Sonia Corcuera, *Voces y silencios en la historia Siglos XIX y XX*. (México: Fondo de Cultura económica, 2002), 215.

⁷¹ *Ibid.*

CAPÍTULO II

Una oportunidad para romper con lo establecido: la perspectiva metodológica.

“Lo mío, son pistas de investigación, ideas, lineamientos.
En otras palabras: son instrumentos”
Michel Foucault

Partimos de un primer acercamiento conceptual a la metodología, esto es: La forma en la cual se mira un objeto de investigación, es teorización propia del método, es la posición del investigador ante un hecho social, ante la realidad. Es la forma de estructurar el acercamiento al objeto, incluso la forma en que se cuestiona al objeto de estudio, el acercamiento a una parte teórica y a diversos métodos y técnicas que nos acerquen a observarlo y comprenderlo, a hacer el discurso sobre él, es la acción misma del cómo es tratado un objeto de estudio, desde dónde es problematizado y qué se hace con ello. Con esto, parece que no es necesario fundamentar esta parte desde otros autores, ya que la metodología que sigue una investigación, no por inercia sino porque alguien ha decidido hacerla, en la mayoría del tiempo sigue su curso, la parte del investigador es percibirla, describirla, nombrarla y reconstruirla, sin embargo, se dará más rigurosidad a este trabajo dando un fundamento más sólido diciendo qué se entiende por metodología.

Podemos decir que pareciera que entre más importancia se le empezó a tomar a la metodología, más problemáticas aparecían al respecto, y es que antes del siglo XVII⁷² no era tan recurrente mirar hacia este punto, mucho menos desde lo social, pocas veces se explicaba “desde dónde se investigaba”, se sabía cómo se había realizado, pero se dificultaba nombrarlo o colocarlo en posturas que para ese entonces eran muy rígidas y naturalistas; con el avance de la investigación y la importancia que cobraron las ciencias sociales, ya para el siglo XX, se llegaría a lo que se conoce como la diversificación de la metodología: la parte cualitativa y cuantitativa; como si esta división lograra subsanar los debates históricos que respecto a las formas de investigar se llevaban a cabo.

Se puede decir desde un punto de vista general que “los problemas metodológicos han ido adquiriendo un amplio desarrollo como fundamentación teórica de los métodos, esto es, como ciencia del método y también como estrategia de investigación”⁷³

Cinco implicaciones fueron retomadas para entender la problemática metodológica inherente al objeto de estudio:

La primera implicación es de carácter ontológico, referentes a la naturaleza del objeto social; la segunda es de carácter gnoseológico porque se hace referencia a las posibilidades del conocimiento, modo de producción y validación; la tercera es de carácter lógico y se refiere a los caminos y procedimientos del espíritu humano que se siguen en el conocimiento científico; después las implicaciones epistemológicas que se refieren a la estructura formal de las ciencias, atañen a los fundamentos de metodología, ilustración histórica de los temas, verdad científica y más; y la última implicación es la de paradigma o disciplinaria

⁷² Ezequiel Ander- Egg, *Técnicas de investigación social*. (Buenos Aires: Lumen, 1995), 39. “En Descartes, la duda como instrumento metódico fue una puesta en cuestión de las vías tradicionales de abordaje de la realidad. Pero fue Galileo, siglo XII, quien inauguró lo que en sentido estricto hoy se denomina método científico, no tanto por lo que escribió sobre el tema, sino por su modo de proceder en el estudio de la realidad. Bacon y Descartes fueron quienes, con posterioridad, problematizaron las cuestiones concernientes al método, por primera vez de forma expresa y sistemática.

⁷³ Ibid.

y se refiere al conjunto de postulados y supuestos, métodos, campos de trabajo, esferas específicas, naturaleza, límites, problemas, que comparten los investigadores de una determinada comunidad científica.⁷⁴

Por ello, antes de posicionarnos en un método para hacerlo inamovible se consideraron estas cinco implicaciones; ya que el objeto de estudio llevaba un cierto avance de construcción, se partió de ello para trabajar desde la genealogía, después de avanzado este proceso y después de la tarea de tener clara esta postura se percató un sentido de concordancia ya que desde la misma genealogía, sin percibirlo y considerarlo así en un primer momento, fueron estas implicaciones las que dirigieron a ella, por lo cual se prosigue a la explicación de qué se entiende por genealogía y cómo se camina con ella como posición metodológica.

La genealogía como posición metodológica

Se retoma el trabajo que sobre la genealogía ha desarrollado Michel Foucault (1926-1984),⁷⁵ quien mantiene una postura de crítica hacia las instituciones analizándolas desde las relaciones de poder, el discurso y el conocimiento, con estos estudios surge la parte metodológica de su trabajo llamada arqueología, desde la cual se argumenta que el poder no lo tiene el Estado como tal, ni las instituciones, pero se ejerce a partir de relaciones de fuerza, lo que coloca a unos en papel de sometidos, estos análisis los trabaja desde estructuras de saberes que han marcado lo que somos hoy desde momentos de ruptura claves, como la episteme de diversas épocas, por ejemplo, como lo recupera en su obra “Las palabras y las cosas” donde se dice: “En la gran disposición de la episteme clásica, la naturaleza, la naturaleza humana y sus relaciones son momentos funcionales, definidos y previstos”,⁷⁶ lo que las hace relacionarse es el poder del discurso. En este libro se deja ver como las inestabilidades de la época clásica dejan ya presagiar la aparición del hombre, pues, aparece desde una interpretación del cuadro “las meninas” “no solo como sujeto y objeto de conocimiento, sino también, y de modo aún más paradójico, como organizador del espectáculo en el cual figura. Lo impensado de las meninas le había reservado un lugar. Como lo expresa Foucault al colocar al hombre en el espacio vacío en el frente y en el centro del cuadro de Velázquez”.⁷⁷

⁷⁴ Ibid. 40.

⁷⁵ Corcuera, 2002, 209. Se forma en una familia de clase media, lo que le abre oportunidades para ser parte de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de París en 1946 y ejerce la docencia en el Colegio de Francia por muchos años, fue militante del partido comunista por poco tiempo y su trabajo es colocado junto con el de Lévi-Strauss, Lacan y Barthes, lo que hace que forme parte de las filas de los estructuralistas, aunque nunca perdió oportunidad para negarlo, pues, no estaba de acuerdo con lo que se entendía en ese entonces por estructuralismo, siempre nombra lo que no le parece, juzga verdades y denota sus rechazos, como con el Marxismo, aunque no sus concordancias con ideas y otros autores. “sus lectores saben que rechaza, mucho más allá de lo que pudo hacerlo Nietzsche, la posibilidad de encontrar un origen o de alcanzar una meta trascendente que otorgue una significación específica a la existencia”.

⁷⁶ Michell Foucault, *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. (México: Siglo XXI Editores, 2007), 302.

⁷⁷ Hubert L. 2001, 50.

Es desde aquí donde se plantea el paso a la modernidad. “La modernidad comienza con esta idea insólita de inmanejable de un ser que es soberano precisamente porque es esclavo, un ser cuya misma finitud le permite tomar el lugar de dios. La analítica de la finitud es: una analítica en la cual el ser del hombre podrá fundar en la positividad todas las formas que le indican que él no es infinito”.⁷⁸

Entonces, el hombre aparece: 1) como un hecho entre otros hechos que debe ser estudiado empíricamente, y sin embargo, como la condición trascendental de posibilidad de todo conocimiento; 2) rodeado por lo que no puede explicarse claramente (lo impensado) y también, como un cógito potencialmente lúcido, fuente de toda inteligibilidad; y 3) como el producto de una larga historia cuyo origen jamás podrá alcanzar y, paradójicamente, como la fuente de esta misma historia.⁷⁹

Por ello, Sonia Corcuera asegura que la arqueología del saber es una propuesta estructurada, paradójicamente, con el objeto de desestructurar la historia y fraccionar su aparente simplicidad.⁸⁰

Dentro del trabajo que construye Foucault sobre arqueología es necesario recuperar nociones importantes que como él lo dice nos permitirán partir hacia la realización de un trabajo genealógico, por ejemplo, la noción de estructuras de saber⁸¹, discontinuidad⁸² y la ya mencionada de finitud e infinitud. A esto debemos la trascendencia de los estudios de Foucault en el oficio de historiar, ya que hace ruptura a partir de sus estudios desde la historia del presente⁸³, porque, “los historiadores tradicionales intentan huir de los acontecimientos al estructurar la historia, sin embargo, con Foucault esto cambia y no queda más que recuperarlos, pues, estos hechos singulares, son los que pueden dar razón y explicar los rompimientos y discontinuidades. Por ello se pierde interés en las épocas o siglos”.⁸⁴

El concepto de discontinuidad tiene que ver con la posición que ante la historia toma Foucault, ya que desde la arqueología lo recupera, pero en la genealogía toma la tarea de oponerse al método tradicional de

⁷⁸ Ibid. 51.

⁷⁹ Ibid. 52.

⁸⁰ Corcuera. 2002, 213.

⁸¹ Ibid. 213. “Foucault se ocupaba de las relaciones entre estructura y cambio o, más concretamente, entre sistema y acontecimiento, el acontecimiento da cuenta de lo singular, de lo que no se repite. Los annales descalificaron el acontecimiento y beneficiaron las estructuras”.

⁸² En cuanto a la discontinuidad, Foucault dará un giro a los estudios históricos, como pretende serlo el presente trabajo, ya que discontinuidad: sería la piedra angular si el eje de la historia pudiera ser lo imprevisible del ser humano, sin embargo como esto no es así, Foucault la recupera como la manera de retomar fenómenos de ruptura, y así considerar los rompimientos, las mutaciones y las transformaciones.

⁸³ Más adelante al momento de dilucidar los avances que logra Foucault para pasar de la arqueología a la genealogía se explicará más a que se refiere la noción de historia del presente.

⁸⁴ Corcuera. 2002, 214.

la historia a partir de buscar discontinuidades donde otros encuentran desarrollo continuo.⁸⁵ Aquí la genealogía⁸⁶ nos permitirá encontrar acercamientos a saberes insurrectos y sometidos que nos abran posibilidades, ya que la intención es hacer ruptura en las lógicas dogmáticas que se nos han impuesto con un poder que aplasta y que impone formas de conocer y así excluye a otras, por lo que descarta otras formas de lo humano.⁸⁷

Entonces, ¿cómo se lleva a la práctica la genealogía como posición metodológica dentro de un campo de saber, como el de la historia de la educación?, esto para dilucidar el lugar de las artes en el campo, “El genealogista reconoce que los sentidos profundos y ocultos, las cumbres inaccesibles de la verdad, los interiores oscuros de la conciencia son puros artificios. El escudo de la genealogía podría llevar la siguiente inscripción: lucha contra la profundidad, la finalidad y la interioridad. Y su estandarte: desconfía de las identidades de la historia; son sólo máscaras, llamados a la unidad. La verdad más profunda que debe revelar el genealogista es el secreto de que las cosas carecen de esencia o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas”⁸⁸

⁸⁵ Hubert L. 2001, 127. “La genealogía se opone al método histórico tradicional: su meta es “percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona”. Para el genealogista no hay esencias fijas ni leyes subyacentes ni finalidades metafísicas. La genealogía busca discontinuidades donde otros encontraron desarrollo continuo. Encuentra recurrencias y juego donde otros hallaron progreso y seriedad. Registra el pasado de la humanidad con el fin de desenmascarar los solemnes himnos del progreso. La genealogía evita la búsqueda de la profundidad. En lugar de ello, busca aspectos superficiales de los acontecimientos, los pequeños detalles, los cambios menores y los contornos sutiles. Huye de la profundidad de los grandes pensadores producidos y venerados por nuestra tradición: su enemigo número uno es Platón. [...]. “si el interprete debe ir el mismo hasta el fondo, como un excavador, el movimiento de la interpretación (genealógica) es por el contrario el de un desplome, de un desplome cada vez más elevado, que deja siempre instalarse bajo él de manera cada vez más visible la profundidad; y ahora la profundidad es restituida como secreto absolutamente superficial.”

⁸⁶ Michel Foucault, *Genealogía del racismo*. (Buenos Aires: Editorial Altamira, 1996), 13-26. “Redescubrimiento meticulosos de las luchas y memoria bruta de los enfrentamientos. Y estas genealogías como acoplamiento de saber erudito y de saber de la gente sólo pudieron ser hechas con una condición: que fuera eliminada la tiranía de los discursos globalizantes con su jerarquía y todos los privilegios de la vanguardia teórica. Llamamos pues “genealogía” al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales: el acoplamiento que permite la construcción de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales. [...] En esta actividad genealógica, no se trata de oponer a la unidad abstracta de la teoría la multiplicidad concreta de los hechos o de descalificar el elemento especulativo para oponerle, en la forma de un cientificismo banal, el rigor de conocimientos bien establecidos. [...] Se trata en realidad de hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. Las genealogías no son, pues, vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta. Las genealogías son precisamente anti-ciencias”

⁸⁷ Foucault, 1996, 19. “Al acercarnos al todo es imposible abarcarlo, por lo cual, siempre habrá un punto ciego. No se trata de oponer a la unidad abstracta de la teoría la multiplicidad concreta de los hechos o de descalificar el elemento especulativo para oponerle en la forma de un cientificismo banal el rigor de conocimientos bien establecidos. No es por cierto un empirismo lo que atraviesa el proyecto genealógico, ni tampoco un positivismo en el sentido ordinario del término [...]”

⁸⁸ Hubert L. 2001, 128.

El genealogista no interpreta, sino describe la historia de las interpretaciones que han existido, aquellas que como anteriormente dijimos se construyen como artificios. "Nos revela los universales de nuestro pensamiento humanista como resultado de la aparición contingente de interpretaciones impuestas".⁸⁹

Ya en un inicio se había dicho que lo que Foucault discute es el lugar de relevancia que se le da a los orígenes, el sentido de verdades inalterables que traen consigo las nociones de progreso y evolución. "Una vez destruidas las significaciones ideales y las verdades⁹⁰ primeras, observa el juego de las voluntades. Donde quiera que ve, encuentra sumisión, dominación y lucha."⁹¹

Las relaciones de fuerza que se dilucidan en movimientos históricos y en la historia misma son lo que busca el genealogista, pues, debería encontrar el juego de fuerzas en espacios definidos. Lo que Foucault llama el espacio-campo-claro⁹², por lo que no se define por sujeto, individuo o colectivo alguno. De aquí partimos para comprender que nuestro objeto de estudio se encuentra en un campo de batalla de donde tendrá que liberarse, es ese campo en donde trabaja el genealogista y "ve al mundo tal como aparece, esta es la profundidad de la mirada del genealogista".⁹³

Es aquí donde se encuentran las relaciones de dominación-dominados, es el campo estructural del conflicto, "en cuyo interior el genealogista percibe que la lucha por la dominación no es simplemente la relación entre gobernantes y gobernados, dominadores y dominados. Estos campos le permiten localizar y precisar cómo funciona el poder, qué hace y cómo lo hace".⁹⁴

Si nuestro campo donde se dan esos juegos de fuerza es de saberes⁹⁵ (la historia de la educación, como campo disciplinar y en este campo la educación artística como parte de la anterior) podemos decir que

⁸⁹ Ibid. 129.

⁹⁰ Ibid. 130. "Hay que concebir a la verdad y al poder como una estrategia que conduce a ver que los efectos de dominación del poder no son atribuidos a una apropiación, sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos; que se descifra en él una red de relaciones siempre tensa, siempre en actividad."

⁹¹ Ibid.

⁹² Hubert L. 2001, 130. Este campo o claro es comprendido como el resultado de prácticas establecidas desde hace mucho tiempo y como el campo donde estas operan. En este campo no se observa simplemente la permutación de actos de habla serios carentes de sentido. Se trata de maniobras sociales que tienen gran importancia para los involucrados.

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Ibid. 131

⁹⁵ Ibid. 135. Para el genealogista el saber se encuentra totalmente atrapado en el conflicto mezquino de las relaciones de dominación. El saber no ofrece una salida; más bien, agrava los peligros a los cuales nos enfrentamos. "En lugar de que el saber se distancie poco a poco de sus raíces empíricas, o de las primeras necesidades que lo han hecho nacer, para convertirse en pura especulación sometida a las solas exigencias de la razón [...], implica un encarnizamiento siempre mayor [...]; las religiones exigían en otro tiempo el sacrificio del cuerpo humano; el saber exige hoy hacer experiencias sobre nosotros mismos, exige el sacrificio del sujeto de conocimiento".

ésta postura metodológica atraviesa al objeto desde dos ámbitos: su posición ante la historia⁹⁶ y su análisis de las relaciones de saber-poder⁹⁷ dentro de este campo.

Para que esta estrategia funcione, Foucault debe proporcionarnos una interpretación radicalmente nueva del poder y del saber: una interpretación que no vea al poder como una posesión que un grupo detenta y del que otro carece; que no vea el saber como objetivo o subjetivo, sino como un componente central de la transformación histórica de diversos regímenes de poder y de verdad. Esto es, exactamente, lo que la genealogía intenta proporcionar.

Entonces, se presenta la oportunidad de descubrir las relaciones de saber-poder que se han dado en el campo antes mencionado, se tratará de descubrir el lugar de la educación artística dentro de ellas, y más específicamente, saber porqué parece estar relegada del campo de la historia de la educación y en general de la disciplina pedagógica.

Desde estas interrogantes y con la genealogía entendida como postura metodológica, tres momentos en la investigación se justifican, el primero: el proceso de indagación histórica-documental, el cual es un momento de reflexión-indagación con la visión de historia del presente, visión propia del trabajo genealógico de Michel Foucault; es decir, se atraviesa la investigación desde nuestro presente y se relaciona con lo que son sesgos de saberes sujetos.⁹⁸

⁹⁶ Hubert L. 2001, 131. El genealogista trabaja con el concepto de historia efectiva y esa es la que busca realizar, se opone a una perspectiva suprahistórica que busca totalizar la historia, seguir su desarrollo interno, reconocernos cómodamente en el pasado. La historia efectiva busca, poner todo en movimiento histórico. Busca disolver esta ilusión reconfortante de identidad, firmeza y solidez. Para el genealogista no hay constantes, nada en el hombre, ni siquiera su cuerpo, es lo suficientemente fijo para comprender a los otros hombres y reconocerse en ellos.

⁹⁷ Ibid. 135 y 136. El poder y el saber no son externos el uno al otro. Operan en la historia según un proceso de fecundación recíproca. Ninguno puede ser explicado en términos del otro ni reducido al otro. [...] Parece claro que los vínculos internos entre saber y poder son de un orden mucho menos fácilmente asimilable, pues no se trata meramente de cambiar la dirección de nuestras investigaciones históricas, antropológicas y sociológicas, sino de poner en cuestión la objetividad de tales investigaciones. [...] Hay que admitir [...] que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de poder-saber no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no de en relación con el sistema de poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber útil o reacio al poder, sino que el poder saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento.

⁹⁸ Foucault, 1996, 17 y 18. “Cuando digo saberes sujetos entiendo dos cosas: contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. [...] Cuando hablo de saberes sujetos entiendo toda una serie de saberes que habrían sido descalificados como no componentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido.”

A partir de toda la fundamentación metodológica anteriormente expuesta se puede ver porqué Foucault es el historiador del presente, pues, a partir del concepto de discontinuidad hace ruptura con la visión de historia tradicional que había estado manejándose desde la episteme clásica. La tarea de este trabajo, en este momento, es hacer una fuerte indagación de un campo de saber como el de la historia de la educación, adscrito a una disciplina como la pedagógica; reflexionar en torno a las representaciones de la educación artística en la historia de la educación considerando como eje de análisis a una episteme -la Modernidad-, que se sostiene por los discursos globalizantes y unitarios.

Desde esta perspectiva podemos acercarnos al problema de las relaciones de poder-saber dentro del campo disciplinar aquí recuperado: el de la historia de la educación, para buscar el lugar que ha ocupado la educación artística en él, desde la categoría de las representaciones en este ámbito social, ya que en estos entrecruces y juegos de prácticas dentro del campo antes mencionado, se permite el acercamiento a la pretensión de este trabajo: descubrir los silencios⁹⁹ y desatar saberes.

En esta investigación las subjetividades juegan un papel fundamental para comprender las realidades sociales, cosa que Foucault no descarta en su propuesta genealógica, por ello consideramos la importancia de la indagación de fuentes orales, necesaria desde el primer momento de la investigación, más allá de los documentos que ya se han explicitado como referencias teóricas y conceptuales, que nos van a decir más de lo que se escribe y permiten un análisis más amplio de la realidad social¹⁰⁰.

Otro momento lo representa la confrontación y análisis de la información adquirida, pero no con el objetivo de describir desde una perspectiva propia lo que está pasando alrededor del objeto de estudio, sino con la intención de abrir espacio a nuevos procesos y experiencias que de ésta interpretación resultarán. La posibilidad y potencialidad del objeto de estudio está en la ruptura que se hace de lo que dogmáticamente ha sido la construcción del campo de la historia de la educación y lo que implica esta visión en una disciplina como es el caso de la historia de la educación artística.

⁹⁹Foucault, 1996, 22. El silencio prudente del adversario sea el que fuere, para Foucault es un principio metodológico o táctica que debe tener presente la investigación en todo momento, ya que al estar inmerso en las Genealogías nos surgen dos interrogantes más que el autor rescata ¿Qué es este poder cuya irrupción, fuerza, despliegue y cuyas medidas de seguridad han desaparecido en el curso de los años? ¿Cuáles son en sus mecanismos, en sus efectos, en sus relaciones los diversos dispositivos de poder que se ejercen, en distintos niveles de la sociedad, en sectores y con extensiones tan variadas?

¹⁰⁰ Ibid. 17. “Este carácter esencialmente local de la crítica indica, en realidad algo que sería una especie de producción teórica autónoma no centralizada, es decir, que no necesita para afirmar su validez del beneplácito de un sistema de normas comunes”

Con base a lo anterior y haciendo referencia a todo el sustento teórico que propone esta investigación, tratamos de interpretar un problema en específico al cual nos enfrentamos como estudiosos de la historia de la educación pertenecientes a una institución, me refiero al olvido de la educación artística por parte de la noción histórica de lo educativo, a su olvido en la construcción de esta campo, así como dilucidar el porqué la inclinación por unos saberes más que otros dentro del campo y de la disciplina desde la que se suscribe, haciendo alusión a la vinculación de lo educativo y lo artístico. Hemos de refutar el conocimiento ya construido, en dado momento, donde el método no es un dogma sino una modificación, adecuación, rechazo o acuerdo con el objeto investigado.

Las fuentes orales para un estudio genealógico

El apoyo en fuentes orales va a permitirle a esta investigación mirar con otros ojos lo que se investiga; se reconoce que desde la década de los 60 el uso de fuentes orales goza de aceptación, pues, se ha demostrado que su relevancia puede llenar los vacíos que existen en la historia y que nos permiten percibir lo que no está a la simple vista, un ejemplo de ello es el método de la historia oral que ha sido recuperada como metodología para la investigación socioeducativa, en este caso, se pretende recurrir a este método sin perder de vista que la oralidad conduce a un discurso en el que habrá que descubrir aspectos ocultos que develan sentidos y relaciones de poder.

Los antecedentes de la historia oral devienen desde 1825 cuando se le da cuerpo a una historia de vida hecha en forma testimonial: “Las memorias de Catherine Crown, india cristiana de la Nación Cherokee”, así como otros indicios posteriores que dan cuenta de que la historia oral viene a llenar los vacíos documentales con Archivos de la palabra como los llama Ma. Esther Aguirre.¹⁰¹ Si nos acercamos a estos archivos de palabra es porque queremos recuperar las particularidades de los procesos históricos y culturales que atraviesan los sujetos que comparten una cotidianidad. Aquí la Genealogía es la táctica que, a partir de las discursividades locales así descritas, hace jugar los saberes, liberados (o no) de la

¹⁰¹ Aguirre, 1998, 11-13. La autora nos lleva de la mano por un viaje que recorre lo que es la importancia de la historia oral y nos muestra datos específicos de trabajos desde esta historia y su importancia, nos recuerda que “la historia oral se inserta en el movimiento teórico que desplaza sus explicaciones y sus construcciones desde las amplias estructuras de la vida social –estructuralismo- a los sujetos sociales –subjetividad-, debido a que interesa indagar directamente a los actores, como testigos o como protagonistas, de determinados acontecimientos”. Esto nos abre a la discusión de “se trata de la crisis de los paradigmas de las ciencias sociales hacia los sesenta, cuando se cobró conciencia de que el sujeto se perdía entre las estructuras; no es casual que con la crisis de los sistemas totalitarios al filo de la Segunda Guerra Mundial, en el cine se empezaran a abordar temáticas más humanas, más realistas y cotidianas. A partir de este replanteamiento, se expone la polémica entre el determinismo social y la libertad del sujeto. El paradigma estructuralista daba lugar a formas de saber que, en un afán de objetividad, negaban la subjetividad. El enfatizar la subjetividad en la investigación no implica desconocer las estructuras, sino reconocer las mediaciones y realizar con más libertad desplazamientos que van de lo individual a lo social, de las estructuras a la cotidianidad, de los espacios públicos a los privados, lo cual necesariamente enriquece el análisis.”

sujeción, que surge de ellas.¹⁰² Las fuentes orales pretenden recuperar la importancia de los agentes que figuran, en un tiempo y espacio definido, en un campo, en el cual se pueden encontrar diversas representaciones sobre lo que implica estar en el campo de la historia de la educación que trasciende a otros ámbitos. Por ello es importante hacer notar aquí lo que se entiende por ellas.

A partir de la crisis de las ciencias sociales se buscaron métodos y técnicas que ayudaran a la comprensión de la sociedad, de grupos, de colectividades y más dentro de un tiempo y espacio específico, aquí las fuentes orales retoman una gran importancia ya que rebasan las expectativas con las que se acerca el investigador social a un objeto de estudio; podemos observar dos líneas en las cuales el auge de la historia oral se desarrolló: En primer lugar como método novedoso, desde los sesentas entró en juego en América Latina, por ejemplo, la autora Silvia Rivera Cusicanqui¹⁰³ retoma la importancia del sentido epistemológico de la historia oral; en segundo lugar, como forma de recuperar la palabra de los agentes que participan de un objeto social o individual, para recuperar la experiencia cotidiana y de procesos específicos, es una de las formas de tomar en cuenta al agente como fuente oral primaria. Por ello es más que una técnica de recopilación de información para el investigador, se sitúa como una herramienta necesaria donde no hay otros archivos y aunque los haya también permite la recuperación de los agentes, “a partir de los años ochenta empezó a darse a conocer con más fuerza, ya no exclusivamente en el campo de la historia, sino también entre los investigadores de lo social, [...] permite conocer y comprender la dinámica propia de los grupos y sociedades humanas; contribuye a la detección de “nuevos sujetos sociales” con el propósito de abordarlos en escalas y niveles locales y regionales.¹⁰⁴ Esto con el fin de recuperar esas historias que permiten tener una perspectiva más amplia de lo que es la configuración de un campo, en este caso el de la historia de la educación y el lugar de la educación artística en él, desde las representaciones de sus participantes.

La importancia teórica de las fuentes orales nos refiere a la trascendencia de los objetos de estudio desde lo estructural a lo subjetivo, esto le interesa a este trabajo, ya que lo que se quiere lograr es la recuperación de la palabra de los que protagonizan una temporalidad específica, lo que nos permitirá realizar vínculos y tejer redes con nuestro objeto de estudio. Aunado a esto se encuentra la posición

¹⁰² Foucault, 1996, 20.

¹⁰³ Silvia Rivera Cusicanqui. Nacida en La Paz Bolivia, Socióloga. Docente emérita, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz. Docente del Programa Andino de Derechos Humanos, PADH, de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Directora y miembro del Taller de Historia Oral Andina. Artículo originalmente publicado en *Temas Sociales*, revista de Sociología U.M.S.A. N° 19, (La Paz -Bolivia, mayo de 1997)

¹⁰⁴ Jesús Escamilla Salazar y Alberto Rodríguez, *El método biográfico en la investigación socioeducativa*. (México: Departamento de Publicaciones FES Aragón UNAM, 2010), 42.

propia de este trabajo, la genealogía, que nos recuerda, que para conocer la arqueología de algo no es necesario recurrir a figuras visibles de ese momento sino, más bien, recuperar los saberes locales de personas que vivieron procesos sin darse cuenta y que marcaron pautas para que algo sucediera como sucedió, por ello lo importante aquí no es recuperar a celebridades de un campo sino a sus actores cotidianos¹⁰⁵, como es el caso de este trabajo cuando recupera la palabra de los estudiosos de la historia de la educación en un espacio definido como la FES Aragón y en ella la carrera de pedagogía. Por esto, en dado momento la recuperación de fuentes orales tiene vínculos con la historia oral, pues, “ella ha sido clasificada como una nueva forma de hacer historia, es decir una nueva historia que se enfoca a estudiar a los sujetos que no han sido recuperados como informantes, como pueden ser por ejemplo los grupos marginados, las minorías activas de las que habla Serge Moscovici. Su peculiaridad metodológica de lado de la historia oral representa una reconstrucción de acontecimientos que han vivido los informantes, con base a fuentes orales, como es la entrevista abierta o a profundidad.”¹⁰⁶

Entrevista en profundidad

Es claro que esta investigación puede colocarse como cualitativa, desde un inicio se han retomado métodos y herramientas que nos permitan seguir en este lugar, desde esta perspectiva la entrevista en profundidad permite lograr los objetivos que con un tinte cualitativo y desde el plano de las subjetividades se plantearon en este trabajo, subjetividades que se comprende están dentro de un campo de conocimiento que goza de cierta autonomía.

Las entrevistas dentro de las ciencias humanas y sociales, son una forma de rescate de todo aquello que por una u otra razón no ha podido documentarse, son también la forma más recurrente de lograr un acercamiento a un campo de investigación vinculado con la oralidad y el rescate de la voz de los protagonistas. Desde mucho tiempo atrás, las entrevistas han sido utilizadas como una forma de llegar a conocer lo desconocido por las metodologías tradicionales de las ciencias sociales; la entrevista como herramienta de investigación se ha desarrollado desde muchos ámbitos y bajo diferentes posturas, es desde estos donde ha logrado ser la forma más recurrente de acercamiento a individuos o grupos a los cuales se tiene la intención de estudiar. Dentro de los tipos de entrevista podemos encontrar las estructuradas, como los cuestionarios o encuestas de respuestas cerradas, también están las abiertas de

¹⁰⁵ Aguirre, 1998, 14. “Es decir, la vida personal y la vida social recabada a partir de la historia oral es propicia para indagar la cualidad dramática de la vida, su condición de movimiento, la tensión originaria entre individuos y sociedades, con su carga de pasiones, de sentimientos, de pactos, de conjuras, de contradicciones, de conflictos, de tareas y misiones que el hombre se plantea en relación con los otros hombres; de ellas emerge el sentido social de su existencia.”

¹⁰⁶ Escamilla, 2004, 43.

carácter más cualitativo que permiten un acercamiento más dinámico hacia el sujeto al permitirle expresarse abiertamente, en este sentido la entrevista abierta se comprende de la siguiente manera:

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. La entrevista en profundidad sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es el protocolo o formulario de entrevistas. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas”.¹⁰⁷

Esta entrevista es una herramienta parte de la historia oral¹⁰⁸ que nos permite, de una manera organizada pero abierta a lo que en ella suceda, indagar en aquello que nos es útil para darnos pistas, respuestas y señales para comprender mejor un objeto de estudio y así decir algo sobre él no de forma superficial, sino con la intención de recuperar la mayor información posible que permita encontrar momentos de intersticios que muestren el rumbo y transformación del campo que pretendemos estudiar y que esto permita atravesar la obviedad del objeto y así tener algo que decir que permita también a otros decir algo más, no se pretende que con las entrevistas se esté diciendo todo sobre el tema aquí discutido. Más bien aquí la entrevista pretende llegar a los lugares más profundos, como su nombre lo dice, para que digan algo sobre la educación artística en el campo de la propia historia de la educación. Sin embargo, es menester precisar que la información recopilada a través de esta herramienta teórico-metodológica, si bien posibilita dilucidar las representaciones sociales de los informantes también da cuenta de una subjetividad en la cual sobresalen las particularidades, las cuales signan las representaciones, por ello, la función de esta entrevista también depende del tipo de informante que en ella se recupere, no con la idea de tener informantes calificados sino con la intención de acercarnos con más claridad a ciertos agentes que son elegidos a partir de ciertas características.

¹⁰⁷ Bogdan S. J. Taylor, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (Barcelona: Paidós Básica, 1996), 101.

¹⁰⁸ Aguirre, 1998, 14 y 15. “Para mi gusto la historia oral -como tendencia de investigaciones que emplean fuentes orales, esto es, historias de vida, entrevistas, tradiciones orales- apunta en el blanco de la dimensión histórica de las sociedades y de los diversos grupos sociales puesto que la conjunción de las diversas temporalidades de los hombres da cuenta del movimiento social, de las transformaciones de la sociedad.”

Las entrevistas en profundidad se realizarán alrededor de los dos ejes de indagación que se encuentran inmersos en toda la tesis: la institucionalización de la carrera y del campo, pues, es la institución como espacio donde se da el juego social y se inserta el campo de la historia de la educación, esto dilucida de qué manera la institución ha determinado el lugar de la educación artística en el currículum de pedagogía, entre otras cosas. Otro eje de análisis es el que se encuentra inmerso en el sentido práctico a partir de las representaciones sociales que los agentes, en este caso los maestros, llevan al campo a partir de un habitus donde hay juegos, reglas, poder, acción, estructura y capital cultural. Lo que llamaremos la práctica en el campo de la historia de la educación; para ello es necesario indagar el enfoque que los maestros le dan al campo de la historia de la educación, y en particular el lugar de la educación artística en este campo, no en el orden en que se señalan aquí porque no queremos una entrevista muy estructurada o cerrada, porque se sabe que al realizar una entrevista en profundidad es posible que la memoria de los entrevistados no tenga el orden que nosotros queremos llevar al momento de llamar al recuerdo.

Los ejes de análisis son atravesados por la racionalidad de la modernidad: positivismo como posición única en el rumbo educativo de México por mucho tiempo. Esto porque desde el proyecto de modernidad vamos a encontrar que la educación ha de tomar un espacio importante, y la escuela se puede ver como su herramienta, bajo sus postulados más importantes: el camino del hombre hacia el orden y el progreso y su posición en el centro de todas las transformaciones; el pensamiento educativo ha transitado por aquí, entonces, la modernidad se forma como construcción epistémica, esto, o más bien las racionalidades que vienen en compañía de la modernidad trastocan nuestros espacios escolares, sociales y culturales, como todos los demás, ello nos dice que el pensamiento educativo en México fue trastocado por la racionalidad del momento: la positivista. Intentaremos dilucidar su importancia, como trasciende a otros campos y cuál es la representación social que de ella mantienen los maestros de historia de la educación, si creen que de ella viene la segregación de otros conocimientos y saberes que no encajaban en su molde como la educación artística.

Las cohortes¹⁰⁹ generacionales.

Para acercarnos a los maestros en historia de la educación en la carrera de Pedagogía en la FES Aragón, se dilucidaron tres generaciones claves en este campo: la de los iniciadores en la formación de la historia

¹⁰⁹ Aguirre, 1998, 15. “La configuración de las distintas edades del propio hombre y las de los hombres entre sí, que dan cuenta de las opciones y posibilidades, de las dificultades, confrontaciones y crisis sociales más amplias vividas por los distintos grupos que forman parte de una misma generación o cohorte, marcan históricamente su cosmovisión y definen su sentido de la vida. Los sociólogos y demógrafos proponen este término, en estrecha relación con el de generación para referirse al conjunto de personas que nacen en un lapso de años similar y que confrontan determinados acontecimientos sociales a una edad semejante.”

de la educación y que hasta la fecha desarrollan su práctica en este mismo campo; la de egresados que tras ser formados por la anterior generación se integraron como docentes de estas materias o de la línea eje histórico-filosófica; y una tercera que recibió la formación de estas anteriores y que presencia transformaciones fundamentales tanto en el campo de la historia de la educación como en el currículum; se toma en cuenta el tiempo que llevan como docentes de esta materia, el trabajo que sobre este mismo campo realizan no sólo en la facultad sino en otros ámbitos; se hace referencia a estas tres cohortes generacionales de la siguiente manera: la de los iniciadores, la de los primeros egresados y la de los 90 como la que empezó a laborar en esa década y que se formó a finales de los 80. De la generación de iniciadores, esto es, los primeros profesores que impartieron la materia y que continúan en esa labor, encontramos a un solo profesor:

El Dr. Alberto Rodríguez¹¹⁰, pues, trasciende su labor de profesor a la de investigador en su práctica profesional dentro de la UNAM y fuera de ella sobre el campo de la historia de la educación, y en particular en el de la educación artística, como profesor participó en la formación de diversas generaciones, estos es, desde las primeras hasta las actuales generaciones de esta carrera.

De la categoría de los primeros egresados elegimos tres representantes que aunque son de distinta generación estudiantil, la diferencia es de uno a tres años de egreso, pero comparten como estudiantes un periodo ubicado en los inicios de la facultad por lo que forman parte de un cohorte generacional caracterizado por el papel de sus integrantes como estudiantes y primeros profesores egresados.

La licenciada Griselda Puebla Espinosa¹¹¹, que ha dado clases en esta área desde hace más de 20 años, su tesis de licenciatura: “El positivismo y su influencia en la educación mexicana, ENP.”, denotan su interés desde que era estudiante por el campo de la historia de la pedagogía y la educación, inicia su carrera docente como ayudante del profesor Alberto Rodríguez en las materias de Historia de la Educación en México I y II del primer plan de estudios implementado en la Escuela, y ha participado en el trabajo colegiado para la discusión de los contenidos y bibliografía en las materias del área histórico-filosófica.

¹¹⁰ El Dr. Alberto Rodríguez es Licenciado en Historia, Maestro en Enseñanza Superior y Doctor en Pedagogía, por la UNAM, ha impartido las materias de Historia General de la Educación, historia de la Educación en México, Taller de Historiografía de la Educación, Temas selectos de Historia de la Educación y Talleres de apoyo a la titulación I, II, III y IV, tienen diversas publicaciones y artículos, así como participaciones en congresos de educación nacionales e internacionales, en el área de historia de la educación y educación artística.

¹¹¹ Griselda Puebla Espinoza, Licenciada en Pedagogía por la FES Aragón, integrante de la tercera generación de la Facultad, fue de las primeras tituladas de la carrera en el año 1983, su tesis es coautoría con la Lic. Martha Bentata Sánchez, la profesora Griselda es candidata al grado de Maestría en Enseñanza Superior por la misma institución, actualmente trabaja en el IPN, concretamente en la Escuela Superior de Administración.

Maestro Carlos Hernández Reyes¹¹² ya que desde su tesis de licenciatura en pedagogía en la entonces ENEP Aragón que titula “La metodología de la educación escolar mexicana”, denota un interés por la investigación del tema y porque en su andar profesional ha incursionado en la enseñanza de materias del área histórico-filosófica, concretamente Historia de la educación en México, en la carrera de pedagogía hasta el día de hoy, además se alejó de la Universidad un tiempo para realizar estudios de teatro.

Licenciada Amparo Barajas González¹¹³ durante su época de estudiante es invitada por el profesor Alberto Rodríguez como su ayudante en las materias de Historia General de la Educación I y II, y continua ejerciendo la enseñanza de materias vinculadas al campo de la historia de la educación. Su tesis de licenciatura titulada “La evaluación en las materias de historia de la educación en la Licenciatura en pedagogía de la ENEP Aragón” denota el interés por el campo que en este trabajo se investiga.

En el cohorte generacional más joven, se ubica el licenciado Rodolfo Quiroz Sánchez¹¹⁴ su tesis de licenciatura se titula “La utopía y educación. La utopía educativa de Estevan Guénot y sus repercusiones en la educación técnica en México.” Se elige a este profesor porque representa una de las últimas generaciones de egresados de esta licenciatura en la FES Aragón que se incorpora como profesor de historia de la educación, entre otras materias, en la década de los 90 cuando se empiezan a dar los cambios más drásticos para la carrera.

¹¹² El Maestro Carlos Hernández se tituló en 1985, su tesis fue premiada, estudio la Maestría en Pedagogía titulándose con una tesis llamada “La metodología del mito como una opción para la educación” en el 2002, actualmente es candidato al grado de Doctor, todos sus grados son otorgados por la Fes Aragón. Profesor de las unidades de conocimiento de Historia de la educación en México, Filosofía de la Educación, Axiología y Teleología de la Educación, entre otras.

¹¹³ La licenciada Amparo Barajas González se titula en 1985, candidata a la Maestría de Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, ha sido maestra de las materias de Historia general de la educación I y II y de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación, maestra de medio tiempo de la UPN, ha dado clases en la UAM, IPN, UAEM, UVM.

¹¹⁴ El Lic. Rodolfo Quiroz Sánchez pertenece a la generación 86-89, se titula en 1995 y lleva 20 años dando clases en la carrera de Pedagogía, ha impartido materias de las áreas histórico-filosófica (en la que se quedó laborando), en la psicopedagógica y en la didáctica por cuestiones administrativas. Transitó como estudiante la evaluación y análisis del plan de estudios con el que inició la carrera y como docente vivió la instauración del nuevo plan, transición que duró 10 años.

CAPÍTULO III

Contexto histórico-social para mirar desde el presente

Hay que mirar la historia discontinua de México, sus siglos plagados de luchas, de conquistas, de sometimientos pero también de resistencias y así encontraremos otra historia. No la de personajes ilustres o la de fechas importantes, éstas sobresaldrán no siendo protagonistas, se mirará el acontecimiento no por sí sólo, como si hubiera sido arrojado sino sus rupturas, silencios y lo que nos permita comprender desde una postura crítica lo que es la historia de la educación en México y el lugar de la educación artística en ella.

Se pretende abordar la historia discontinua de la educación artística, desde los pueblos originarios y haciendo énfasis en el siglo XX para seguir con una reflexión con su posición actual; trayecto largo, pero necesario, pues, hacerlo permite darnos cuenta de la segregación de estos saberes por parte de pensamiento educativo hegemónico del momento, como es el positivismo, pero donde encontraremos rupturas claves, las cuales nos permitan interpretar desde la genealogía, lo que nos puede permitir realizar un análisis más crítico de las representaciones sociales que los docentes del área histórico-filosófica de la FES Aragón tienen de la educación artística.

Después recuperamos la historia de la institucionalización de los saberes pedagógicos como disciplina y profesión en México, ya que aquí se encuentran los primeros pasos de la historia de la educación como campo de estudio ya instituido, en este proceso aparecen acontecimientos que encaminan el pensamiento educativo de algunos actores del campo en escenarios como lo es la UNAM y el normalismo, lo que nos permite recuperar una distinción de escenarios: el urbano y el medio rural.

Es en el espacio temporal del siglo XX donde se desarrollan los alcances y transformaciones que signan en específico el campo de la historia de la educación, es el tiempo en el que se fortalece la Modernidad como proyecto en el país y se persiguen los ideales ilustrados en todos los ámbitos, incluido por supuesto el educativo y el artístico. Con un mayor interés se recupera la parte final de la década de los 60 y la de los 70, ya que, es en ese momento discontinuo y complejo donde se ubica la apertura de la FES Aragón.

El lugar de la educación artística en la historia de la educación en México.

Si la construcción conceptual de la educación ha pasado de ser, en distintas acepciones, momentos históricos y bajo distintos enfoques, un medio de socialización, adecuación y aprendizaje, así como arma de sometimiento y forma de estructuración, o proceso de conocimiento y reconocimiento individual y colectivo por medio del cual se llega a vivir y convivir con los otros y con el medio, y, el arte ha sido concebido como las distintas formas en las que el ser humano expresa de manera sensible y creativa la relación que tiene con el mundo y con los otros, no solo de la realidad sino de todo lo que permita su imaginación y su sensibilidad, siendo capaz de retratar, reconstruir y crear un sinnúmero de expresiones artísticas teniendo como herramienta todo lo que esté a su alrededor y provenga de él, pues, es la forma en la que muestra y se muestra al mundo, entonces, cómo podemos conceptualizar la educación artística.

Hay que discutir, en principio, si se puede definir a la educación artística o si es acaso ésta una construcción conceptual errónea, o quién decide lo que es. Esto nos lleva también, directamente al problema de definición del objeto de estudio de lo artístico. En muchas de las teorías y construcciones que recuperan estos conocimientos, la definición más aceptada es la de educación artística, porque, a través de su construcción ha gozado de mayor preferencia en el ámbito internacional por su sentido integrador a diferencia de otros que son más excluyentes.

“La educación artística acoge un sin número de teorías y prácticas educativas, contextos institucionales y ámbitos de significación derivados de la ambigüedad, relatividad y amplitud del propio concepto de lo artístico”¹¹⁵, hay que comprender en el fondo, la disputa que a través de los siglos entre educación artística y educación estética es, pareciera, interminable, ya que primero hay que diferenciar lo artístico de lo estético y esto conlleva un largo trabajo no sólo que rescate percepciones históricas sino filosóficas, socioculturales y epistemológicas, esta problemática diríamos tiene potencial para una tesis a parte de la presente. Pero empezaremos por reconocer que “Los criterios que rigen la percepción estética y los que rigen la percepción artística no siempre son coincidentes. ¿De dónde procede la diferencia? De la convención histórico-cultural.”¹¹⁶.

Cuando se pretende configurar el campo de la historia de la educación artística, lo anterior ha de ser reconocido, de lo contrario estaríamos hablando de experiencias suspendidas en el tiempo desde las cuales se dice lo que es el arte y cómo se hace. Es decir, el arte se pretende como verdad absoluta, como concepto que a través del tiempo no sufre de transformación alguna, aceptar esto es arrebatarle al ser humano esa misma capacidad, lo que se ha estado haciendo en algunos sistemas escolares llevando a los estudiantes una visión sesgada de lo que son las artes.

En este punto la intención del arte cobra una gran importancia porque es esto lo que en dado momento va a hacer que, conceptos como la belleza o la técnica cambien el sentido del fenómeno de lo artístico. Esto puede dar cuenta de que la conceptualización de lo artístico o lo estético esta signada por los espacios socioculturales en los cuales se encuentra, incluso por las políticas de Estado utilizadas para legitimarse ante sus ciudadanos. Es aquí donde se lleva a cabo la lucha que sostiene la educación artística, pelea su posición y su objetivo, con muchos otros sentidos provenientes de esos sistemas de legitimación de fuera

¹¹⁵ Alberto López Bargados, *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. (Barcelona: Angle Editorial, 1997), 151.

¹¹⁶ López, 1997, 153.

y dentro de él, es aquí donde se dan las luchas de saber-poder ante lo que implica la dimensión artística, no sólo en la educación sino en todos los sentidos de lo humano, como el filosófico, el espiritual y el social, entre otros. Sin embargo, se puede atribuir un gran avance al desarrollo de la educación artística como campo¹¹⁷, pues, se ha comprendido desde variadas posturas y desde diversas disciplinas que “La consideración educativa de la experiencia artística, es decir, concebir que toda persona puede tener accesos a estos medios y que la experiencia en este tipo particular del proceso de simbolización es importante para el desarrollo intelectual, afectivo y social, es un gran logro mucho más reciente.”¹¹⁸

El problema de si hay disciplinas o si es sólo una la que debe tener incidencia en la educación artística trastoca a la pedagogía directamente, los grandes teóricos y filósofos de la pedagogía, y quienes no son así considerados, pero que desde sus ámbitos de estudio tuvieron algo que decir, reflexionaban sobre cómo debía ser educado el hombre, ya tenían la idea de estructurar su formación y desarrollo; en esas reflexiones, para algunos poéticas o burdas, para otros sistematizadas y reproductoras de hombres, las artes siempre han tenido un lugar, es decir, las artes no han desaparecido del ámbito educativo y formativo de la humanidad, esto lo puede demostrar la representación social que en la generalidad se tiene de ello, lo demuestra la experiencia misma de lo humano y lo artístico relacionadas desde siempre con los demás sentidos de lo humano, lo muestra la historia de estos procesos; aunque ha tenido un espacio en esta construcción de lo humano, éste ha sido un lugar segregado, y por consiguiente también su sentido educativo e histórico.

Desde los debates, enfrascados por mucho tiempo, entre pedagogía y ciencias de la educación, es igualmente posible definir de distinta forma la educación artística, se cree que esta diversidad, a veces beneficiosa y otras contraproducente, se debe al poco rescate del sentido histórico de este campo, sin la dimensión histórica no se puede conceptualizar o mejor dicho categorizar la educación artística. Sin embargo, el problema no es, por lo menos en este trabajo, la concepción con la que se esté de acuerdo, más bien se comprende que no importa la postura desde la que se hable, es importante la parte que aportan las artes a la formación integral del ser humano; entonces, se piensa: cuál es el tipo de hombre y

¹¹⁷ *Ibíd.* Pág. 155. “La educación artística, además de ocuparse del desarrollo de conductas y habilidades de recepción de temas artísticos, destina una parte muy importante de interés al desarrollo de conductas y habilidades relacionadas con la producción artística (que no significa obligatoriamente la producción de obras de arte). Todas aquellas habilidades que tienen que ver con procesos de representación simbólica (en sentido amplio no limitados a la concepción mimesis) a través de medios, procesos y materiales artísticos entran también dentro del campo de la educación artística.” Se agregaría en este punto que no sólo con conductas y habilidades, que hacen alusión al campo subjetivo, sino a toda relación o sentido que llame a lo humano por medio de expresiones artísticas en el terreno de lo colectivo y de lo subjetivo. Es decir toda representación simbólica que conlleve una experiencia estética o artística, propia, ajena o colectiva.

¹¹⁸ *Ídem.*

sociedad que se está formando o educando si dejamos de lado las artes, qué pedagogía estamos llevando a cabo si no se consideran las artes dentro de su estudio, posturas teóricas, investigación y práctica.

Más allá de asignar el estudio del campo de la educación artística a una disciplina o a una área de conocimiento dentro de esa disciplina, la importancia que tienen estas experiencias hacen imprescindible recuperar lo artístico como ámbito de lo humano, lo que por supuesto deja abierta la puerta para el científico de la educación o para el pedagogo, e incluso para otras disciplinas, es desde la interdisciplinariedad desde la que se puede incidir para configurar el campo. Pero hacer esto no termina con la problemática y lo artístico se expande, ya que la incidencia de preceptos pedagógicos en el camino de las artes y en el camino hacia su estructuración como saberes y conocimientos en las instituciones formales ha derivado en otras problemáticas, por ejemplo, la pedagogía de las artes o la didáctica de la educación artística, el diseño o la teoría curricular, sin embargo, lo que atañe a este trabajo es la parte de recuperar el lugar de la historia de la educación artística¹¹⁹ con todos los problemas que ella conlleva, la pregunta sería en este punto ¿Qué lugar tiene lo artístico en el campo de la historia de la educación? Encontrar esta respuesta es difícil por el lugar relegado desde el que se lleva a la práctica, como si no fuera un conocimiento que aporta, sino mera recreación y pasatiempo, entonces, ¿cómo recuperar este ámbito desde su natural interdisciplinariedad? Se cree necesario recuperar la historia, en primera instancia, de la educación artística en México para de ahí discutirla y acercarse a la configuración de este campo.

En esta tarea, 2 ámbitos se logran diferenciar al acercarnos a la historia de la educación artística, el de la historia de las ideas y el pensamiento pedagógico de la educación artística; y la historia de la educación y la enseñanza artística. En este trabajo “se apuesta por una aproximación a las historias (socioculturales) de la educación artística, más que a un gran relato que muestre el pasado (de ellas) como una sucesión de hechos incuestionables”¹²⁰

Recordemos entonces, que la tradición más antigua de la enseñanza artística fue por mucho tiempo la formación de artesanos, después de artesano-artista, para finalizar con la que hoy nos acompaña más

¹¹⁹ López, 1997, 170 “Es evidente la importancia de la perspectiva histórica no sólo por el valor intrínseco del conocimiento histórico que sitúa cualquier problema en su contexto de surgimiento y antecedentes, sino porque se pone de manifiesto que en el presente cuando se trabaja en la educación artística, se reorganiza, estructura y se construye el saber sobre el conocimiento artístico y estas operaciones no se realizan en el vacío, sino que tienen también un evidente carácter histórico” a esta cita agregaríamos que se libera de la sujeción a este saber que siempre ha sido sometido o ha tratado de ser integrado de manera sistemática al conocimiento validado siempre por una institución o sistema que ejerce el poder.

¹²⁰ Ibid. 171. A la cita son agregadas algunas palabras que por sintaxis se cree son necesarias para aportar una mirada más propia que la que da el autor, estas se encuentran dentro de la cita entre paréntesis.

fuertemente: el artista. La formación de gremios pasó a ser la formación en las academias y la especialización de las artes terminó por enterrar al artesano, la diferencia entre artes liberales y artes mecánicas también ha colocado a cada quien y a cada cual en un lugar, una parte importante del camino lo signó la industrialización pues fue determinante para consolidar estas diferencias. Pero este camino llega de Europa a nuestra América hasta mitades del siglo XV, lo que implica que siglos antes existía algo que no se puede leer con estos referentes europeos, pero que, sin embargo, en dado momento llegan a empatar en esta historia.

La concepción de arte¹²¹ ha sido determinante para colocar a unos agentes de un lado de la moneda y a los demás del otro, las condiciones que esta concepción determina contraponen a artesanos y artistas, estas concepciones han guiado las propuestas formativas y de instrucción, como la realización de manuales o las estructuras de los gremios y academias de artes y oficios, o los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en estos espacios; la industrialización también signa no sólo el ámbito de las artes sino todo lo relacionado al ámbito educativo.

Si el campo de la historia de la educación como saber es relegado y no goza de una validación “destacada”, como lo hacen los nuevos contenidos administrativos, de competencia y psicológicos; la historia de la educación artística como campo propio del estudio de la historia de la educación es mucho más relegado; entonces, ¿cómo un campo relegado puede hacer sobresalir a otro más olvidado aún? En estos contextos olvidados, desquebrajados y vencidos es donde se coloca nuestro objeto de estudio y nuestras indagaciones.

En México siempre ha habido educación artística, pero qué ha hecho que exista tan poco interés por estudiar e historiar esta educación; aunque esto se ha realizado medianamente desde la antropología, la historia y sociología, entre otras disciplinas, contando las artísticas, el trabajo que al respecto realice el profesional de la pedagogía puede llegar a ser muy revelador porque es un ámbito de su propia práctica. Para comprender el lugar de la educación artística en la historia de la educación habrá que recuperarla y entender su camino, el local y el más antiguo desde el presente para comprender sus formas de encuentros

¹²¹ Ibid. 174. “<<Techné>> en Grecia, <<Ars>> en Roma y en la Edad Media, incluso en una época tan tardía como comienzos de la época moderna, en la época del Renacimiento, significaba destreza, a saber, la destreza que se requería para construir un objeto, una casa, una estatua, un barco, el armazón de una cama, un recipiente, una prenda de vestir [...]. Una destreza se basa en el conocimiento de unas reglas, y por tanto no existía ningún tipo de arte sin reglas, sin preceptos [...]. De esta forma el concepto de regla se incorporó al concepto de arte, a su definición.” He aquí donde encontramos un acontecimiento que nos puede permitir hacer ruptura en cuanto a la configuración del campo de la historia de la educación artística.

y desencuentros a partir de la primer conquista, momento de ruptura y transformación que consolida unas formas y debilita otras y que también marca diferencias que terminan en exclusiones de formas y saberes.

En nuestra región mesoamericana, por ejemplo, la civilización náhuatl va a definirse por dos puntos centrales: el primero su formación militar y de conquista guiada por ritos, sacrificios, y mucho simbolismo, donde, sin embargo, habrá una disidencia de estas ideas en la que se puede encontrar a líderes como Nezahualcōyotl y su hijo Nezahualpilli, quienes se unieron en dado momento a los aztecas para combatir enemigos, o los reyes de Huexotzingo, quienes rescataron el siguiente punto central: la tradición de “flor y canto”¹²² y se esmeraron por recuperar las tradiciones toltecas, por lo que el desarrollo de las artes va a signar el camino de estos pueblos. Entonces, ¿Dónde han quedado estas intenciones que son nuestras mucho antes de la conquistas y que parece que se han diluido en el tiempo?

Hay que recordar que desde las primeras culturas pobladoras de este territorio, no sólo las nahuas, pero se ejemplifica con esta pues es una de las más importantes, en de su educación¹²³ en las instituciones más importantes: Calmécac y Telpochcalli¹²⁴ la importancia del canto y la danza son imprescindibles, la oratoria y la poesía eran fundamentales desde la primera educación en la familia, pero el fin era hacerse hombres y mujeres de rostro y corazón¹²⁵. La concepción de artista en la cosmovisión náhuatl siempre

¹²² León Portilla, 2003, 128. “Valiéndose de una metáfora, de las muchas que posee la rica lengua náhuatl, afirmaron en incontables ocasiones que tal vez la única manera posible de decir palabras verdaderas en la tierra era por el camino de la poesía y el arte que son “flor y canto”. La expresión idiomática, in xóchitl in cuícatl, que literalmente significa “flor y canto”, tiene como sentido metafórico el de poema, poesía, expresión artística, y en una palabra, simbolismo. La poesía y el arte en general, flores y cantos, son para los tlamatinime, expresión oculta y velada que con las alas del símbolo y la metáfora puede llevar al hombre a balbucir, proyectándolo más allá de sí mismo, lo que en forma misteriosa, lo acerca tal vez a su raíz. Parecen afirmar que la verdadera poesía implica un modo peculiar de conocimiento, fruto de autentica experiencia interior, o si se prefiere, resultado de una intuición.”

¹²³ Miguel León-Portilla, *Rostro y corazón del Anáhuac*. (México: Asociación Nacional del Libro, A. C., 2001), 52. Sabido es que la educación prehispánica, por medio de amonestaciones y pláticas y también a través de acciones y ejercicios determinados, se iniciaba en el hogar mismo y culminaba en las escuelas. Gracias a las colecciones de textos designados genéricamente con el nombre de huehuehtlahtolli, “discursos de los ancianos”, podemos conocer los principios y normas que se inculcaban a los niños y jóvenes. [...]. Así mismo, han llegado hasta nosotros algunos de los discursos y consejos que daban en los telpochcalli y en los calmécac (las diversas escuelas), se hacía constante afirmación de los valores primordiales inherentes a la familia.

¹²⁴ Larroyo, Francisco. 1973, 70. “Estas eran las escuelas (casa de los jóvenes) donde se impartía la educación en una religiosa en la otra el arte de la guerra, no todos los pobladores tenían acceso a ellas y la parte de esclavos no tenía educación formal alguna”.

¹²⁵ León Portilla, 2003, 149-150. “in ixtli, in yóllotl, rostro y corazón, simbolizan así el pensamiento náhuatl, lo que puede llamarse fisonomía moral y principio dinámico de un ser humano. [...]. Consecuencia que describirá al hombre como “dueño de un rostro, dueño de un corazón”, fue la preocupación de los tlamatinime por comunicar sabiduría a los rostros y firmeza a los corazones. Esto precisamente constituye el ideal supremo de su educación, la ixtlamachiliztli, “acción de dar sabiduría a los rostros” y de otras prácticas como la Yolmelahualiztli, “acción de enderezar los corazones”. [...]. Es cierto que el ideal de los rostros sabios y corazones firmes que se pretendía inculcar por medio de la educación en el mundo náhuatl, no siempre fue el mismo. No debe olvidarse que existían grandes diferencias entre quienes participaban de la visión místico guerrera del mundo, propia de los aztecas, y quienes pretendían un renacimiento de los antiguos ideales toltecas simbolizado por la figura de

estuvo presente, pues, “el artista náhuatl”, aparece ante todo como heredero de la tradición tolteca. Él mismo pretende llegar a ser un nuevo tolteca, quiere obrar como tal. Parece indudable que se le considera como un predestinado en función del destino determinado por su nacimiento, de acuerdo con el Tonalámatl o calendario adivinatorio.”¹²⁶

Existían instituciones nahuas¹²⁷ destinadas en específico al baile y al canto para quienes estaban destinados a ello como lo eran las “casas de canto” o Cuicacalli que tenían la función de educar al novel¹²⁸ artista, “Tan sólo que era necesario que quien pretendía emular a los toltecas tomara en cuenta su destino, se amonestara así mismo y se hiciera digno de él. [...] Gracias a la educación, el novel artista se adentraba en los mitos y tradiciones de la antigua cultura. Llegaba a conocer sus ideales y recibir la inspiración de los mismos. Incardinado de raíz en su cultura, sus futuras creaciones tendrán sentido pleno dentro de ella; podrán encontrar resonancia en el pueblo náhuatl.”¹²⁹, entonces, el artista capacitado en su técnica y conocedor de su cultura debe saber dialogar con su propio corazón –moyolnonotzani–¹³⁰.

El artista entonces avanza hacia el camino de ser un voltéotl “corazón endiosado”¹³¹ y un Tlayoltehuiani “aquel que introduce el simbolismos de la divinidad en las cosas”¹³², su objetivo final era transmitir la flor y canto, es decir, toda la simbología que permitiera el entendimiento y apreciación de la tierra y su cultura. “Esos símbolos no serán de necesidad hermosos – desde el punto de vista de la belleza clásica griega- podrán ser muchas veces profundamente trágicos, evocadores de la muerte y del misterio que rodea a la existencia humana. Fundamentalmente supondrán para el totécatl o artista náhuatl, el descubrimiento de nuevas flores y cantos.” Es importante rescatar el sentido social que tenía ser artista y transmitir la flor y canto en Mesoamérica¹³³, a diferencia del artista en occidente, ya que la angustia le

Quetzalcóatl. Sin embargo, el antiguo sistema de educación náhuatl jamás llegó a perder sus más hondas raíces que lo encontraban con el mundo de los creadores de arte por excelencia toltecas.

¹²⁶ Ibid. 168 y 169.

¹²⁷ Ibid. 13. “El término náhuatl, aplicado a la lengua y cultura de los antiguos mexicanos comprende en forma genérica las varias etapas de su desarrollo, al menos desde los tiempos toltecas, hasta la etapa final de los aztecas y de otros señoríos como los de Tlaxcala, Huexotzinco, etc. Por este motivo al referirnos a instituciones culturales del México antiguo, como su arte, su historiografía, su sistema educativo, etc., se les aplicará con frecuencia el adjetivo de náhuatl, en singular o de nahuas en plural.”

¹²⁸ Expresión usada por el autor León Portilla en el libro antes citado para expresar el proceso que atravesaba un joven cuando se quería convertir en artista, el novel artista en principiante en estos procesos.

¹²⁹ León Portilla, 2003, 169.

¹³⁰ Ibid.

¹³¹ Ibid. 170.

¹³² Ibid.

¹³³ León Portilla, 2003, 172. “Lo que hoy llamamos arte del México antiguo era en su propio contexto un medio maravillosos de integración del pueblo de los antiguos ideales de la religión y la cultura. Era la presentación plástica de las grandes doctrinas, transfiguradas en símbolo e incorporadas, para todos los tiempos y para todos los hombres, [...]. Implícitamente se superponía al mundo misterioso y hostil que nos rodea otro universo o cemanáhuac, casi mágico, forjado por el hombre a base

viene al náhuatl por no encontrar los símbolos que lo aten a este mundo, es decir, lo simbólico que transmitía la flor y canto, pero el arte y la poesía lo empujan a seguir buscando. Entonces, “el buscador de flores y cantos aprenderá a dialogar con su propio corazón, luchará por introducir a la divinidad en su propio corazón, [...]. El simbolismo de su arte habrá de llegar hasta los más apartados rincones del universo, hasta lo más oculto de los rostros y los corazones, hasta acercarse a todos los enigmas, sin excluir el enigma supremo de Dios.”¹³⁴

Qué implicaba ser hombre de rostro y corazón, qué implicaba ser sabio, crear y descubrir la flor y canto, cómo se llegaba a ser un novel artista y qué sentido tenía serlo a diferencia de ser un guerrero, un noble o un sacerdote. Toda la concepción náhuatl de la vida lleva inmersa una visión estética de todo lo que los rodea, otra visión desde la cual percibían, leían y transmitían esos saberes, “ nueva forma de repensar la religión, invitación a la creación artística, impulso de ahondar en el propio corazón y, al mismo tiempo, misión creadora que lleva hasta el pueblo el mensaje, el sentido y la raíz de la flor y el canto, que puede ayudar al hombre a superar la angustia del cambio y la muerte. Visible y tangible en todas las formas del arte indígena, la raíz se vuelve entonces patrimonio universal de salvación para todos los hombres, sabios e ignorantes, nobles y macehuales.”¹³⁵

No fue necesaria la llegada de los españoles para que hubiera diversidad de pensamientos, ya que dentro del propio desarrollo de los del Anáhuac ya se dejaban ver discrepancias en las formas de vida¹³⁶, luego, ésta asemejada a un sueño¹³⁷, permitía encontrar en ese proceso no sólo los mitos sino el conocimiento que se poseía y la comprensión de la vida, del mundo, de las artes, de los otros.¹³⁸

de símbolos. Flores y cantos nacidos en el corazón del artista, [...]. El mundo endiosado del arte era el hogar penosamente construido por el hombre náhuatl, preocupado por dar un sentido a su vida y a su muerte. Lo que antes parecía pura osamenta arqueológica, desde la planta arquitectónica de los grandes centros rituales, hasta la más insignificante pieza de cerámica, podrá recobrar una vez más su antiguo sentido. El arte del México Antiguo es así herencia doble de elevado valor.”

¹³⁴ Ibid. 180.

¹³⁵ León Portilla, 2003, 181.

¹³⁶ Ibid. 181 y 182. A través de los milenios del México Antiguo, es como se fue formando el rostro y corazón de la cultura que floreció en el Anáhuac, caracterizados por el mundo de sus mitos y cosmogonías, por su pensamiento religioso, su arte y educación, su concepción de la historia y por todas sus formas de organización social y política. [...] Transformándose con el paso del tiempo, el rostro y corazón del México Antiguo, hubo un momento de su evolución en el que sin perder nunca su fisonomía propia, surgen matices y rasgos diversos. Se perfila entonces dentro de la misma cultura una cierta diversidad de rostros y corazones, o sea de tendencias y actitudes. En el mundo náhuatl aconteció esto al menos desde la segunda mitad del siglo XV.

¹³⁷ Ibid. “Si la vida se asemeja a un sueño; si habían sostenido los sabios indígenas que aquí en la tierra parece que sólo soñamos, que todo es como un sueño, podía afirmarse al menos que, sueño o no, esta vida tenía un sentido. Como lo dejo dicho Tecayehuatzin, al concluir el diálogo de la flor y el canto, si la vida es sueño, hay en ella una palabra, un sentido, flores y cantos.”

¹³⁸ León-Portilla, 2001, 37. “El viejo mito es la pintura de los empeños de un pueblo con consciencia de la historia. El saber calendárico, el contenido de los códices y el conjunto de las artes –meollo mismo de la alta cultura- eran el hachón que iluminaba la significación de las cosas y el transcurrir de los tiempos.”

La educación va a hacer que la visión anteriormente recuperada de las artes trascienda y es desde ella que se muestran las formas de vida y se comprenden las transformaciones del mundo; el maestro¹³⁹ va a tener un papel igual de trascendental, pues, es la puerta a la flor y canto y es quien muestra la inspiración de las cosas, sea el padre o la madre, sea el sabio, es quien guía al camino de ser hombre de rostro y corazón del Anáhuac. No sólo el pueblo náhuatl va a dejarnos esa herencia, “Si analizamos el arte maya en relación con la educación, vemos un panorama diferente (hasta cierto punto). Éste muestra una gran variedad de estilos desarrollados a través del tiempo, escuelas iconográficas diversas, un arte fecundo, creador de numerosos complejos simbólicos, el manejo de multiplicidad de técnicas, un notable acento humanista y sobre todo, la creación de obras de arte únicas en las que resalta la individualidad.”¹⁴⁰ Y aunque podríamos hablar de los mayas como una cultura tradicionalista y de formas rígidas, también podemos decir que gracias a su orden social en el que cada persona tenía designado un lugar, esto les dejaba más tiempo para dedicarse a enriquecer su parte artística, por ello, “[...] mientras existía una sociedad tradicionalista, conservadora, muy estable, había un arte dinámico que manifestaba una gran riqueza creadora, lo que parece explicarse porque, al inhibirse la búsqueda de nuevas formas de convivencia en el hombre maya, su energía renovadora propia se sublimó canalizándose para crear estupendas obras de arte.”¹⁴¹

Con la llegada de los españoles y sus nuevas herramientas, las artes del México antiguo sufrirán una gran transformación, pues llegaba el valor artístico conceptualizado desde Grecia donde lo indígena no tenía cabida, pero la gran creatividad y capacidad de las manos indígenas junto con esas herramientas traídas del viejo mundo mejoraría la calidad de sus piezas y lograrían darles un sentido que los colocara como verdaderas obras de arte. Al darse cuenta los españoles de la capacidad natural en el indígena y su gran sensibilidad para acercarse a las artes, cuando llegan los grupos religiosos para evangelizar a los pobladores, las artes van a ser un medio claro para la evangelización, muchas misiones de diferentes órdenes religiosas procedentes de España en específico y de Europa en general se dedicarían a esta tarea.

¹³⁹Ibid. 115 y 116. La descripción del buen y mal narrador deja ya ver que los maestros de la palabra no sólo cuidaban de la forma externa, sino que, sobre todo, se esforzaban por despertar en los estudiantes el sentido más hondo de la metáfora de la poesía. Expresamente se dice en el texto citado que el buen orador “flores tienen sus labios [...] que su discurso es gustoso y alegre como las flores [...]”. La metáfora de las flores que parece obvia, ya que en castellano tenemos también la expresión parecida de “un lenguaje florido”, implicaba en realidad para los antiguos mexicanos toda una concepción acerca de la creación artística y literaria. [...].

¹⁴⁰Ana Luisa Izquierdo, *La educación maya en los tiempos prehispánicos*. (México: Centro de Estudios Mayas, Cuaderno 16, IIF, UNAM, 1983), 85.

¹⁴¹Ibid. 85 y 86.

El acercamiento a las artes y el aprendizaje a través de ellas: música, danza, teatro y más tarde la literatura fueron una forma de romper la barrera de la diferencia de lenguaje pues a través de sonidos y cadencias o por medio de representaciones se lograba la educación de los “indios”, en estos momentos el teatro misional va a ser de gran importancia, hay que resaltar el papel que toma el teatro¹⁴² desde la colonia, sin embargo, en los pueblos originarios la idea de teatralidad y representación en algunos ritos siempre estuvo presente.

Dos momentos de la educación artística se conciben en la época colonial, uno es el desarrollo de las artes para los criollos y españoles, y otro es el desarrollo de las artes para los conquistados y sus diversas mezclas, la distinción se hacía a partir de la idea de que no se tenían las mismas capacidades, pues los conquistados siempre eran vistos desde la inferioridad, lo que Foucault llama el ejercicio del poder, hemos de decir que en el segundo momento hay detrás raíces de cada grupo que hacen más diverso aún este desarrollo. En algunas escuelas para mestizos y nobles indígenas se recuperaba la parte artística, por ejemplo en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, la música era una de las artes que se desarrollaría; en la Real y Pontificia Universidad de México en la Facultad de Artes y Teología se impartía la cátedra de música como en la Universidad de Salamanca, de la cual procede, pues ésta tomaba en cuenta las artes liberales y mecánicas, para los españoles y más a delante para los criollos. El comienzo de las instituciones es el primer paso para asignarle lugar a las artes y no solo eso sino a las personas que a él se acercan.

En la música Fray Pedro de Gante instauro la primer escuela de Música, su sentido evangelizador fue claro en los diversos ritos religiosos, y con este fin se da apertura a todos los interesados en acercarse a los centros eclesiásticos para desarrollar el oficio de ser músico, con la movilidad de Europeos a la Nueva España se diversificaría esta disciplina, teniendo ya para el siglo XVII varias influencias en el canto y la música, pero lo sacro prevalecía, se fundaría el primer Conservatorio en América para niñas, “en Valladolid, ahora Morelia, se abrió en 1743 el Colegio de Las Rosas, [...] cuyas maestras y profesores de música, impartieron, a 70 huérfanas y varias niñas que no lo eran pero a quienes pagaban ese tipo de educación, instrucción musical, avanzada además de educación básica.”¹⁴³, con el sentido de dar al género

¹⁴² Josefina Zoraida Vázquez. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. (México: Colegio de México, 1981), 40. El teatro como elemento educador de la población había tenido importancia desde la llegada de los misioneros franciscanos; los frailes supieron aprovechar la existencia de ciertas formas de teatro prehispánico que habían servido de cause para la manifestación de sentimientos populares. Los misioneros aprovecharon la afición a las representaciones dramáticas como expresión de creencias y sentimientos colectivos; por ello el teatro de evangelización más que un espectáculo para ser contemplado era un acto en que todos participaban.

¹⁴³ Josefina Zoraida Vázquez, Ed. *La educación en la historia de México*. (México: Centro de Estudios Históricos, Colegio de México, 1995), pág. 32.

femenino una formación coincidente con su papel de la época; fueron los músicos, instaurados en instituciones y sociedades quienes implementarían las primeras ideas de educación formal de este arte en México, Cenobio Paniagua, Melesio Morales, entre otros, son los que protagonizan el siglo XIX; con los levantamientos populares la música originaria de la región cobra importancia y se empieza a dirigir la mirada a estas expresiones, sin embargo, en las escuelas se seguía enseñando la técnica para aprender música o instrumentos europeos, lo que logra que hasta la fecha la música de origen siga relegadas por los grupos que consideraban solo como verdadero arte la música de cámara.

Para los 1800 se empezaría a dar forma a los movimientos de independencia y dentro de los que se levantarían, la música iba a ser una forma de comunicación y recreación en las batallas, incluso una forma de denuncia, así como la literatura y la danza. Dos décadas más tarde, lograda ya la independencia, se empiezan a crear los cambios convenientes en todos los ámbitos de desarrollo humano desde las ideas del criollo arraigado a su patria; la educación y el arte serían importantes en esta nueva conformación, la poca instrucción de ese momento le abre la puerta al tipo de escuela lancasteriana que no tomaba muy en cuenta las artes, por lo que las academias de artes y oficios, en las que se desarrollan cuestiones artísticas, son las instituciones trascendentales de esta época.

Años más tarde con una generación cansada del maltrato y con un gobierno imperante en el orden y olvidado de su verdadero pueblo, el siglo XX, lleno de resistencias a lo impuesto va a ser que la mezcla de la música se enriquezca sin embargo, no logra posicionarse, más bien siguen siendo las filarmónicas y conservatorios quienes tengan la palabra para juzgar lo que es música y lo que no. Pero después de la Revolución Mexicana viene todo el vuelco de cambios, el conservatorio pasa a ser parte de la UNAM, es Carlos Chávez, como director quien le cambia el nombre a escuela e incluye al teatro y la danza¹⁴⁴, desde ese momento a la fecha los cambios no han parado, junto con el Nacionalismo la profesionalización del músico se consolidó, pero el lugar de la música y sus medios formativos seguían y siguen, para algunos, posicionados en la visión de Bellas Artes.

En las artes plásticas sucedía lo mismo que con la música, la influencia recién llegada del Barroco y Rococó van a ser predominantes, las iglesias serían el espacio de producción más amplio en toda la nueva colonia, “en 1781 el superintendente de la Casa de Moneda en México, Fernando José Mangino, presentó

¹⁴⁴ Conservatorio Nacional de Música, pasa a ser Escuela de Música, Teatro y Danza, en 1928, para después presentar con otros compañeros el proyecto que plantearía la instauración de un departamento independiente para las distintas disciplinas artísticas. Más detalles al respecto en el material video-gráfico de: María Esther Aguirre Lora, (Comp.). *Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música de la UNAM*. (México: CESU-UNAM, 2006.) Anexos.

al Virrey Mayorga un folleto con el plan para fundar una academia de pintura, escultura y arquitectura. La idea era original de Jerónimo Antonio Gil, ex catedrático de la Academia de Bellas Artes de San Fernando en Madrid (fundada en 1752) y Director de la Escuela de Grabado de la Casa de Moneda de México. El virrey aceptó el proyecto y se abrió en seguida la Real Academia de Pintura con 300 alumnos. [...]. En 1784 Carlos III expidió una real cédula para dotar y establecer la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos y un año después se inauguraron solemnemente las clases de pintura, escultura, arquitectura, grabado y matemáticas.”¹⁴⁵ Démonos cuenta que está presente la diferencia entre las bellas artes y lo que no lo es, que viene con las nuevas propuestas del viejo continente a signar las ideas de arte y con los principios que regían a la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en España. Esta institución superior, entre otras, para los 1900 ya no tendría como prioridad la educación religiosa sino el desarrollo de las plásticas. Convertidas en Academias de pintura, escultura y arquitectura, mantendrían lo que a sus inicios se podía observar: los cuadros de los que ahí estudiaban, pero también, se podían observar piezas de alfarería indígena.

Es también con los levantamientos de Independencia y Revolución que se dibuja el nuevo camino de las artes plásticas, aquellas que retrataban la injusticia, las diferencias sociales y los ánimos de libertad del pueblo criollo e indígena, el muralismo, como movimiento más representativo en esta disciplina artística va a ser el contestatario de la época y se va a abrir espacios en edificios que defienden las ideas de Estado-Nación benefactor encaminado a la Modernidad de sus ciudadanos y de sus expresiones artísticas. En las escuelas y academias de artes se va a instaurar el mismo sistema elitista que hasta hoy indica el camino de la plástica, aunque de los años 60 a la fecha se ha estado desarrollando otro tipo de gráfica igual de contestataria y de forma radical, desafiando a las esferas más altas de poder, pues hoy los lugares de expresión han sido mucho más cerrados.

En la literatura sobresalieron personajes que enarbolarían esta disciplina como Sor Juana Inés de la Cruz, que transgrediendo normas y desafió a un mundo donde el “hombre” religioso estaba posicionado; hoy ya se pueden encontrar estudios que recuperan la literatura del México Antiguo, así como su transformación con la Colonia.

Las décadas del siglo XIX transcurrirían entre batallas a lo interno e invasiones por parte de extranjeros aprovechándose de la época de inestabilidad, las diferencias sociales y económicas se hacían más visibles, a finales del XIX, muchas nuevas academias de artes y oficios aparecerían y otras reabrirían sus puertas,

¹⁴⁵ Vázquez, 1995, 74.

pues ante la imposibilidad de que la educación básica llegara a todos, surgen estas para así subsanar ese espacio que le correspondía a la escuela, donde de paso enseñaban, en algunos casos, oficios productivos. Aunque llevaban métodos específicos de enseñanza, la idea de llevar las artes a más población fue en un inicio con el mismo objetivo recreativo, sin embargo, con el tiempo quienes llevaban la dirección de estas academias y quienes ejercían la docencia se darían cuenta que la sensibilidad de los pobladores era muy rica y cambiarían de técnicas o buscarían la forma de que las academias fueran más reconocidas organizando festivales, exposiciones culturales y tertulias¹⁴⁶. También a finales del siglo XIX, la formalidad en los contenidos atravesaría todos los ámbitos educativos, con la ayuda de las publicaciones se pretendía llegar a todos los espacios de instrucción para homogenizar el nivel educativo en el país, a la Escuela de Bellas Artes y a las Escuelas de Artes y Oficios llegarían también contenidos como la aplicación de la química a las artes y la trigonometría, también había la necesidad de que los ingenieros y arquitectos tomaran clases en la Escuela de Bellas Artes; la formación docente también tendría aquí un gran auge, pues, ante los cambios en educación era imperante su actualización.

Los cambios a lo largo del siglo XX colocaron a las artes en otro lugar, siempre tenían algo que decir con respecto al proyecto de nación que se tenía, se volvieron participativas de su cultura, lo que hizo que los sistemas de poder las regresaran a su antiguo espacio, el de recreación y no formación. Entonces, las diversas artes ocuparían espacios en las fundaciones de beneficencia y también en los colegios de educación elemental donde como siempre se realizaban festivales donde la música y la danza presentada por sus estudiantes retrataba una parte cultural de la cual sentirse orgulloso y nada más.

En la década de los 20 de ese siglo, estas expresiones encontrarán un lugar con más libertad que en la escuela, nos referimos a la prensa, pues en la escuela solo cubría el lugar de herramienta para alfabetizar al pueblo que sin saber leer y escribir se encontraba estancado y en el momento de su peor crisis educativa; hemos hablado de las fuertes batallas que por defender las expresiones propias de la región mesoamericana se dieron, pero también podemos hablar de un momento que con la influencia española hizo que se pudiera re direccionar la educación formal en el país, hablamos de las misiones culturales que atravesaron el país en distintos momentos del siglo XX, en donde el cuento, la poesía y en general la literatura dejaría una puerta abierta para el avance que pretendían los gobiernos de ese entonces: dar paso a el verdadero levantamiento del país a partir del avance económico.

¹⁴⁶ Brom, *Esbozo de historia de México*. (México: Grijalbo, 2003), 134. Es sabido que las conspiraciones para el levantamiento de la lucha de independencia eran disfrazadas por tertulias literarias.

La llegada del positivismo a México significaría cambios de fondo en las perspectivas educativas de finales del siglo XIX y casi todo el siglo XX, esto aunado a las condiciones del gobierno de Porfirio Díaz, que trae avances de un lado y retrocesos de otros, llega lo inevitable: la Revolución de 1910, el arte en México tuvo un gran avance gracias a las ideas modernizadoras de Díaz, y por su capricho de hacer parecer a México lo más que se pudiera a una ciudad europea, pero habría que decir que el Arte que asciende es el de una perspectiva elitista y diferenciadora de clases, razas y muy especializado para que no todos pudieran tener acceso a él, sin embargo, en todo el territorio existía la indignación de artistas de todo tipo quienes ante la indiferencia de cierta parte de la población, a partir del arte, pudieron dar salida a sus inquietudes; tanto intelectuales como artistas y literatos siempre tenían algo que decir ante la situación del país, con ello también aumentaría la represión a publicaciones, artistas y escritores que buscaban la forma de expresar sus ideas. Con el nacionalismo en apogeo junto con las artes populares, tendencias artísticas, como el muralismo, representarán esas luchas y resistencias en edificaciones institucionales¹⁴⁷ que ya rescataban el objetivo de la seguridad social y desarrollo nacional.

En los primeros años del periodo constitucionalista en México, es que “Las actividades culturales y artísticas se canalizaban a través de algunos museos de arte colonial, arqueología, historia y etnología – entre otros cuantos, existentes en el país- así como por medio de los servicios de la Biblioteca Nacional y la Escuela Nacional de Música y Arte Teatral, La Orquesta Sinfónica Nacional y los Orfeos populares hacían esfuerzos por extender su radio de acción hacia centros fabriles y grupos populares. El gobierno de Carranza intentaba abrir a grandes sectores de la población aquellos servicios que habían sido privativos de las clases dominantes, en especial, los relacionados con las manifestaciones artísticas. En medio de un ámbito revolucionario, en el que la masa popular exigía “Tierra y libertad”, nacía un nuevo concepto de Estado que, por medio de una Constitución pretendía conseguir la unidad popular de una población sufrida y desorganizada. La revolución mexicana creaba un compromiso fundamental con los campesinos para un desarrollo más equitativo del país. La realidad nacional dividía a los ciudadanos de la misma manera que los intereses económicos se encontraban manifiestos y concentrados en las áreas urbanas.”¹⁴⁸

Todo lo anterior vendría a posicionar a las artes como educación artística en la escuela, pero seguían ocupando el espacio de la recreación, es decir, un saber secundario, ese lugar de las artes siempre ha sido menor que otros ámbitos de desarrollo humano, por supuesto con la modernización e intensa industrialización del país, lo importante no era ser un gran artista, sino más bien tener una elevada

¹⁴⁷ Nos referimos a los murales que se encuentran dentro de la SEP y en San Idelfonso.

¹⁴⁸ Martha Robles, *Educación y sociedad en la Historia de México*. (México: Siglo XXI, 1997), 88.

capacidad en cuestiones mecánicas y técnicas que pudieran colocar a la población en espacios laborales y de desarrollo para la nueva industria, era claro que habría de educar a una clase obrera más capacitada que la anterior.

Por ello, las artes entran a la escuela de una manera que más bien redondea, pero no integra y donde no todo lo que se enseña es validado, esto se notaba en los contenidos que daban las escuelas de artes y superiores, pero también en instrucción primaria y secundaria se podía ver que la educación artística quedaba relegada o no gozaba de una forma de enseñanza que pudiera llegar a todos, pero no todo es pérdida, el avance económico trajo consigo artistas que migraban¹⁴⁹ al país así como maestros, quienes se integrarían a sus labores en México, esto enriquecería a la segunda mitad del siglo XX.

Ya con las artes colocadas en los diversos niveles escolares, en cada uno de ellos, cada corriente y bajo diferentes perspectivas, podríamos hablar de diferentes historias de la educación artística, una de la música o de la plástica y así sucesivamente. Pero este trabajo no goza del tiempo y espacio para rescatarlo, sin embargo, se reconoce que no se puede poner a todas las artes en el mismo camino de recorrido, y no hacer la diferencia o incluso no reconocer esos momentos del camino en los cuales si caminaron juntas, por ejemplo, la música y la danza, sería un error; además falta recuperar una parte que en lo personal parece la más rica, la educación artística que se da fuera de las escuela en comunidades por todo el país, procesos mismos que han trascendido y sobrevivido a la industrialización, modernización, revoluciones armadas y culturales, a las luchas, al desamparo de las instituciones y los gobiernos, a la crisis educativa, al nulo presupuesto, y podríamos seguir así, pero no podemos negar que estas formas de educación artística, perduran precisamente porque no son formalizadas.

Hoy las formas de acceso a la educación artística son distintas, ya que podemos encontrar varias opciones en el ámbito privado que sobresalió desde los 70, pero las crisis económicas consecuentes del país determinarían su alto, y nuevamente la educación artística se encuentra relegada. Estos conocimientos referentes a lo artístico seguirían batallando para encontrar y pelear por su lugar en la escuela; además de que faltaría mostrar miles de experiencias que han dejado un camino sinuoso, pero muy rico de indagar, en los procesos de educación artística desde el ámbito no escolar.

¹⁴⁹ Desde los descubrimientos de nuevas tierras y la apertura a nuevas economías, también se abren los caminos para el tránsito de personas sin que en ese momento existiera un control como el que hoy existe en las fronteras, lo que facilitaba la movilidad de personas de distintos lugares por todo el mundo, en lo que hoy conocemos como México existe que desde la conquista existe por parte de extranjeros al país, después se da la migración interna de lugares rurales a urbanos por la búsqueda de oportunidades y la de ciudadanos hacia países extranjeros por la búsqueda de mejorar la situación familiar y económica. Suena simple pero esto le ha implicado al país cambios en todos sus ámbitos.

Las tendencias de desarrollo económico y de proyecto de mundo actuales, nos referimos al capitalismo y al neoliberalismo, colocan ya al arte como mercancía, con ello la profesionalización del arte se ha fortalecido, sin embargo, no es tan lucrativo aún como para que dedicarse a ello sea un buen negocio, por lo menos no en México, esto a nivel de profesionalización; pero si se voltea a ver a los otros niveles educativos, vemos como la educación artística es un medio didáctico o forma recreativa de llevar algunos aprendizajes para una educación supuestamente “integral”, pero en la cual también encontramos jerarquización de saberes, y en esta jerarquización las artes no están muy elevadas.

Tras este breve contexto histórico cultural de la educación artística en México, se puede vislumbrar la problemática que este trabajo trae a colación, se cree necesario que hace falta recuperar la historia de la educación artística, no como mera forma de recopilar información, más bien, con el afán de recuperar la historia social y cultural de la educación artística que tan relegada ha sido, pues, las artes son una parte importante en la formación de todo ser humano, si la pedagogía no recupera esta parte estaría formando y educando un ser humano escindido. Nos parece que empezar a recuperar la dimensión histórica de estos procesos permitiría otro modo de entender la educación o es que, ¿Acaso no es la parte artística otro campo de desarrollo del ser humano? Entonces, qué ha pasado hoy con las artes específicamente en la escuela, pues, anteriormente “la educación de cada alumno se concebía en la ley “como el desenvolvimiento armónico” e integral “en un ser físico, intelectual y moral, lo mismo que en su posibilidad” estética.”¹⁵⁰, como lo dictaba la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales cuando Vasconcelos se encontraba al frente de la Secretaría de Educación.

Es claro que existe un avance en cuanto a la educación artística se refiere, pero no ha sido suficiente para desarrollar esa parte humana y más bien encontramos que hoy más que antes es relegada. No hay que contar cuantas políticas educativas e instituciones toman en serio el desarrollo artístico, porque sabemos que son muy pocas; en el siglo XX¹⁵¹ por ejemplo, “Peculiar importancia tuvo para José Vasconcelos la educación estética del pueblo. La música, el canto, la plástica debían penetrar en la escuela. Pero “movido

¹⁵⁰ Vázquez, 1995, 129.

¹⁵¹ A partir de siglo XX vamos a encontrar otros artistas que desarrollarían un arte más popular y con una visión más reflexiva y crítica de lo que sucedía en ese momento, el arte y la literatura, así como la publicación de revistas y diarios que se revelaban en contra del Estado surgían en todo el país, pero llevarían consigo una fuerte represión, por ejemplo, los hermanos Flores Magón con su fuerte actividad política que comprendía la edición del periódico “Regeneración” en el cual se publicaban las injusticias que ocurrían todos los días en otros estados de México, como Chiapas, Oaxaca y San Luis Potosí, y se podía leer la fuerte represión y encarcelamiento a periodistas y personajes que terminaban encarcelados escribiendo sus columnas, como el mismo Ricardo Flores Magón, pero la mayoría de la población no sabía leer y escribir, es por ello que publicaciones como “El Hijo del Ahuizote” llamaban la atención de la población por su gráfica integrada.

-dice- por el afán de otorgar a la escuela el ideal que le falta, hice yo otro esfuerzo desesperado. Consistió en ampliar el plan patriótico asentándolo en la lengua y en la sangre.”¹⁵² Hoy esfuerzos como este hay pocos por parte de la clase política emanada del Estado; en la escuela el arte sigue siendo una asignatura pendiente¹⁵³, en el ámbito historiográfico hay una deuda pendiente: mostrar el sentido que la educación artística ha tenido en el devenir histórico del ser humano y de su educación.

La institucionalización de la pedagogía en la UNAM

El rescate y trabajo de los procesos pedagógicos y educativos, suceden desde antes de que la pedagogía llegue a la universidad, nos referimos a la creación de las escuelas normales rurales¹⁵⁴, si hablamos de instituciones laicas y públicas, sin embargo, las misiones culturales y los diversos grupos de religiosos que llegaron al país desde la conquista, trabajaron para organizar la disciplina pedagógica desde sus postulados religiosos, por ello, sólo nos evocaremos a la educación laica y pública del siglo XX, donde sobresalen grupos que bajo corrientes de pensamiento van a instaurar sus métodos pedagógicos en todo el sistema educativo lo que logra institucionalizar a la pedagogía.

En el Porfiriato, la llegada al país de tendencias académicas en general eran positivistas, recordemos que es desde ésta desde la que se fortalece la episteme Moderna, entre otras; hay agentes que inciden en las transformaciones de la educación del país, hablamos de Joaquín Baranda, a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1882 y Justo Sierra quien durante más de 30 años luchó para que la Universidad se mantuviera en un estado de “progreso”, así como el logro de que la instrucción primaria fuera obligatoria. Pero si analizamos más allá de las grandes instituciones y los grandes personajes encontraremos que fue la fundación de las Escuelas Normales, y sus cientos de jóvenes campesinos los que darían apertura a lograr el objetivo de llevar la instrucción primaria a todo el país, para entonces, se habían creado algunas normales en Estados como San Luis Potosí y Guadalajara, de manera más formal le seguirían las de Puebla, Querétaro, Michoacán y Veracruz, esta última creada por Enrique Rébsamen¹⁵⁵, como muchas de las que después se crearían por él mismo, quien también participa de

¹⁵² Larroyo, 1973, 482.

¹⁵³ Lourdes Palacios, *Arte, asignatura pendiente: un acercamiento a la educación artística en primaria*. (México: UACM, 2005). Libro que habla al respecto.

¹⁵⁴ Más adelante hablaremos de la importancia que tiene la creación de estas escuelas para la historia de la educación en México, ya que su importancia es tal que hemos decidido darle una parte en este capítulo del presente trabajo.

¹⁵⁵ Enrique Conrado Rebsamen 1857-1904, originario de Suiza, llega a México después de una fuerte formación como profesor de educación primaria y después de varios años en el país Porfirio Díaz lo recomienda con el gobernador de Veracruz y en 1855 se integra al trabajo en la Escuela modelo de Orizaba, fundada por Enrique Laubcher, un año después es encargado de crear la Escuela Normal de Xalapa donde daría los contenidos más avanzados de la época respecto a la pedagogía de Europa. Gracias a su labor después de algunos años ya había más de 40 normales en todo el país. Conocido por su método de lectura y escritura llamado como él mismo.

manera importante en la historia de la educación en México y el primero en traer las tendencias pedagógicas de Suiza, Inglaterra, Alemania y Francia. Con cada cambio de poder político en el país, dicha ley por la obligatoriedad de la educación atravesaría cambios y crisis por lo que no tendría el debido seguimiento y los avances que se habían logrado se veían detenidos. Todos estos cambios iban a lograr que debido a las necesidades educativas del país la disciplina pedagógica se instaurara como primordial en la formación de quienes se ocuparían de semejante tarea.

Gabino Barreda se encarga de reestructurar la Comisión de Instrucción Pública que expide la Ley Orgánica de Instrucción Pública¹⁵⁶ para el Distrito Federal en 1867, en la Universidad de México su trabajo traería un aire de liberalismo que llevaba de bandera la filosofía positivista para la organización educativa, “las ambiciones liberales en materia educativa quedaron, en efecto, plasmadas en las diferentes acciones legislativas emprendidas con un intento doble: 1) Impulsar, organizar y estabilizar la enseñanza en sus diferentes modalidades. 2) Absorber la educación que hasta entonces había estado en manos del clero y particulares.”¹⁵⁷ Esto dota de significado la manera en la que la pedagogía debía no solo organizarse ella misma sino organizar toda la educación de un país.

La autora Patricia Ducoing atribuye el surgimiento de la pedagogía mexicana a tres hechos¹⁵⁸:

- Las aportaciones de los grandes pedagogos del siglo XIX y principios del XX.
- La franca preocupación del Estado mexicano para enfrentar la problemática educativa del país como una tarea relevante.
- Y el inicio de un proceso tendiente a profesionalizar la práctica pedagógica.

Los objetivos de la Modernidad que llevaban a cabo esos grandes pedagogos, lo fueran de profesión o no, se dejaban ver a partir de insistir en la separación del clero de los asuntos del Estado y en el seguimiento del orden y el progreso, objetivos perseguidos también en la Universidad; Barreda, por ejemplo, delinearía el camino de muchas disciplinas que se encuentran dentro de la ciencia, como la medicina y la química, entre otras; sus pensamientos traspasarían hasta la enseñanza de la filosofía, pues, viaja a París siguiendo el trabajo de Augusto Comte, y por medio de los postulados de este autor lograría traer las

¹⁵⁶ Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954*. (México: CESU-UNAM, Tomo I, 1991), 31. “Algunos de los aspectos sobresalientes de la ley orgánica mencionada son el carácter científico que se imprimió en toda la instrucción; la concepción unitaria e integral de la educación; la formación humana con base en la razón y la ciencia; la adopción de un método; la ratificación del laicismo, propuesto ya en la ley juarista de abril de 1861, y la gratuidad y obligatoriedad de la instrucción primaria, ya igualmente propugnadas en 1842 durante la presidencia de Santa Anna.”

¹⁵⁷ Ibid. 8.

¹⁵⁸ Ibid. 9.

primeras ideas antropocentristas por medio de la ciencia, creía que a partir de ella se pondría en perspectiva el sentido teleológico, el metafísico y el positivo o real, siendo este último el que delinearía en México gran parte de los postulados pedagógico, como sucedería tiempo atrás en otras partes de Europa.

Gabino Barreda logra transformaciones en la pedagogía y en la Universidad, en sus prácticas se origina la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y sus planes y programas de estudio son encaminados a la formación con base en la razón y la experimentación. Para principios de 1868 se iniciaría el primer ciclo escolar de la más importante institución de educación media y media superior, las que impartirían contenidos necesarios para entrar a la Escuela de Altos Estudios en la Universidad.

Cuando se reinaugura la Universidad, las Escuelas Nacionales Preparatorias de Medicina, Derecho e Ingeniería, entre otras, se integrarían como parte de esta, y la necesidad por una pedagogía que interviniera para formar a docentes en el más alto nivel académico y que le permitieran a la Universidad empezar a formar su línea de educación superior dieron paso a la creación de la Escuela de Altos Estudios, ya conformadas como facultades la de Filosofía, Medicina, Jurisprudencia y Teología, la universidad cumplía con la tarea de otorgar los grados en ellas de bachiller, licenciado y doctor. Esto lograría que la creación de redes y grupos académicos se fortaleciera lo que en ese momento era primordial, pero lo que más adelante lograría detentar el poder de las decisiones en un solo grupo.

Los estudiantes de estas escuelas y facultades tuvieron incidencia en los problemas sociales, ya que uno de los objetivos que perdura hasta el día de hoy en la casa de estudios es el compromiso hacia el mejoramiento de la vida del pueblo; algo que entonces era tomado en serio. Tras la miseria que se podía ver por las calles de la ciudad a inicios del siglo XX surgen grupos que a partir de lo aprendido en las aulas aplicarían sus aprendizajes en pequeñas grupos de población, otros grupos de estudiantes y egresados de la ENP y de la Universidad se dedicarían a la crítica de las políticas de ese entonces y ya planeaban la forma de derrocar el tan discutible gobierno de Díaz, uno de estos grupos es el “Ateneo de la Juventud”, entre sus integrantes se encontraban José Vasconcelos, Antonio Caso, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, entre otros, quienes trataron de salir de la formación positivista que ya empezaba a mostrar sus grados de segregación hacia otros conocimientos, por ello, al Ateneo se le confiere un sentido idealista que basaba su camino en la reflexión filosófica para incidir en la realidad tan doliente para algunos. Este camino del conocimiento en las instituciones educativas y la formación de grupos en ellas va a permitir que se empiecen a crear las primeras estructuras que registrarán el sentido de la educación los

primeros 50 años del siglo XX, las cuales más adelante se convertirán en líneas de saber-poder que se contrapondrán y dirigirán sus enseñanzas hacia lo que más convenga para cada una.

El camino de la institución universitaria y de su educación se expone de manera discursiva, es Justo Sierra¹⁵⁹, como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, que en la inauguración de la universidad dice: “La institución proveniente de la Colonia se definía por la norma: “La verdad está definida, enseñadla” y, al contrario “nosotros decimos a los universitarios de hoy: la verdad se va definiendo, buscadla”¹⁶⁰.

Este discurso inaugural marcaría la pauta para muchos cambios al interior de la institución, se veían, por una parte, los avances positivistas del lado de las disciplinas pertenecientes a las ciencias duras con el trabajo de Barreda, y, por otra, los avances humanistas que con el tiempo lograría José Vasconcelos; la riqueza de la universidad desembocaría de estas dos corrientes que entre altibajos han logrado perdurar hasta nuestros días, esto se puede observar en los planes de estudios que en la Facultad de Filosofía y Letras perduran hoy en disciplinas como la historia, filosofía y pedagogía, y compararlas con un programa de Medicina o Derecho para ver que estas pautas dadas desde inicios del siglo XX en la universidad todavía definen nuestras profesiones, si esto terminó siendo benéfico o terrible es otra discusión aparte, pero que desde nuestra práctica profesional ha de ser recuperada.

En el país, los movimientos y rebeliones por los grupos que vivían en la miseria y la esclavitud, seguían en pie; en el sur los campesinos, en el norte el movimiento obrero, todos estos son acontecimientos que darían las pautas para el inicio de la Revolución Mexicana, no sólo estos grupos e indígenas gritaban sus demandas, la pequeña nueva burguesía, en una porción diminuta también unía fuerzas para pronunciarse

¹⁵⁹ Ducoing, 1991, 45. Palabras de Justo Sierra en su escrito: El proyecto de Nación del Sr. Lic. Justo Sierra, publicado en el diario “La Libertad” en marzo y abril de 1881. El proyecto de universidad de Justo Sierra puntualizaba la necesidad de incluir cursos de pedagogía que lograran en su avance la intervención en otras instituciones y en todos los niveles de instrucción. “Bosquejaré brevemente el fin de la enseñanza; se propone desarrollar lo más posible todas las facultades y al mismo tiempo acumular un caudal de conocimientos... pues bien, para realizar... ese doble objeto, no basta saber lo que lo que se intenta inculcar, sino que es de todo punto indispensable conocer perfectamente el grado, modo y forma en que ha de hacerse aquel desarrollo, así como el orden y forma en que deben inculcarse estos acontecimientos y como precisamente, suministrar este poderosísimo medio, es el fin principal (aunque no el único) de la Pedagogía, basta esta sencilla y comprendida exposición, para convenir en la imperiosa necesidad de la Pedagogía... La experiencia en esta materia consiste en determinar por la observación, si establecidas las clases de Pedagogía han dado en la práctica el resultado benéfico que la teoría hace prever. El estudio de los resultados conseguidos en las naciones extranjeras es tan concluyente, que no deja la menor duda en el ánimo del que los consulta... todo el mundo sabe que la Escuela N. Secundaria de niños, es en el fondo una magnífica Escuela Normal, y que este carácter lo debe principalmente a la selecta clase de pedagogía que allí se da. Pues bien, los brillantes resultados que ha obtenido en dicha clase mi inteligente amigo Manuel Flores, son tan grandes y manifiestos que bastaba esta verificación para quedar plenamente persuadido del supremo valor de una clase semejante.”

¹⁶⁰ Juan Brom, 2003, 242.

contra el gobierno, parte de ésta, hay que decirlo, perteneciente a la matrícula de la universidad. Tras triunfar el movimiento revolucionario después de varios reveses, Díaz renuncia a su cargo el 11 de Mayo de 1911 y sale del país.

Tras algunos años de reacomodación bajo el gobierno maderista, las situaciones englobaban las luchas internas por el poder, convenciones para restituir el Estado de derecho en el país y la promulgación de la Constitución de 1917, la cual delineaba rupturas y estructuras encaminadas con las ideas nacionalistas, mismas que Justo Sierra definiría en sus vastos trabajos de proyecto de universidad, donde delinea que “la idea de nacionalismo, impresa en su vasta visión educativa, llevóle a centrar sus energías en una, aunque multifacética, tarea: la reorganización completa de la instrucción pública. El punto de arranque, contemplado a través de la reforma de la educación elemental, habría de culminar con la creación de universidad.”¹⁶¹

La reorganización universitaria llevaba consigo la creación de la Escuela de Altos Estudios, en donde “Al igual que la universidad, [...] se perfilaba como la máxima expresión del sentido nacional, y que “su objeto supremo era hacer sabios, se trataba de formar sabios mexicanos”¹⁶². Por otro lado, la Escuela Normal pretendía en el proyecto de Sierra ocuparse de la instrucción elemental, media y superior y de la actualización del magisterio, y en la de Altos Estudios se pretendía el avance de la ciencia en todas las disciplinas, pero más en la pedagógica que después se expandiría a los grados de maestría, el objetivo era la construcción de la ciencia pedagógica mexicana por parte de estas dos instituciones en ese momento insertadas en la Universidad, hasta que se fusionaron para dejar sentada la creación de lo que hoy es la Facultad de Filosofía y Letras; La Escuela Normal y la de Altos Estudios pretenderían “formar profesores y especialistas, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior.

Las intensas cátedras sobre pedagogía, no solo en esa disciplina sino en todas las carreras universitarias, se convirtieron en el requisito para poder tener la validación de la universidad como profesional de esas carreras, la formación de cuadros docentes era el primer paso.¹⁶³ Estos enfoques dentro de la Universidad encamina a los egresados no sólo a ámbitos profesionales propios de sus estudios en la institución, sino

¹⁶¹ Ducoing, 1991, 49.

¹⁶² Ibid. 51.

¹⁶³ Ducoing, 1991, 54. “Este título era requisito indispensable para presentar en las oposiciones de que habla la ley de enseñanza primaria. Para la enseñanza primaria en todas las escuelas del Distrito, sean o no municipales, habría títulos de 1ª y de 2ª clase que darán derecho a empleos de distinta categoría en la instrucción primaria, en los términos que exprese el mencionado plan de estudios.”

también a partir de su participación en publicaciones, políticas, revoluciones, renovaciones pedagógicas y creación de instituciones en todo el país, esto facilitó asentar la estructura de las instituciones pedagógicas en todos los niveles de enseñanza; es claro que la historia de la institucionalización de la pedagogía nos ha dejado crecimientos, nostalgias e identidades, problemáticas, crisis y representaciones que hoy dirigen nuestras prácticas y la formación profesional.

Encontrar los vacíos y los silencios en esta historia de la institucionalización de la pedagogía permite comprender el lugar de ciertos conocimientos. Es Ezequiel A. Chávez quien integró la idea de una Escuela Normal que subsanara las debilidades de llevar la instrucción elemental a todo el pueblo de México, “Siempre concibió Altos Estudios “con el doble carácter de Escuela Normal Superior y de Escuela de Elaboración de Ciencia”, incluso antes de que él mismo en 1913, la orientara especialmente hacia la formación del profesorado”¹⁶⁴, es así como esta institución asume el compromiso de la formación y actualización de cuadros docentes para el nivel superior. “A pesar de todo, el paso supremo estaba consumado. La Escuela de Altos Estudios estaba constituida, y con ella la pedagogía instalada en las aulas universitarias.”¹⁶⁵ Constantemente atacada por grupos conservadores y liberales, la escuela tenía cada vez más propuestas para su reestructuración académica y administrativa, esto hizo que dentro de la universidad y en Altos Estudios se viviera un ambiente de superación por parte de la mayoría, pues el sentido de comunidad se fortalecía ante los ataques, se fortalecerían también las redes académicas. Pero algunos no esperaban que recayera tanto poder y responsabilidad en una sola institución, no era lo que querían, en específico, la parte de conservadores que esperaba mover al país a otro rumbo.

Pero la polémica seguía y “Altos Estudios surgía como producto de una cultura en consolidación y de las aspiraciones y progresos pedagógicos alcanzados, y habría de subsistir ante la incompreensión de muchos que desconocían el sentido y valor de la institución.”¹⁶⁶ La resistencia comenzó por Félix Palavicini defendiendo el presupuesto, pero fue Ezequiel A. Chávez quien dirigiría la defensa más reacia al presupuesto e incluso pediría un aumento de más del 50% de lo que había sido otorgado con anterioridad.

Son los integrantes del grupo del “Ateneo de la juventud”¹⁶⁷, conformado desde 1909, que decididos a sacar a la Universidad de un gran bache, empezaron a tomar lugar como profesores, que incluso sin pago

¹⁶⁴ Ducoing, 1991, 91.

¹⁶⁵ Ibid. 93.

¹⁶⁶ Ibid. 112.

¹⁶⁷ Grupo que empieza a debatir sobre la educación, formado en 1909 y llamado “Ateneo de la juventud”, llegó a tener más de cien miembros, logran crear la Universidad Popular Mexicana, entre sus postulados se encontraba como prioridad recuperar lo nacional y aquellas raíces que implicaban nuestros orígenes más profundos, lo contrario a lo que el porfiriano había

apoyaban, la pedagogía se veía reforzada desde este ideal humanista, pero también otros campos de conocimiento como la historia y las artes también tomarían gran importancia curricular y extracurricular.

Vasconcelos pediría a la Universidad que se creara un Ministerio de Educación Federal que se hiciera cargo de la educación nacional, pues, la universidad no podría con la tarea y abogaba por un apoyo mutuo entre pueblo y universidad para hacer avanzar la educación del país.¹⁶⁸ Desde estas acciones es que se comprenden los rompimientos y transformaciones que van permitiendo que las instituciones y los que las conforman tomen lugar y tareas a desarrollar; entonces, el 25 de julio de 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública siendo primer Ministro José Vasconcelos, y al frente de la rectoría de la Universidad le sucedería Antonio Caso, las reformas que llegaron a la Escuela de Altos Estudios desde 1920 seguían dejando a las ciencias de la educación y las artes en la sección tres de ciencias sociales,

Chávez regresa a ser director de Altos Estudios y presenta su plan curricular a la rectoría, “los estudios pedagógicos quedaron enmarcados con nuevos cursos: psicología de la adolescencia, psicología de la educación, metodología general y metodologías especiales, investigación, sociología de la educación y técnicas educativas”.¹⁶⁹ Los deseos de éste por que hubiera una Escuela Normal¹⁷⁰, son entregados en una propuesta a Vasconcelos para que esto se llevara a cabo¹⁷¹, pero este proyecto fue rechazado y es hasta un cuarto intento que incluía los preceptos vasconcelistas que es aceptado.

proclamado, también abogaban por la inclusión del ámbito humanístico y no sólo positivista en los fundamentos del pensamiento filosófico y de todas las áreas educativas y pedagógicas, propugnaban una educación más integral en la cual fueran igual de importantes las cuestiones éticas, estéticas y culturales que habían quedado segregadas en el tiempo, pues no deseaban el avance del país a costa de la desaparición de lo que nos conformaba como localidad y como región, y también como país. Ellos instauraron la libertad de cátedra en la universidad y la apertura al libre pensamiento en cualquier ámbito de la vida humana.

¹⁶⁸ Ibid. 143. Parte del discurso de Vasconcelos al tomar posesión como rector. “En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo. El pueblo ha estado sosteniendo a la Universidad y ahora ha de menester de ella, y por mi conducto llega a pedirle consejo. Desde hace varios años, muchos mexicanos hemos venido clamando por que se establezca en México un Ministerio de educación federal. Creo que el país entero desea ver establecido este ministerio, y al ser yo designado por la Revolución para que aconsejase en materia de educación pública me encontré con que tenía delante de mí dos maneras de responder: la manera personal y directa que hubiera consistido en redactar un proyecto de ley del Ministerio de Instrucción Pública federal, proyecto que quizá habría podido llegar a las Cámaras, y la otra manera, la indirecta que consiste aquí en venir a trabajar entre vosotros durante el periodo de varios meses, con el objeto de elaborar en el seno de la Universidad un sólido proyecto de Ley Federal de Educación Pública.”

¹⁶⁹ Ibid. 149.

¹⁷⁰ Ibid. 158. “La Facultad de Altos Estudios, creada con el fin de llenar el vacío que en nuestro sistema educativo ha existido, y para proveer. Por lo mismo, de profesores y maestros a todas las instituciones educativas del país, con excepción de las primarias elementales y primarias superiores, fundada, a la vez, que perfeccionar constantemente los conocimientos, las aptitudes y el trabajo de todos los maestros, incluyendo entre ellos también a los de las escuelas primarias, es por todo ello, y tiene que ser, una escuela normal superior.”

¹⁷¹ Ibid. 160. “La estructura general de ésta se dividía en 6 secciones de las cuales el objetivo general era la enseñanza, y en particular defender y formar en lengua castellana y literatura, así como en la cultura nacional y latina, a perfeccionar el conocimiento de México para la defensa de las nuevas generaciones, formarse en los conocimientos que la facultad delibere son necesarios para ser profesor, para la extensión de certificados para directores e inspectores, para formar especialistas en conocimientos universitarios, de la filosofía y las ciencias filosóficas.

Es en 1924 que por decreto se legaliza la Escuela Normal Superior y la Facultad de Graduados que sustituiría a la Escuela de Altos Estudios y crearía la Facultad de Filosofía y Letras, todos los cambios que se dieron en un año desestabilizaron el camino que llevaba la Universidad, sin embargo, de cada cambio sobresalía un avance y varios errores que tras luchas de poderes, al final sólo afectarían la formación de estudiantes, que no tenían participación en los cambios curriculares o administrativos.

Con el tiempo se demostraría la importancia de los saberes pedagógicos en la Universidad, y era la Normal la de mayor número de estudiantes, estos tenían un gran compromiso ante los cursos y la gran mayoría eran maestros en ejercicio.¹⁷² Aunque había independencia entre las instituciones, “se estableció un vínculo académico entre la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior, se estipuló como requisito previo para la obtención de cualquiera de los grados que otorgaba esta última, el haber cursado la licenciatura correspondiente a la especialización deseada en la primera, reforzando de esta manera la formación simultánea de los maestros en el área académica elegida y en pedagogía.”¹⁷³

Las problemáticas antes mencionadas en la universidad van a desembocar en movimientos estudiantiles, inconformidades y exigencias, como la pretensión de la autonomía de la Universidad, la que en 1929 se consumaría, lo que algunos veían como un peligro, pero donde otros veían posibilidades infinitas. Este acontecimiento se desprende de la inconformidad de estudiantes en la Escuela de Jurisprudencia que termina en Huelga en mayo del 29, a partir de ella se lograría dar apertura a la discusión real de lo que implicaba la emancipación de la Universidad del Estado, aunque la autonomía lograda en el 29 y puesta en marcha tras la ley orgánica discutida por los miembros más importantes de la Universidad sería transitoria, la siguiente ley orgánica, la del 33, sería la que reconocería a la Universidad con capacidad jurídica de autogobierno.

La institucionalización de la pedagogía en la universidad viaja durante la primera mitad del siglo XX entre requisitos, grados académicos, cambios de planes de estudio, de administraciones, de varios proyectos destinados a la organización de las instituciones o sobre sus labores, la pedagogía siempre logró sobresalir por su importancia ante la formación de docentes en todos los niveles académicos y en todos los conocimientos y disciplinas posibles, no se podía vislumbrar una gran institución sino se tenían grandes profesores, lo que hizo crecer los contenidos y la investigación para lo educativo y pedagógico.

¹⁷² Ducoing, 1991, 177.

¹⁷³ Ibid. 178.

Pero es con el tiempo que se descubrirá en estos sentidos profundos de conformación e institucionalización de la pedagogía y de consolidación de la universidad que se observan las primeras intenciones mercantilistas que direccionarían a la Universidad y a un cuerpo de conocimientos a sumergirse en una crisis de la que hasta la fecha no se puede salir, la de escuela-empresa. La idea de que es la educación quien sacará al país de la mala racha que históricamente atraviesa, la hace caer en el absolutismo, su lugar de origen como la organizadora de lo educativo y prácticamente también del país, le da un sentido de verdad inalterable que en esta dinámica terminará por detentar desde su poder y dictar el lugar del sujeto en toda la estructura que ha creado, no para un bien social, sino para intereses económicos no estatales.

La importancia de agentes que direccionaron la disciplina pedagógica indican el camino del campo de la historia de la educación, lo que nos puede dar indicios para discutir el lugar de la educación artística, por ejemplo: cuando la perspectiva positivista desde Barreda se instaura, se observa cómo se posicionaban áreas como la didáctica o la psicológica, es decir, desde estas reformas se empezaban a jerarquizar los distintos conocimientos, se construía la escala desde la cual se valorizaba lo que los sujetos sabían y así era más sencillo colocarlo en un lugar determinado.

Otra problemática era la inserción de los egresados de la universidad en el campo laboral, específicamente en las escuelas donde el Estado era el principal formador de docentes, esto definiría la posición de unos profesionales frente a otros y terminaría por colocar a los normalistas como el profesional que se encargaría de la educación de todo el país, dejando de lado al pedagogo de esta tarea y colocándolo más en la educación superior.

Es hasta 1954 que la dinámica de la Facultad, y en especial del Departamento de Educación, se renovarían por completo, los departamentos pasarían a ser Colegios, quedando el Colegio de Filosofía, Colegio de Letras, Colegio de Historia, Colegio de Psicología, Colegio de Geografía, Colegio de Antropología y Colegio de Pedagogía, impartiendo entre todos 15 carreras en total. Un año después el Colegio de Pedagogía hace una reestructuración definitiva que terminaría por lograr la institucionalización de la disciplina pedagógica como profesión, la maestría en Ciencias de la Educación quedó remplazada por la Maestría en Pedagogía,¹⁷⁴

¹⁷⁴ Ducoing, 1991, 247. “La importancia de la carrera resulta evidente si se considera la función social de la Pedagogía. ...el propósito perseguido con la creación de estas carreras es mejorar los aspectos académicos del magisterio, formando pedagogos

Es aquí donde se amplían las tareas profesionales de quienes ejercen la pedagogía, sin embargo, no se estaba muy seguro de lo que se podía cumplir, pues, la carrera, con todos sus altibajos, ya como Pedagogía resplandecía por su juventud, sin embargo, ese cambio le inferiría un carácter epistemológico y positivista que siempre había cargado, pero no con tanto ahincó como en ese momento. Para 1958, la Facultad iniciaba con un nuevo director, el Filósofo Francisco Larroyo, años después se conforma la carrera de Pedagogía como licenciatura, como ocurriría con la mayoría de las carreras de la Facultad, en el caso de Pedagogía la licenciatura retomaría el plan de la maestría con muy pocos cambios, y la Historia de la Educación toma lugar como materia obligatoria.

El nuevo plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía tenía los siguientes objetivos: Contribuir a la formación integral de la persona, formar un pedagogo general como profesionista, formar al especialista de la pedagogía lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación y formar al investigador de la pedagogía.¹⁷⁵ Quedando organizada en ocho semestres y con 50 créditos, de los cuales 38 eran obligatorios incluyendo cuatro áreas de especialización a partir del tercer semestre: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, filosofía e historia de la educación. “la estructuración formal de las áreas no fue sino eso: una organización formal que lejos de establecerse con base en un problema central de la realidad educativa, o en una línea del conocimiento o de tratamiento de lo educativo, se conformó a partir de una serie de cursos atomizados, carentes de toda posibilidad de análisis y construcción conceptual”¹⁷⁶

Más adelante se optaría porque la especialización fuera elegida a partir del quinto semestre, este plan del 67 ha seguido vigente durante ya mucho tiempo en la carrera de Pedagogía, con algunos cambios en 1972, desde entonces su matrícula va en aumento cada año, con la excepción de los años posteriores a la matanza del 68, la planta docente también va en aumento, incluso en 1976 cuando se crean las Facultades periféricas a Ciudad Universitaria se prevé que en ellas exista la carrera de pedagogía.

Para los programas de posgrado, como hoy se llaman, todo lo anterior ha sido antecedente, ya con la carrera de Pedagogía y tras el nuevo reglamento de 1967, se reestructuran los planes de estudio, y en 1974 surge la nueva maestría en Enseñanza Superior, es hasta 1991 que se instaura el doctorado en Pedagogía,

que puedan, con base en una orientación moderna, satisfacer las necesidades nacionales en materia de organización de escuelas, investigaciones pedagógicas y preparación de maestros para la enseñanza de escuelas secundarias”

¹⁷⁵ Ducoing, 1991, 258.

¹⁷⁶ Ibid.

y para la periferia se instauraría el posgrado en 1980 iniciando labores en el semestre 1981-II con el plan de 1974 de Maestría de Ciudad Universitaria.¹⁷⁷

Lo anterior es sólo una parte de lo que implica la institucionalización de la pedagogía junto con su profesionalización, que otro estudio podría recuperar, hacerlo rebasaría los objetivos del presente trabajo, sin embargo, esto nos ayuda a darnos cuenta de la conformación de grupos que se estarían peleando el poder de la facultad y las incidencias que se pudieran tener dentro o fuera de la universidad, es claro que las estructuraciones en el fondo tienen intereses de grupos y personales e incluso estatales, es decir, la incidencia política de la universidad en la conformación de nación y viceversa van a ser cuestiones que de fondo se esconden, pero son perceptibles si uno analiza la institucionalización de cualquier disciplina en el país, lo que nos lleva a entender cómo dentro de una disciplina se van relegando o privilegiando algunos conocimientos.

El campo de la historia de la educación y su estudio en el ámbito de lo educativo (Normalismo y Universidad).

La historia de la educación en México no se puede entender sin la historia del normalismo o de algunas otras instituciones, e incluso de sus generaciones y actores. Cuando la instauración de la pedagogía y la intervención de la educación en lo social era imprescindible, por el momento que vivía el país, en las últimas décadas del siglo XIX, el objetivo y la importancia de llevar educación a la población era primordial para algunos gobiernos de la época, sin embargo, tras las crisis y luchas de las cuales venía el país y bajo una disfrazada independencia, este objetivo no era posible del todo, a pesar de esto, las circunstancias se fueron construyendo y la creación de algunas instituciones vendría a fortalecer el objetivo mencionado, por ejemplo, algunas normales rurales ya se conformaban, la educación nacionalista por parte del Estado era lo primordial, así como la Universidad y la creación de Escuelas Normales en el Distrito Federal.

Paralelamente, el campo de la historia de la educación se empieza a ubicar como parte de la formación de los profesionales y estudiosos del campo educativo. En la Escuela Normal Superior se pretendía la enseñanza de la historia de la educación, el mismo Sierra lo hacía notar cuando en 1881 se publican algunos artículos en el periódico “La libertad”: “¿Cuál debe ser el programa general de los cursos de la Escuela? No me sería fácil decirlo... supongo que la filosofía e historia de la educación, la economía de

¹⁷⁷ Programa de Maestría y Doctorado en pedagogía. (México: UNAM, Febrero 1999), 12-15.

las escuelas, su legislación y gobierno, el conocimiento de los diversos métodos de instrucción primaria y superior... Pero todo esto necesita pensarse más y combinarse mejor”.¹⁷⁸

Sin embargo, tras los movimientos revolucionarios y tras la fuerte crisis económica que de esto mismo derivaba; ya inaugurada y puesta en marcha la Escuela de Altos Estudios, sin objetivos definidos ni planes y programas de estudios, se enfrentaría a la falta de profesores que impartieran las cátedras, ya que no había presupuesto; sin importar esto, Sierra contrata a algunos profesores extranjeros y de gran trayectoria para que impartieran las clases, poco a poco se fueron integrando otros profesores que incluían a nacionales y se fue ampliando la diversidad de contenidos. La división del conocimiento en necesarios y de utilidad, divididas en 3 secciones: humanidades; ciencias exactas, físicas y naturales; ciencias sociales, políticas y jurídicas; sección de humanidades que incluía estética, algunas lenguas extranjeras, literatura moderna, clásica, historia de la filosofía, universal e historia patria y claro está la pedagogía, los cursos útiles incluían la historia de lugares más específicos y locales así como el método histórico y ciencias auxiliares de la historia entre otras en los 2 rubros. Desde aquí se puede visualizar la corriente histórica que se trabajaba, pero esta organización ardua nunca se llevó a la práctica.

Fue cuando Ezequiel A. Chávez fungía como director que la historia y las artes tomarían mayor importancia con apoyo de miembros del Ateneo de la juventud, nuevas ideologías filosóficas y artísticas se dibujarían, integrando literatura mexicana e hispanoamericana así como historia general, historia del arte (que incluía música y artes plásticas), así como la estética, la ciencia de la educación, la psicología y la metodología general; las cuales eran destinadas para formar profesores de lengua nacional y literatura para las escuelas secundarias, preparatorias y profesionales de la República.

Después de algunos años y de la lucha intensa de administrativos y académicos tras las nuevas reformas del 21 cuando al frente se encontraba Antonio Caso, se empieza a ver en los planes y programas de estudios a la historia de la educación, ubicada en la sección tres perteneciente a las ciencias sociales, junto con historia del arte e historia de la música y por supuesto ciencias y artes de la educación. Para 1922 en las carreras de Director Escolar e Inspector Escolar en Altos Estudios, uno de los cursos obligatorios fue el de Historia de la Educación para la primera y para la de Inspector Educación Estética; Juana Palacios fue la que impartió el curso de Historia de la educación en la carrera de Director, cabe mencionarse que algunos de los cursos destinados a estas carreras eran impartidos en la Escuela Normal para maestros.

¹⁷⁸ Ducoing, 1991, 59.

Los años del 24 al 28 serían de reestructuraciones¹⁷⁹, en los planes del 26; desde la Escuela Normal se observa a la historia de la educación como curso, en los planes de las carreras de Director e Instructor se observan las materias de Historia de la educación en México e Historia Sintética de la Educación, lo que mostraba 2 tendencias diferentes hacia un mismo contenido, en diferentes carreras.

Para 1935 se crea el Instituto de Preparación del Profesor de Enseñanza Secundaria¹⁸⁰, para finales de los 40, la influencia de un personaje va a determinar el andar de los estudios de historia de la educación, Francisco Larroyo¹⁸¹ imparte el curso de Filosofía de la educación en la Universidad, con una fuerte influencia alemana, bajo estas perspectivas realizaría trabajos que también irían definiendo el campo de la historia de la educación, por ejemplo, convertir a esta materia en obligatoria. La influencia de Francisco Larroyo fue definitiva para que la pedagogía social fuera tomada en cuenta, en todas las instituciones donde la pedagogía y la educación estuvieran presentes, pero “se advierte el carácter empirista subyacente en algunos planes de estudios, con la presencia, en más de un 50%, de asignaturas orientadas hacia actividades prácticas, utilitarias, de ejecución. El enfoque disciplinario priorizado es, sin duda alguna, el de la psicología experimental, con sus correspondientes cánones de cientificidad a través de la cosificación de lo educativo: la medición, la experimentación, la desvinculación con lo teórico, la ahistoricidad y la fragmentación del objeto.”¹⁸² La historia de la educación era sólo una línea teórica que no se quería segregar, pero que tampoco se le daba la importancia debida.

En el 57 bajo la organización de Francisco Larroyo como director de la Facultad de Filosofía, Historia General de la Pedagogía queda integrada como materia obligatoria, Historia de la Educación en México quedaría como materia optativa a cursar en dos semestres, con lo que sobresale la tendencia hacia lo que

¹⁷⁹ Vasconcelos impondría sus cambios por encima de las propuestas de Chávez, Caso tras su renuncia, trabajaría y presentaría desde fuera de la Universidad su propuesta, de todos los cambio puede ser rescatable el intento de todos por reformar la Universidad, pero siempre creyeron que sería bajo sus ideas sin tomar en cuenta lo que ya estaba constituido y tras cambios que no tendrían en principio un análisis de base que ayudara a reformarla, la Universidad se vería en serios problemas.

¹⁸⁰ En el Distrito Federal, en 1936 se ampliaría la enseñanza cuando el Estado crea el Instituto de Operación para Profesores de Enseñanza Secundaria, a partir de 1936 la formación de maestros de segunda enseñanza estuvo a cargo del Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria, en 1942 se transformó en el Centro de Perfeccionamiento para profesores de enseñanza Secundaria y que fue convertido en la Escuela Normal Superior para Maestros. En la Escuela Normal era director Ismael Rodríguez, a quien en su época de estudiante, Juana Palacios manda a tomar clases a la Facultad de Derecho, quien daba el curso de historia de la educación en Altos Estudios.

¹⁸¹ Para entender la importancia de este autor dentro de la investigación que aquí se presenta, empezaremos por situarlo en un espacio social, político y cultural de su propio tiempo, también recuperaremos su trabajo a manera de síntesis en cuanto a la implicación que éste tuvo en la estructuración y configuración del habitus del historiador de la educación en la UNAM. Francisco Luna Arroyo (1908-1981), jerezano de Zacatecas, Maestro y Doctor de Filosofía y Maestro en Ciencias de la educación. Su formación filosófica le permite adentrarse más en la historia de la pedagogía pero con sus aportes rescatarlo como agente de la configuración de la historia de la educación de esos tiempos. Hablamos de que sus aportes editoriales formales comienzan desde 1941.

¹⁸² Ducoing, 1991, 248.

llegaba de Europa y Estados Unidos como fundamentos pedagógicos y gracias a la formación que el propio Larroyo tenía, pero en ello la historia de la educación sólo era una parte muy mínima. Es decir, aunque Larroyo daría una gran importancia a la parte histórica de lo educativo, podemos decir que más bien su intervención logró arraigar enfoques teóricos y metodológicos a la disciplina pedagógica con lo que el método histórico fue solo un medio, para los maestros de la época, “los textos de Larroyo eran de lo único que se consultaba porque en ese momento no había otra cosa, más bien los demás estábamos haciendo la historia de la educación no escribiéndola¹⁸³, dirían algunos. Poco se recupera la importancia de escuchar en esos tiempos, las experiencias de quienes viven y configuran la historia de la educación, agentes que logran conformar un habitus, y que con ello toman posición ante el momento, los constructores de historias de la educación diría Aguirre.¹⁸⁴

Es aquí donde resalta la necesidad de recuperar la dimensión historia de la educación, su estudio, su configuración; pues, “en las diversas formas de hacer historia de la educación se encuentran sedimentadas las mentalidades de una sociedad y sus estilos de vida, las imágenes y representaciones sociales respecto a los procesos formativos y a sus protagonistas, una cierta estructuración de creencias y disposición de valores que entran en juego en los procesos de transmisión y de apropiación de contenidos, las utopías sociales en que se origina la educación de los hombres y de las sociedades, las posiciones que ocupan las comunidades académicas en relación con los juegos de saber y de poder en una sociedad específica y en un momento determinado y sus relaciones. Todo lo cual si bien tiene su propia racionalidad, no necesariamente implica que los grupos sociales que hacen historias de la educación tengan tal conciencia y control de ello”¹⁸⁵.

Un momento trascendente desencadena en los maestros la necesidad de indagar el campo del saber histórico de la educación en México, las necesidades de los tiempos revolucionarios permitirían tener esta tarea como prioridad, algunos guardaban celosamente archivos de todo tipo, incluso escritos de sus propias experiencias que nunca se publicarían, normalistas en su mayoría son los que podemos llamar fundadores del campo, sin embargo, los misioneros y evangelizadores de tiempos de la colonia también se dieron a la tarea de recuperar procesos educativos que iban desde antes de la conquista y después de ella.

¹⁸³ Aguirre, 1998, 36. “La vitalidad y los desplazamientos de los maestros son la fuente del gran proyecto de Vasconcelos: “Vivíamos una época tan intensa que no teníamos tiempo de escribir; apenas teníamos tiempo de actuar. No escribimos la historia, la hicimos. No teníamos el tiempo, hay muy pocos que pudieron dedicarse a eso.””. Lo comenta Ramón G. Bonfil en la parte de su entrevista recuperada en este libro aunque también la autora lo recupera cuando habla de la memoria del oficio en el libro.

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ Ibid. 29.

Los ideales revolucionarios también voltearon a ver a la educación, la que se delinearía a partir de las reformas agrarias y educativas que en ese momento los gobiernos luchaban por mantener, es a partir de los años 30 del siglo XX, en pleno cardenismo, que se da un auge del ámbito normalista¹⁸⁶, en este escenario la formación se daba en la práctica; en el medio rural no había teoría que indicara cómo se llegaba a objetivos, incluso había veces que no se tenían objetivos, las revistas y publicaciones no llegaban a todos los Estados del país, mucho menos a poblaciones insertadas en montañas, selvas y desiertos, era a partir de la experiencia que el maestro normalista debía explicarse lo que pasaba en su hacer y modificarlo a partir de la reflexión, incluso terminaría por inmiscuirse en los problemas de la propia comunidad donde llevaba a cabo su labor, se convertiría no sólo en el maestro sino en pieza clave que transformaría realidades y significaba modos. Tal vez sea por esto que en la actualidad se lleva una batalla contra ellas para desaparecerlas, pues lo que en este momento menos se quiere de la educación es que haya una cohesión social que solo estas escuelas en ese momento ofrecían.

Con la educación socialista como el más alto objetivo de estas normales y con la esencia de mejorar la vida del campesinado, llegarían a existir 46 normales rurales de las que hoy en día quedan 17 y 2 en proceso de cierre¹⁸⁷, a estas instituciones asistían hijos de campesinos a los cuales se les daba alojamiento, alimentación, a parte de la educación; su funcionamiento con base en el cooperativismo buscaba la autosustentación de las necesidades, desde ese momento se consideraban cinco ejes de formación: el académico, los módulos de producción, el cultural que integra las artes y oficios, el deportivo y el político. Necesarios todos estos ejes por las necesidades que presentaban a lo largo de los años pues su existencia dejó de ser necesaria para los gobiernos después de los 70, y cuando la educación socialista ya

¹⁸⁶ La educación nacionalista y la socialista venían a llenar a las normales rurales de un ambiente de luchas, unas por sus subsistencias otras porque al verse integradas a una comunidad específica y bajo los preceptos educativos mencionados, era imposible no notar la pobreza y el poco apoyo que daba el Estado a las comunidades, lo que menos se esperaba era que se diera oportunidad a las rurales, a pesar de esto, muchas de ellas lograron su consolidación y trascendencia hasta nuestros días, algunas se involucrarían con la historia directa del país y apoyarían a las comunidades organizándolas en defensa de la vida y de la tierra. Muchos de ellos se dedicaron a escribir sus experiencias y su trabajo pedagógico, sin embargo, podemos decir que para recuperarlo hacen falta varias vidas, es aquí pues, que este trabajo deja abierta una invitación pues sabemos que hay quienes se dedicaron a historiar la educación pero no han sido recuperados, algunos personajes de normales rurales permanecen en nuestra memoria como Lucio Cabañas que más que sus escritos hoy retumba su voz y sus acciones que enfocadas al mejoramiento de las comunidades guerrerenses toma las armas y enfrenta al Estado, qué sería de la educación de este país si en cada Estado o en cada comunidad rural hubiera existido un Lucio.

¹⁸⁷ Hoy en día quedan en pie las normales rurales de Tenejapa Estado de México, Teteles Puebla, Amitzibgo Morelos, Panotla Tlaxcala, Ayozinapa, Guerrero, Tiripetío Michoacán, Tamazulapa Oaxaca, Atequiza Jalisco, El Cedral san Luis Potosí, Cañada Honda Aguascalientes, San Marcos Zacatecas, Aguilera Durango, Hecelchakán Campeche, Aguilera Durango, Saucillo Chihuahua, El quinto Sonora, y las dos en proceso de cierre que son El Mexe Hidalgo y Mactumactza Chiapas. Tras las represiones que han sufrido por los intentos de cierre en todas ellas se ha hecho necesaria la organización estudiantil que desde 1935 Se encuentran conformados es la FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México) la organización estudiantil más vieja del país.

no forma parte del artículo 3° son vistas como riesgosas y hasta como estorbo para el avance de la modernización de la educación.

Para estas instituciones la historia de la educación va a ser trascendental no sólo en los contenidos académicos, sino más bien como base para la formación política pues su postura marxista-leninista ha definido su postura ideológica y de acción; han tenido que adquirir consciencia histórica pues ante los hechos actuales y los históricos se cree fundamental el conocimiento, comprensión y discusión de lo que pasa en sus localidades pero también en lo global, estas formas llevan más de 70 años funcionando y formando una serie de tradiciones dignas de estudiar y analizar por si solas en otro momento.

No sólo las normales rurales libraban batallas, también en la Universidad la batalla institucional interna y de poder por ver quién incidía más en algunos campos de lo educativo¹⁸⁸ era intensa, se luchaba por sacar las manos federales de ella, el avance fue lento, y los estudiantes no lograrían llegar a la aplicación de inmediato de los saberes adquiridos, si se lograba era en el medio urbano. Las migraciones van a aumentar y con ello se transformarían las formas de vida en las que se fortalecían las diferencias entre los del campo y la ciudad, el lugar de encuentro descansaba en las ideas nacionalistas, lo que definiría mucho del pensamiento educativo y daría paso a la educación socialista. Sin embargo, las diferencias eran marcadas, la educación urbana se veía como un espacio “privilegiado” y la educación rural como la segregada. Las diversas temporalidades también signarían el camino del ámbito educativo, como sucedió con la generación revolucionaria y la posrevolucionaria respecto a su ideal de educación socialista, o la de los movimientos sociales a nivel nacional e internacional de finales de los 60 y principios de los 70, los que sufrieron de segregación y represión, estos movimientos abogaban por una educación sin restricciones y para todos; esto nos lleva a pensar que éstas generaciones y escenarios, así como los pensamientos educativos se pueden ligar por sucesos claros y llevan consigo una discontinua historia que va tejiendo una red que los colocaría en lo que se puede llamar una entidad académica que configura su saber a partir de la vida social, política, cultural y económica del país.

La comprensión de lo anterior nos permite observar la transmisión de lo que podemos llamar aquí el oficio¹⁸⁹ de historiar la educación que lleva a cuestas la transmisión de lo que implica un habitus, pues, “del normalismo se transmite la obsesión de la autenticidad de los valores de la historia nacional; del

¹⁸⁸ Se hace referencia aquí a la educación, pedagogía o ciencias de la educación que sin colocarnos sobre alguna de ella todas tuvieron su relevancia en el camino de lo que hoy implica esta profesión.

¹⁸⁹ Aguirre, 1998, 45. La transmisión del oficio de historiar no es inocente... involucra un saber y un hacer, un conjunto de disposiciones, de creencias, de selectividades; un movimiento, una gestualidad y un lenguaje propios.

historiador se aprende la obsesión por las pruebas documentales y el recelo por el dato; del sociólogo la de hurgar las tramas ideológicas del poder; del antropólogo, la de recopilar lo anecdótico de la vida cotidiana, y otras más, según los maestros y los aprendices en turno, pues como lo señala Norbert Elias: “Los grupos académicos tienen tradiciones específicas, que también los dotan de incapacidades específicas”¹⁹⁰.

Las lealtades que viven estos grupos académicos hacia una institución o hacia una comunidad implica planteamientos teóricos y planes de estudios, construyen la identidad propia y de la misma institución, estas lealtades, las luchas y los antecedentes de los cuales ellas provienen van configurando el campo que aquí interesa recuperar: el campo de la historia de la educación, donde se cree que está el comienzo que permite encontrar el lugar de otros saberes que olvidados están en todo el ámbito educativo.

La incidencia en la historia de la educación es casi imperceptible ante otros campos de conocimiento, se puede ver cómo desde las primeras décadas del siglo XX en la Universidad, los normalistas van a otras instituciones a enseñar historia, con todo y sus tradiciones y ritos, e incluso se podía notar que los paradigmas de una institución y otra se mezclaban y jugaban en el campo del saber histórico, el papel de la historia de la educación ganará terreno en algunas instituciones, en otras sólo parecerá que lo hace y a veces se encontrará en agonía, por ejemplo, hay que recordar que desde tendencias claras como la liberal positivista, la popular, la vasconcelista, la socialista, la nacionalista¹⁹¹, la historia va a tener un lugar claro, pues, los paradigmas teóricos también van a dibujar lo que hoy es la historia de la educación.

Entonces, se puede comprender que es entre instituciones, legados, lealtades, paradigmas, conformaciones de grupos académicos, complicidades, identidades propias y estilos de vida, además de en la memoria, en los testimonios, la cultura, los contextos histórico-sociales, generaciones, la sociedad, en lo local y en la conformación del Estado-Nación, que se configura la historia de la educación en general, y también la historia de la educación artística.

Estudiosos del campo como Larroyo¹⁹² van a ser señalados por la mayoría de los estudiosos de la historia de la educación como antecesores, sin embargo, hay otros esfuerzos¹⁹³, no se puede dejar de nombrar a

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Aguirre, 1998, 122. Son estas las principales tendencias en el campo de la historia de la educación, según Ernesto Meneses Morales, quien considera que no hay escuela en historia de la educación, por lo que comenta que este campo es más reciente.

¹⁹² Teresa de Jesús Pérez, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: Configuración de un campo Disciplinario*. Cuaderno del CESU #34 (México: UNAM, 1997), 29. “Inicia su formación filosófica en dos horizontes que irradiarán simultáneamente sus mejores impulsos: la filosofía de Antonio Caso y el idealismo de Ezequiel Chávez, [...] Caso

Rébsamen que desde su formación pedagógica haría crecer a la educación en México por su participación en la Escuela Modelo de Orizaba, donde el lugar de la historia de la educación era uno de los pilares de la disciplina pedagógica junto con el de la pedagogía general o filosófica y la pedagogía práctica o aplicada y la pedagogía histórica, que es la “encargada de reseñar el pasado de la educación y tiene el preferente objeto de hacernos comprender de manera profunda cómo se ha gestado la vida educativa del presente.”¹⁹⁴ Esta podría ser retomada como una nueva visión de la historia de la educación, aquella que se comprende en un tiempo presente gracias a las discontinuidades de su historia.

Se puede observar cómo el avance de este campo ha sido accidentado, en dados momentos se comprendió que la historia de la educación no sólo era la recopilación cronológica de hechos, reformas, leyes y demás, y aunque se configuraba a partir de condiciones aisladas por distancias, instituciones y racionalidades, el estudio de la historia de la educación, su escritura y recuperación en la formación de pedagogos y normalistas era trascendental para entender el sentido social, económico, político y cultural de la vida y rumbo de la educación y del país. Sus problemas se daban a la hora de recopilar fuentes y en la metodología, las bibliotecas circulantes y artículos sueltos no lo harían más fácil, no había catálogos o clasificaciones pues el campo era muy joven, no había quien lo hiciera aún, el uso de fuentes solo veía hacia los documentos oficiales y pocos esfuerzos hubo por ir al lugar y recuperar a los participantes y a sus experiencias y testimonios.

Otro indicio claro en la configuración de la historia de la educación es el nacimiento del Colegio de México, es importante recalcar que muchos avances actuales en el campo son por la historia y trascendencia de éste. El Colegio de México data de la existencia de la Casa de España de 1938 a 1940, este último, año en el que se conformaría como Colegio, casi junto con él empieza el trabajo de una de las historiadoras de la educación más importantes en México: Josefina Vázquez quien recupera la historia de la educación confiriéndole nuevos enfoques y contribuyendo a su consolidación como campo

despertó en Larroyo , como en el resto de sus discípulos, su aversión al positivismo, su interés por la filosofía alemana y su empeño por hacer de su oficio una profesión como cualquier otra y no un pasatiempo o escaparate de la vida diaria

¹⁹³ Aguirre, 1998, 92-104. En la entrevista que hace esta autora a Ramón Bonfil, él comenta que también estaba el Historiador Luis Chávez Orozco a partir de dos líneas de trabajo, la de la historia económica de México y la de la historia de la educación en México, en el ámbito normalista encontramos nombres como Luis Alvares Barret, al interior de la república; Moises Saenz, quien no escribió sobre el campo pero si participó a que se tuviera la formación de guardar archivos, libros y lo que fuera respecto a la educación en México. En ese momento se hacía la historia de la educación no se escribía, se tenían acciones para que la educación caminara, no se podían detener los agentes a escribirla, pues, medio tiempo eran docentes y medio se encontraban en puestos políticos y administrativos dentro del Estado o de alguna institución.

¹⁹⁴ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educacion en México*. (México: Editorial Porrúa, 1973), 323.

disciplinario, ella comenta que el COLMEX recupera la historia de las ideas y la historia social, no la positivista de la educación¹⁹⁵, pero esto no se daría sino hasta los setenta.

A partir de los setenta en la historiografía mexicana, los recuerdos que emergen sobre la formación para el oficio de historiar, recrean una imagen que inaugura lo profesional; es decir se recurre a los seminarios de investigación que definitivamente marcan otra forma de hacer historia de la educación y de formar investigadores para ello. Uno de los primeros fue el del Centro de Estudios Históricos (CEH) de el Colegio de México (COLMEX), impulsado por Josefina Vázquez en 1974 y que hasta la fecha funciona.”¹⁹⁶

Esta generación que está dentro del ámbito educativo impregnada por los movimientos sociales y culturales de las décadas de los 60 y 70 recuperan la perspectiva de resistencias y luchas con un enfoque marxista en su mayoría, por ejemplo, Aníbal Ponce con su libro: Educación y lucha de clases.

Hacia los 70 y 80, la diversificación de la investigación en educación y la importancia que esta obtendría de ello, hace que surjan centros dedicados específicamente a la investigación en educación, donde también trascienden otros agentes; por ejemplo, el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU)¹⁹⁷ dependiente de la UNAM, que hoy se conoce como IISUE; el Departamento de Investigación Educativa (DIE) dependiente del CINVESTAV del IPN; el Instituto de Investigaciones José María Luis Mora que es decretado en 1981¹⁹⁸; otro de ellos es el COMIE, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.,¹⁹⁹

¹⁹⁵ Aguirre, 1998, 130. Es cierto que el COLMEX definiría en parte el nuevo rumbo del campo de la historia de la educación, pero lo importante es su creación y lo que el implica hacia las últimas décadas del siglo XX.

¹⁹⁶ Ibid. 42.

¹⁹⁷ El IISUE forma parte del Subsistema de Investigación en Humanidades y sus objetivos y finalidades tienen origen en cuatro instrumentos normativos, fundamentales en su historial académico: a) el acuerdo de Creación del CESU (1976), b) el acuerdo que transfirió al personal del Proyecto Académico sobre Estudios Educativos, de la Coordinación de Humanidades al CESU (1985), c) el acuerdo para la protección, uso y conservación del patrimonio histórico de la UNAM (1988) y d) el acuerdo de Modificaciones al Estatuto General de la UNAM, aprobado por el Consejo Universitario, en la sesión extraordinaria del 29 de septiembre de 2006, con base en el cual el CESU cambió su denominación por la de Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Este último documento se publicó en la *Gaceta UNAM* el 9 de octubre de 2006. <http://www.iisue.unam.mx/seccion/instituto/>

¹⁹⁸ Este instituto camina bajo una línea de investigación especializada en la historia, su principal atribución al avance de la investigación ha sido la perspectiva que maneja y el posicionamiento de nuevos métodos como es la historia oral. El contacto URL es el siguiente: <http://www.institutomora.edu.mx/>

¹⁹⁹ El COMIE es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación y tiene carácter voluntario y se sostiene gracias a las aportaciones de sus miembros y a la distribución de sus publicaciones. Contacto URL: <http://www.comie.org.mx>

En los centros e institutos de investigación mencionados, así como en las instituciones que recuperamos, siempre estuvo presente la historia de la educación, en algunos casos se hizo evidente sólo en los currículos y en ellos mismos tenía otra posición: como opción, obligada o necesaria; en la investigación muchos decidieron caminar con ella porque se percibía que no se podía tener un avance en la educación del país sino se historiaba a la educación, antes de proponer alternativas, por ello es que normalistas, pedagogos universitarios o de otras instituciones, historiadores, administrativos de la educación y demás, se insertaron a historiar la educación de México pero por una necesidad que ya en la práctica o en el estudio de su profesión sobresalía. Es por ello que ubicarla es importante para este trabajo, no en el sentido historicista de comprender el pasado entender el presente y prever el futuro, sino más bien hacer historia del presente, es decir, hacer análisis crítico desde hoy para denotar cómo significa lo pasado a la presente situación de este campo de la historia de la educación, cuál ha sido su proceso, sus alcances y limitaciones, sus ausencias y silencios, etcétera.

De Ciudad Universitaria a la periferia: los 70 y el comienzo de la FES Aragón.

Cuando se recupera un contexto histórico-social que interviene en la educación del país y en la realidad social de la década de los setenta, no podemos dejar de mirar hacia finales de los 60, y en específico hacia el 68, pasarlo de lado sería ser cómplice del crimen de Estado que se comete contra estudiantes que solo luchaban por convicciones congruentes, cabe destacar de estas luchas, la unión entre obreros y estudiantes que llevaba desde inicios de siglo XX cocinándose, como el apoyo a la histórica huelga de Cananea y al Sindicato Mexicano de Electricistas por la mejora de sus condiciones laborales, esto por la intensificación de la industrialización en el país.

Dentro de la Universidad se apoyaban diferentes movimientos sociales que abogaban por la mejoría de las condiciones sociales y educativas, a pesar del progreso que vivía el país en esos años por la industrialización, no llegaba ese avance a la vida de la sociedad mexicana. Estas circunstancias harían que el ambiente fuera tenso a lo interno de las instituciones y a partir de un conflicto desarrollado en la Facultad de Derecho en el 66, el doctor Ignacio Chávez deja la rectoría y entra el Ingeniero Javier Barros Sierra, llegando en una etapa difícil para la Universidad, pues el aumento de la población en edad de estudiar la educación superior y media superior rebasaría las matrículas que cubrían en ese momento las instituciones dedicadas a ello, otra problemática era la inserción al trabajo laboral de quienes lograban terminar sus estudios, pues no era la mayoría quien lo conseguía, y no había ampliación de los campos

laborales, se discutía incluso que los contenidos de planes de estudio no tenían concordancia con lo que pasaba fuera de las aulas universitarias.

Estas discusiones se daban en paralelo en otras partes del país, pero el movimiento estudiantil mexicano no comienza sus demandas con lo educativo, sino con exigencias de mejorar la política de Estado reacio que en ese momento existía, pues la prioridad para este sistema no era la educación sino al avance económico. Entonces, la represión iría en crecimiento y tras el apoyo a los movimientos magisteriales, ferrocarrileros y de los médicos, incluso algunas Facultades estallarían en huelga y algunos presidentes de sociedades de alumnos harían huelgas de hambre por la libertad de presos políticos del movimiento ferrocarrilero; en Guerrero, Michoacán, Puebla y Sonora los movimientos estudiantiles de los 60 serían antecedente de la experiencia que se viviría en el 68.

La universidad sufría como lo hacía el país de políticas de represión y los cuerpos de vigilancia interna también reprimirían y reducirían los espacios públicos, a raíz de la huelga de estudiantes universitarios del 66 se logra la eliminación del cuerpo de vigilancia y la desaparición de grupos porriles y de sociedades de alumnos charras, así como la implantación del pase automático; en el fondo, la huelga conlleva a la apertura de oportunidades para los estudiantes de bachillerato y universidad que era el fin de esos movimientos y que concuerdan con los ideales de las primeras décadas del siglo XX que se han estado aquí rescatando.

Pero la situación de la universidad no era sencilla porque tenía que encontrar equilibrio entre los nuevos problemas sociales y las exigencias que el camino de la economía del país solicitaba de los universitarios, estas condiciones sociales y los movimientos estudiantiles no sólo se dan en la UNAM, el movimiento del 67 en el que participa la Universidad, Chapingo, el IPN y las escuelas normales rurales en apoyo a la Escuela Privada de Agricultura Hermanos Escobar, en Chihuahua, es un ejemplo, de este surge la organización democrática que uniría a estas instituciones en el Consejo Nacional de Huelga y Solidaridad, antecedente claro de lo que sería en el 68 el Consejo Nacional de Huelga. Esto lograría que la idea de democratización de la Universidad se empezara a dibujar y tras la organización por asambleas generales o por Comités de Huelga ese objetivo era cada vez más cercano.

Ante los requerimientos técnicos de las políticas económicas en el país, se observaba que los estudios superiores ya no eran garantía de una estabilidad profesional y económica, la segregación de sectores deseosos por cursar la educación superior, el descontento generalizado, no sólo en el país sino en el

mundo y las diferencias económicas cada vez más marcadas dibujaban una ruptura en el mencionado orden social que los gobiernos se jactaban de que existía. La máscara del Estado por ocupar a la represión como modo de organización para mantener el orden social se caería cuando surge la represión a estudiantes del Politécnico, esa reacción estatal fue sólo el primero de los pretextos en los que se justificaría después el acto del 2 de octubre.

La posición del Estado que gobernaba en ese momento y de las problemáticas que tenía la universidad se empezaba a vislumbrar, así como la crisis del sistema educativo a nivel superior y a otros niveles; es por ello que el movimiento del 68 y la matanza derivada de este marcan una ruptura clave en la historia del país, una discontinuidad marcada por un ambiente de represión y fascismo por parte del Estado que se dejaba ver en las calles todos los días disfrazada de orden social. Entonces se empezó con una campaña de información en la universidad, la posición de las autoridades universitarias ante estos movimientos se dejó sentir con préstamo de material, mimeógrafos y demás, lo que fue trascendental para que el movimiento prosperara y las alianzas que nunca antes se habían contemplado se encontraban para discutirse y también unirse.

El movimiento estudiantil se convierte en un movimiento social con fortaleza de resistir y luchar, que puede ser retomado como un quiebre que no es bien visto por la historia oficial, pues la paranoia del Estado mexicano cree que la batalla era con subversivos que luchaban por intereses exteriores, cuando las exigencias siempre fueron en cuanto a llevar al país al mejoramiento de su población; mejoramiento a nivel educativo, social, económico y cultural.

Tras enfrentamientos y movilizaciones que se pronunciaban por la libertad de estudiantes y por el cese a la represión, la respuesta del Estado sería que el ejército irrumpiera en las escuelas y facultades. La autonomía universitaria había sido violada por primera vez²⁰⁰, la indignación ante ello reúne a unos 20 mil estudiantes en ciudad universitaria, la vida de la máxima casa de estudios se veía amenazada. La primera organización estudiantil se agrupaba en el Consejo Nacional de Huelga, con 150 mil estudiantes en huelga y 70 escuelas en paro en varios estados de la república, pero el gobierno de Díaz Ordaz recalcaba “lo que sea nuestro deber hacer, lo haremos; hasta donde estemos obligados a llegar, llegaremos...”²⁰¹. Los estudiantes advertían la actuación del ejército.

²⁰⁰ El 18 de septiembre de 1968 se viola la autonomía de la UNAM, entra el ejército y el gobierno muestra sus principios más arraigados en ideas y acciones de épocas medievales, se podría decir

²⁰¹ Raúl Jardón, 1968, *El fuego de la esperanza*. (México: Siglo XXI, 1998), 65.

El 2 de octubre, transcurre una tarde más de mitin con alrededor de 15 mil personas en la original plaza de los mexicas-tlatelolcas, hoy Plaza de las tres culturas, lugar ya predilecto por los estudiantes, pues este espacio representa la resistencia de los pueblos a las opresiones; se dejan escuchar los primeros disparos, la plaza era cubierta por sangre, zapatos, ropa, bolsas, mochilas y propaganda, después el silencio, la indignación y las lagrimas, al final nuevamente la lucha por los presos que eran torturados, ante ello la posición de la prensa pedía el retiro de tropas y el derecho a la expresión, y parecía que se regresaba a tiempos de Porfiriato cuando la misma prensa era reprimida.

Existe una representación en la población mexicana sobre el 2 de octubre y es que fue una matanza, planeada por el Estado que quedará en la historia y que nunca se olvidará, la necesidad de señalar oficialmente a los responsables no es forzosa. ¡El 2 de octubre no se olvida porque fue de lucha combativa!, consigna que dibuja y signa no sólo a la población de ese momento sino a toda la comunidad estudiantil de varias generaciones siguientes. La importancia de remarcar este suceso es porque en los contextos de las instituciones educativas, participantes o no del movimiento, se abrirían espacios de discusiones y reflexiones sobre lo que tendría que ser el nuevo rumbo de la educación en el país.

El impacto causado por estos sucesos trae una oleada de movimientos y prácticas culturales y educativas que a lo interno de la sociedad van a tener un sin número de significados que van a definir el rumbo de la vida cotidiana. Después de ese día pocas cosas serían iguales, una generación sería marcada pero las anteriores y siguientes generaciones no quedarían exentas a estos cambios y a las representaciones que esto traería consigo. En la UNAM, el movimiento del 68 significó dar paso a nuevas tendencias teóricas y metodológicas desde las cuales se empezarán a configurar las diferentes profesiones, pues las transformaciones sociales iban siempre adelante, por ello la transformación de la universidad y de las disciplinas era algo inevitable.

Las altas demandas para entrar a la educación media y superior seguirían y se crearían proyectos que hasta el día de hoy perduran, con Pablo González Casanova²⁰² como rector se da la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades y él mismo participaría en el proyecto de creación de las Escuelas

²⁰² Pablo González Casanova fue rector de la Universidad del 6 de mayo de 1970 al 7 de diciembre de 1972, en su periodo se vería un gran cambio en la institución pues tras las crisis económicas en el país y los crímenes de Estado a la Universidad y a sus estudiantes, el lograría el camino hacia una democratización de la UNAM, la reforma académica que implanta pretende la creación de más centros de estudio a nivel medio y superior que pudieran integrar a miles de jóvenes a la educación, las cuales deberían de tener un sentido de trabajo integrador e interdisciplinario que abogara por la construcción de conocimiento y no sólo la reproducción de él, lo que permitiría abrir nuevos campos de investigación y una mejor práctica docente. Logra la creación de los CCH y queda pendiente el nivel superior.

Nacionales de Estudios Profesionales, este último proyecto no se lleva a cabo y por el poco apoyo que recibe el rector, renuncia a su cargo. La creación de las Escuelas dependientes de la UNAM se da hasta 1975, pero quedando ellas ubicadas en la periferia de la ciudad, lugares específicos donde la necesidad era cubrir ese nivel educativo y con el tiempo mejorar el desarrollo conjunto de esos lugares.

Ya la descentralización de la Universidad se había planteado desde algunos años atrás, pero es en 1971 donde se discute²⁰³, tras la modernización de la educación que en esa década se planteaba, la posibilidad de creación de escuelas de educación superior periféricas era una prioridad, este sería un proyecto que presenta Soberón y que es aceptado en 1974, este tomaría forma cuando se crean las ENEP, siendo cinco: Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza, estas inician sus actividades entre 1975 y 1976.

Aragón fue la última ENEP en ser construida y la penúltima en iniciar sus actividades académicas el 16 de enero de 1976. “Desde sus orígenes la escuela fue diseñada para 15 mil estudiantes, aunque arrancó sus actividades académico-administrativas con 2,122 alumnos y 82 profesores de asignatura “A” interinos, 200 empleados y trabajadores. Su primer director fue el Ing. Pablo Ortíz Macedo, en el periodo de 1976 a 1978, siendo nombrado por la H. Junta de Gobierno de la UNAM, el 3 de octubre de 1975.²⁰⁴

La exigencia de las fuerzas productivas lleva una lucha constante por reorientar el sentido de la universidad, en algunas ocasiones lo logra y el sentido humanista de la educación queda en segundo término, ya que gana la emergencia por desarrollar proyectos que fortalecieran las inversiones que llegaban al país y que permitirían su avance económico, es decir, el principio de las exigencias capitalistas estaba ya sembrado y empezaría a echar raíces. La universidad es vista por algunos como empresa y el saber pasa a ser mercancía, quien más sabe, más tiene oportunidades, esto llevaría a que con el tiempo ciertos conocimientos gozaran de un valor otorgado recientemente, es decir hay un campo de saberes validados y uno de saberes segregados y es en estos cimientos donde se conforman las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Estas rescatarían la importancia de la difusión cultural y los planteamientos del desarrollo humano que derivarían de los fundamentos generales de la UNAM, pero la idea era la modernización del sistema escolar.

²⁰³ Escamilla, 2004, 242. “Se reúne la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior para analizar la situación que vive la universidad, por lo que en la reunión ordinaria de la asamblea general de la ANUIES celebrada en Villa Hermosa, en 1971, se señaló la importancia de resolver las problemáticas de la universidad, ahora no sólo a partir de la planeación, sino por medio de una reforma integral, cuya esencia consistía en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de elevar el nivel cultural, científico, tecnológico de la nación. Memoria conmemorativa, XXV aniversario 1976-2001. (2001) ENEP Aragón.”

²⁰⁴ Escamilla, 2004, 241-242.

La licenciatura en pedagogía inicia en esta institución desde el momento de su fundación, su primer plan de estudios es el que se llevaba en Ciudad Universitaria²⁰⁵ en el Colegio de Pedagogía aunque con pequeñas variantes; en este plan de estudios del 66 se ubicaban las materias de Historia general de la educación I y II e Historia de la Educación en México I y II, como obligatorias; en el plan se encontraban optativas como Pedagogía Comparada II equivalente a lo que hoy es Seminario de Historia de la Pedagogía y la educación en América Latina²⁰⁶, las optativas que tenían completamente un enfoque histórico se encontraban en otros colegios, pero esto sólo para los estudiantes de Ciudad Universitaria, en Aragón las variantes del plan de estudios se inclinaban hacia abrir optativas que cubrieran vacíos, pero ello se da formalmente hasta el plan de estudios 1103 vigente al día de hoy.

La primera generación entra a una escuela incompleta con difíciles obstáculos de acceso y pocos medios de desarrollo profesional y personal, lo que cambiaría de a poco, pero estas condiciones serían parte de la identidad que tendrían y bajo la cual se identificarían los nuevos profesionistas. “Es hasta julio de 1981 cuando se instrumenta la organización matricial en la carrera, caracterizada por la siguiente estructura: Coordinación de la carrera, secretaría técnica, departamento de educación y seminarios, la jefatura de sección, y los responsables de las cinco áreas curriculares que conforman parte de la planta docente de la carrera de pedagogía”²⁰⁷, entre las que se encuentra el área histórico-filosófica, ubicándose en ella las materias sobre Historia de la Educación. Esto daría paso a la segunda transformación que se lleva a cabo en el plan, se dan cursos de actualización, se abren los concursos de oposición pues seguía sin ser atractivo para profesores integrarse a esta escuela²⁰⁸, por lo que la mayoría de quienes se quedan en la escuela a laborar son egresados, algunos de los cuales hasta hoy son docentes.

Las dictaduras de Sudamérica traerían a México una oleada de refugiados que entrarían a dar clase a las diferentes escuelas y facultades de la UNAM, la migración y el intercambio académico, particularmente de Argentina y Chile, también integran a maestros, trayendo consigo una formación y práctica inclinada hacia la pedagogía crítica, en el caso de historia de la educación se filtrarían posturas marxistas y se

²⁰⁵ En 1972 este plan fue modificado para una mejor aplicación hacia la práctica de él y porque ya denotaba que frente a la realidad poco tenía que ofrecer y que hacer de mano de los egresados de la carrera, es con este plan y sus nuevas modificaciones que empieza la carrera de pedagogía en la ENEP Aragón.

²⁰⁶ Revisar la Síntesis comparativa de las características generales del plan de estudios de pedagogía 077 y 1103 y las tablas de equivalencia, en: *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I, versión digital*, (México: ENEP Aragón-UNAM, 2005), 63-79.

²⁰⁷ Escamilla, 2004, 243.

²⁰⁸ *Plan de estudios, 2005, 14-19*. Para más información sobre este contexto de la apertura de la ahora FES Aragón consulte la parte de Evaluación curricular: principales resultados.

dejaban ver influencias de corte sociológico como la teoría de la dependencia, o los dominicanos que traerían posturas más técnicas, además de la influencia de algunos agentes como Adriana Puiggrós²⁰⁹, entre otros autores también latinoamericanos, llegaba a las diversas ciencias sociales y en particular a la historia de la educación que en algunos casos se sostenía en una visión latinoamericanista. Esa corriente llegaría a los entonces profesores y estudiantes de la ENEP Aragón, el auge del materialismo histórico dialéctico en las aulas daría apertura también a retomar otros caminos alejados de la pedagogía positivista.

Las áreas más privilegiadas por los estudiantes eran las de psicopedagogía y didáctica que respondían a un carácter pragmático-instrumental más acorde a las demandas del mercado laboral, en este caso la histórico-filosófica poca consideración tenía en el estudiantado, “considerándola árida, aburrida, con muy poco impacto en sus prácticas profesionales.”²¹⁰ El trabajo de academia de principios de los 80 llevó a la actualización del plan de estudios incorporando contenidos emergentes, se abrieron materias optativas, entre las que se pueden citar las relacionadas con Historia de la Educación, por ejemplo Historia de la Educación en América Latina, Historiografía (esta última con una adaptación a Historia de la educación en Gracia).

Sin embargo, la transformación más importante se materializa cuando en el 99 se aprueba la reestructuración al plan, se pretende que éste vaya a la par de las nuevas exigencias y así surge el plan vigente, acreditado en el 2007 como el más actualizado de las instituciones superiores, este plan retoma a la formación como su nuevo objeto de estudio, y se pretende una actualización de los contenidos y autores que trabajan nuevas perspectivas de la pedagogía para la práctica profesional que desarrollarían sus egresados; esto en el currículum formal, sin hablar del currículum vivido.

El lugar de la historia de la educación en el plan vigente lograría un pequeño avance, ya que se amplía el panorama abriendo optativas como Taller de Historiografía de la Educación y Seminario de temas selectos de Historia de la Educación e Historia de La Educación y Pedagogía en América Latina, lo que

²⁰⁹ Para más información de esta corriente educativa argentina se pueden revisar los textos de: Adriana, Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*. (México: Nueva Imagen., 1980), y *La educación popular en América Latina*. Colección Instituto Paulo Freire, Bs. As, 1997, (México: Nueva Imagen, 1984).

²¹⁰ Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón Tirado, *El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil*. (México: ENEP Aragón, UNAM, 1984); y de Corina Magaña Pérez, “El perfil técnico de la carrera de Pedagogía: el caso de la ENEP Aragón” (Alumna Egresada), en: *Memorias de las jornadas de Análisis y Reestructuración del Currículum Vigente*, (México ENEP Aragón, UNAM, 1990), se puede encontrar información explícita sobre la problemática y transformaciones del plan de estudios de la carrera de pedagogía en la FES Aragón y la opinión de sus estudiantes ante los cambios y las permanencias curriculares referentes a el área histórico-filosófica.

permite rescatar otras perspectivas y otros espacios de estudio. La línea eje histórico-filosófica, como es llamada en el nuevo plan “abarca los planteamientos que permiten esclarecer la esencia y sentido de la educación del ser humano como posibilidad ontológica y teleológica que contribuye a su realización, a partir de su historicidad, de su vínculo con la cultura y de sus sustentos filosóficos.”²¹¹ Sin embargo, no podemos negar que la línea eje se carga más a contenidos filosóficos que históricos y que ninguna de estas disciplinas goza de una aceptación por parte de los estudiantes, pero la importancia de esta no se puede dejar pasar, la intención de acercarnos a esta línea e incluso incorporar este trabajo en ella es una inquietud y una necesidad, pues, se cree prudente que se luche por la importancia, configuración e investigación de este campo. Es aquí donde las representaciones sociales de los maestros de esta línea eje permitirán descubrir los porqués de la segregación del campo de la historia de la educación y en específico de la educación artística.

²¹¹ *Plan de estudios, 2005, 45.* “La línea comprende 5 unidades de conocimiento obligatorias, 3 optativas de la fase básica y 3 optativas en la de desarrollo profesional”.

CAPÍTULO VI

Concluir para empezar: la educación artística mirada por los maestros de historia de la educación.

El camino recorrido en este trabajo toma sentido en este capítulo donde se realiza la tarea de análisis e interpretación que conjuga todas estas bases teóricas y metodológicas para interpretar los sentidos y significados de una realidad social: las representaciones sociales sobre educación artística de los profesores de historia de la educación, y donde se denota una serie de problemáticas en torno a las relaciones entre historia de la educación como campo y la educación artística como deuda de este campo.

Las categorías recuperadas en este trabajo, como son representación social, modernidad, habitus y campo, práctica, así como otros conceptos que de forma secundaria, pero no menos importante permitieron el acercamiento a nuestro objeto, dan sentido a este análisis.

Tres ejes han delineado este trabajo, a) la institucionalización de la disciplina pedagógica en el que encontramos los juegos sociales, los habitus, diversos campos de conocimiento, saberes sometidos y luchas dentro de este proceso, esto ha sido importante porque permite buscar el lugar que en este campo disciplinar tiene la historia de la educación artística; b) el pensamiento educativo mexicano que a lo largo del siglo XX ha signado la formación profesional de los agentes con los que aquí se trabaja; y c) las prácticas educativas, como prácticas sociales que configuran a los agentes y son transmisoras de diversas representaciones y de más prácticas. Desde estos ejes es como se analiza lo que expresan los agentes, en este caso, los profesores de historia de la educación, ya que esto deja ver las ausencias, silencios, saberes sujetos y necesidades por historiar la educación artística.

Ampliando la perspectiva metodológica, se recuperan dos dimensiones: la histórica social y cultural; y la dimensión epistémica de la Modernidad, desde las que se analizan las entrevistas de los profesores de historia de la educación. Con la finalidad de sistematizar y ubicar los discursos de cada uno de los profesores entrevistados que se ubicaron por medio de cohortes generacionales, estos se identificaron en adelante de la siguiente manera: la cohorte de los fundadores como la C1, la de los primeros egresado como la C2, y la que inicia labor docente en los 90 con los cambios curriculares como C3.

En cada apartado se expresa un eje específico, sin embargo, se puede observar como hay un hilo conductor que relaciona en dado momento a todos ellos, en algunos apartados las representaciones están implícitas, en otros están muy explícitas, esto sucede por la intensa carga que lleva consigo la representación social, pues recordemos que ella no es sólo una actitud, un pensamiento, una práctica o un contexto, sino la relación siempre en movimiento y transformación de todo ello con los agentes.

Institucionalización de los saberes en los maestros de historia de la educación

Hablar de cómo se institucionalizan los saberes en los maestros de historia de la educación es colocarse para su análisis desde un espacio que es precisamente la FES Aragón; las instituciones llevan consigo un juego de poder que va a determinar el espacio social en el cual se coloca el agente²¹², es aquí donde se

²¹² Cecilia Flachsland, *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. (Madrid: Campo de ideas SL, 2003), 118. “Este término es elegido por Bourdieu para evitar hablar de sujetos (al que relaciona con la filosofía del sujeto) pero a la vez no caer en un estructuralismo sin sujeto. El agente no es un autómatas regulado ni un calculador racional, pero tampoco es el sujeto libre de

dan las condiciones y contextos en donde surgen las representaciones, es en estos espacios donde también se desarrollan los juegos de saber-poder que Foucault atribuye a “que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de poder-saber no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema de poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento.”²¹³

Sin embargo, la institución no es la única estructura estructurante que contribuye al saber, ya que los agentes aquí recuperados se insertan en los juegos y tradiciones de la institución académica ya con un bagaje de saberes y conocimientos que de manera muy general permiten encontrar las condiciones que aportaron para que el sujeto llegara a la institución con una conjunción de esos saberes y prácticas, sean estas institucionalizadas o no, o sea con un capital cultural²¹⁴ que se ha formado a través de diversas experiencias, por ejemplo: “Yo soy de Michoacán, de hecho allá viví los primeros 11 años de mi vida, recuerdo que las tardes lo que hacíamos era disfrutar con los hermanos mayores sus libros, había un texto que ellos adquirían que se llamaba “Cultura y espíritu”, era esta visión histórico-cultural del mundo; y algo que me encantaba escuchar de mi hermana era que nos leyera toda la parte de la mitología griega que aparecía en este texto. Ya de tener yo un libro en mis manos tengo una imagen, una fotografía del Taj Mahal, eso me marco, entonces siempre me llamó la atención todo lo histórico, ya estando en quinto año, la maestra me decía que si tenía oportunidad yo debería estudiar historia, precisamente por este interés que encontraba en mí, y por azares del destino, la historia no la pude estudiar, la licenciatura como tal, la profesión. Necesitaba algo cercano a mí casa por cuestiones de tiempo, cuestiones económicas opté por la pedagogía sin saber realmente qué era la pedagogía; yo vengo de una preparatoria del Estado de México, entonces tuve que hacer mi examen para ingresar a la UNAM y recuerdo que fuimos a hacer nuestra inscripción para el examen y pues ahí había que elegir tres opciones, entonces yo puse: pedagogía, puse sociología y creo que nada más. Recuerdo que cuando llegué a casa me dice mi hermano: -¿qué

condicionamientos que despliega sus deseos. El agente actúa en función de su habitus, esto es: como un jugador que se coloca donde cae la pelota.”

²¹³ Hubert, 2001, 135. Para una mayor explicación de los juegos de saber-poder remitirse al capítulo II y al texto citado donde estos han sido mayormente explicados.

²¹⁴ Bourdieu conceptualiza el capital cultural para dar explicación a las diferencias que se dan en el ámbito escolar, así como a las oportunidades que representaba el propio capital cultural del que venía quien se integraba a la escuela. El capital cultural es entonces todo aquel bien y saber en los tres diferentes estados, el incorporado que comprende la incorporación de saberes previos al agente; el estado objetivado que se representa por objetos como libros, bienes culturales, etcétera; y en estado institucionalizado, que hace referencia a la objetivación del saber en los títulos escolares. Más adelante se retoma esto.

elegiste?, le digo Pedagogía, -y ¿eso qué es?, -No sé pero suena interesante ¿no? Hago el examen y me quedo aquí, entonces ENEP-ARAGÓN.”²¹⁵

Esto muestra que las condiciones desde las cuales un estudiante se inserta en una institución son dependientes de muchas situaciones y desde ellas mismas se va a ir construyendo su capital cultural que se encontrará con el capital cultural interno de la institución que es el que valida conocimientos desde una dinámica ya muy tradicional en las universidades, sin embargo, es el círculo familiar, como el primero, en donde se encuentran los indicios que dilucidan el lugar de las artes, de la cultura y de la historia en los agentes, lo que signa después las representaciones que de la educación artística se tiene y desde la que se interviene en la profesión pedagógica en general, y como maestros de historia de la educación en particular: “Yo tuve inclinaciones artísticas después de la secundaria, quería estudiar piano o danza, entrar a una escuela de iniciación artística, me empiezo a inclinar por la literatura, pero también me gustaba la psicología y la pedagogía, me identifico con la universidad, pido pedagogía en CU pero no me la dan y llego a Aragón un poco decepcionada, al estar ya en la carrera me inclino por el área filosófica...”²¹⁶ Las inclinaciones por estudiar una carrera artística pueden ser un factor que determine el lugar de las artes en la profesión que siguen en lugar de las artísticas o incluso puede ser indicio de pérdida y fracaso en esta parte de la formación humana, pero más allá de esto indica que la representación social de la educación artística está más que presente, en algún punto de la vida de esta profesora cierta disciplina artística representó una forma de vida, una opción que por alguna razón no se llevó a cabo, el desarrollo de las artes en la universidad puede ser determinante para darnos cuenta si el gusto y desarrollo por estas disciplinas permanece o se desvanece y también por qué sucede y hasta donde es llevado en su práctica docente o si es olvidado, también se perciben sentidos de identidad que al final son los que fijan el rumbo de ideas y acciones, como la identificación con la Universidad o la decepción que trae no estar en un espacio específico de ella, momento en el que no se da cuenta el agente de lo que está formando parte: la descentralización de la UNAM.²¹⁷

Lo anterior en el ámbito escolar, pero también las diversas formas en que generacionalmente los nuevos integrantes de una familia se acercan a saberes que porta una generación anterior, contribuyen a construir representaciones que con el tiempo perduran y se conjugan con nuevos saberes, lo cual llega a formar parte del capital cultural que permite la inserción en la institución:

²¹⁵ Maestra perteneciente a la cohorte C2.

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ Más adelante esta profesora comenta qué ha pasado con ese gusto por las artes y de qué manera lo lleva a cabo, se decide analizarlo en el apartado dos y tres, pues, parece más trascendente en ese espacio ya que se habla de las implicaciones que tienen sus experiencias de vida en su campo de conocimiento en el que se desenvuelven profesionalmente.

“[...] Una anécdota que cuento hasta el cansancio es que uno de mis abuelitos fue zapatista, él tenía un cofre donde tenía cromos de la historia de México, cuando éramos chiquitos, los domingos, de manera informal nos decía, era una forma de entraparnos, que ayudáramos a abrir su cofre y decía, -haber saca aquello y empezaba siempre por la cultura prehispánica, nos enseñaba los cromos de Cuauhtémoc, sus vestidos, lo que sembraban; él nació en Morelos, nos enseñaba a contar en náhuatl, nos hablaba de zapata y su ideario; su esposa, mi abuelita, era porfirista y decía: -que están viendo esa bola de sombrero o esos taparrabos, lo que de veras hizo importante a la nación mexicana fue don Porfirio Díaz porque el vals y le decían a uno misas en latín, entonces mi abuelita nos platicaba cual era la cultura, las obras de teatro, de la gatita blanca, asistía a los mejores teatros porque era acompañante de la niña de la casa, pues ella quedó huérfana muy chica, nos platicaba de las zarzuelas, de los grandes teatros, de cómo iban vestidos. Mi abuelito materno también era porfirista, tenía una vitrina que guardaba con llave y tenía libros, “Las mil y una noches, “Corazón, diario de un niño”, “La historia de la cultura occidental por los griegos”, libros en francés, y tenía una caja de madera enorme donde guardaba periódicos como “El Imparcial”, con dibujos, revistas de la época, él sabía tocar guitarra, su casa le perteneció a sacerdotes, tenía una parte que le llamaban oratorio, la casa era antiquísima y lo que era el oratorio mi abuelito lo ocupó como sala comedor, era altísimo, tenía unas paredes de este ancho (indica con las manos el ancho que tenían las paredes de la casa) y en ese espacio, el salón tenía en el centro una pintura original donde estaba una escena religiosa y del otro lado otras dos pinturas pero eran enormes, él era una persona muy cuidadosa y conservó los reclinatorios donde rezaban los sacerdotes, tenía las mecedoras, ya tan solo era cultural y estético estar en ese lugar porque uno se transportaba en el tiempo, tenía los cuadros, las mecedoras y a lado tenía el librero con vitrina, donde si bien los libros no los podía sacar cualquiera, si como niño te acercabas y veía los títulos y el iba y te sacaba el libro y lo leía, tenían el recuento de la familia, los cuadros estaban tallados en madera y eran bordados en hilos de oro y de plata, él tenía en la pared la reseña de la familia y veías los vestidos de la época, en fin, mis abuelos sin pensarlo fueron para nosotros un pilar en cuanto a la formación cultural, te digo yo ya nací en eso, yo ya nací como nací y a mí siempre me ha gustado el arte.”²¹⁸

Esto permite analizar y comprender que no todos los saberes parten de la institución sino que se encuentran en un entramado de capitales culturales que nos remite a diversos momentos, a un habitus, a una profesión, a ciertas prácticas que dirigen nuestras experiencias y decisiones de vida, Gustavo Téllez nos recuerda que el capital cultural desde Bourdieu, “está asociado con la forma específica de los bienes (sistemas y códigos simbólicos) que adopta la cultura. A diferencia de otras formas de capital, presenta propiedades derivadas de su carácter incorporado (ligado al cuerpo), debido a que su acumulación implica una interiorización realizada por medio del trabajo pedagógico de inculcación y asimilación. El capital cultural se individualiza, y se requiere tiempo para su adquisición; por eso, se consideran propiedades (haberes) que se hacen cuerpo (habitus). El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado (interiorizado); es decir, bajo las formas de disposiciones durables del organismo (habitus); en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, pinturas, libros, etc., y, finalmente en estado institucionalizado, que es una forma de objetivación particular, como en el caso de los títulos escolares o

²¹⁸ Maestra perteneciente a C2

los concursos, que tienen una autonomía relativa con relación a quien los porta.”²¹⁹ Tendencias políticas y artísticas que fueron cercanas a la vida de esta maestra son recuperadas en el comentario anterior, donde vemos claramente el proceso de apropiación de capital cultural en distintos espacios, faltaría observar si esto persiste y de qué depende que así sea.

Desde el espacio de la institución, podemos hablar de las representaciones que interesan a este trabajo; tras las experiencias de formación disciplinar se transforman y dibujan las representaciones sociales sobre educación artística de los maestros de historia de la educación. Se parte de que la mayoría de ellos pasaron de ser estudiantes a maestros de la universidad; al indagar sobre la formación y experiencias de estos docentes, muchos reconocen su recorrido en el estudio de la historia desde antes de pertenecer a la comunidad estudiantil de la facultad, sin embargo, otros ameritan a la institución y a lo que aprehendieron en ella el inicio del camino como docentes de la historia de la educación, para ilustrar ello se recupera la visión del maestro fundador, él nos dice: “Inicio tres años después de la inauguración de la ENEP Aragón y se debió fundamentalmente a la demanda que se tenía en ese momento de personal académico, de personal docente, yo inicié trabajando en la escuela de extranjeros de la UNAM en historia del arte, dando arte popular mexicano, pero mis condiciones eran muy limitadas tenía dos grupos y no era fijo, la incursión hacia el ámbito de lo cultural siempre estuvo presente de alguna u otra manera, y en 1979 sale una convocatoria para contratar a maestros para Aragón, concretamente para pedagogía y dentro de las materias que se están publicitando están las de Historia de la Educación, entonces pues con la formación histórica me presento y me integro, me aceptan para dar Historia de la Educación y a partir de ahí voy incursionando con muchas limitaciones, porque obviamente, era mi primera incursión al ámbito de la educación a partir de las recomendaciones y sugerencias que van haciendo sobre todo las autoridades, en este caso quien estaba como secretaria técnica y la jefa de carrera que me van sugiriendo bibliografía, la clásica, y bueno entre ellos el clásico pues es Francisco Larroyo.”²²⁰

Lo antes mencionado implica un proceso en el que los agentes transmiten el oficio de historiar, como lo menciona Aguirre Lora lo que “no es inocente... involucra un saber y un hacer, un conjunto de disposiciones, de creencias, de selectividades; un movimiento, una gestualidad y un lenguaje propios. Esto implica una síntesis particular, personal, que realiza el sujeto al apropiarse de una praxis cultural, pero también rebasa al individuo particular de que se trate [...] sólo que este principio de identidad se configura en varios niveles: en primera instancia puede tratarse de un estilo personal, pero también nos remite a un denominador común de los distintos grupos que hacen historia de la educación y de la pedagogía y a una filiación institucional.”²²¹

²¹⁹ Téllez, 2002, 203 y 204.

²²⁰ Maestro fundador de la cohorte C1

²²¹ Aguirre, 1998, 45 y 46.

La intervención en un campo disciplinar no siempre se da desde la iniciativa de los participantes, algunas veces encontramos agentes que desde su intervención insertan a otros agentes en la práctica de algunos saberes propios del campo: “-Yo me encontraba trabajando en la preparatoria en la que había estudiado y necesitaba hacer el servicio social, entonces el maestro Alberto se acercó a mí estando en octavo semestre para proponerme que hiciera el servicio social con él, en el área ya de las materias específicas de Historia de la Educación principalmente Historia de la Educación en México, después hay la oportunidad de concursar para entrar como adjunto, como ayudante, se abren los concursos participo y tengo oportunidad de quedarme trabajando con el maestro Alberto y así es como se inicia mi vida ya profesional en la Historia de la Educación.”²²²

Las particularidades de un campo disciplinar dependen del propio contexto y la historia de la institución²²³ donde se ubica el campo, por ello Bourdieu aclara que son campos solo hasta cierto punto autónomos, de aquí se van definiendo también sus riquezas y sus debilidades, diferentes a las de los mismos campos disciplinares, pero en distintos contextos, lo que de hecho signa las representaciones sociales que de algo específico se van construyendo.

El maestro fundador, formado académicamente desde una disciplina que no es la pedagógica sino la histórica, remite a su habitus para que estudiantes se acercaran a la historia de la educación donde las circunstancias propias de la institución también juegan un papel en el rumbo de la vida académica de los maestros, como ellos mismos lo comentan: “-Estando en sexto semestre voy a solicitar asesor para la tesis, ninguno tenía tiempo, entonces me dice una compañerita -hay un profesor que tiene varios temas de tesis, el maestro era Alberto Rodríguez y hay la oportunidad de que él nos asesore, siempre y cuando elijamos algunos de los temas que tiene propuestos para la titulación; yo dije: -historia otra vez, mi coco de las escuelas-, hay que ser prácticas, si nadie nos quiere asesorar y el profesor está dispuesto, pues si lo hago; dentro de los temas uno era el positivismo y su influencia en la educación, entonces las dos vimos que era un tema históricamente complejo muy amplio y dijimos sí; fuimos hablar con el profesor y nos dijo: en la medida en la que lo hagan desde ahí, claro que sí, y ahí inicie mi proceso de titulación. Al dar del tiempo se da una desbandada de profesores (de la facultad), les quedaba lejos, la paga era poca y nos dice el profesor a mí y a otra compañera, porque no se animan a dar otras materias ustedes son egresadas ya están tituladas, que mejor que se incorporen egresados y no maestros que no quieren venir o dejan a medio semestre los grupos y demás, yo tengo una lista de materias de los profesores que se fueron tienen la posibilidad de elegir en cual se quedan, cuando voy viendo las materias había una que se llamaba Antropología Filosófica y otra que se llamaba Historia de la Educación, yo le volvía a dar vuelta a la historia pero antropología filosófica que pertenece a la misma área si me animo, para mi sorpresa sin saberlo, eran tres grupos los que había dejado el profesor, entonces como que las circunstancias azarosas se dieron para que de repente yo al verme con un solo grupito, me viera

²²² Maestra cohorte generacional C2

²²³ Aguirre, 1998, 46. “La práctica profesional en gran medida se define a partir del arraigo institucional y no necesariamente de la formación que le antecede; esto la delimita y le establece un carácter, una identidad –se aprende a hacer cosas y lo que se piensa sobre las cosas que se hacen- una forma de ser en la que subyace la propia condición histórico-cultural del sistema de organización social de que se trate, su morfología pudiéramos decir.”

involucrada prácticamente toda la semana en la universidad y así es como me integré vía tema de titulación a la universidad.”²²⁴

La acción de los profesores que tras su labor docente tuvieron, en los inicios de la carrera de pedagogía en la FES Aragón, al incorporar a egresados de ella para que dieran clases en el área de historia de la educación fue el inicio de la formación de grupos ligados con este campo, sin embargo, no para todos los que se integraban implicaba un gusto sino más bien una oportunidad laboral; se puede observar que las condiciones para que se insertaran como docentes algunos de los agentes²²⁵ corresponde no a una decisión propia sino a la oportunidad que en dado momento da otro agente central que es el maestro fundador; se encuentran entonces dos cuestiones: la primera, es que en la conformación del habitus del campo se encuentran quienes hayan querido estar y quienes sólo aprovecharon la oportunidad que en un dado momento surgió, maestros y circunstancias que tienen un lugar en la historia del campo y que lo han hecho por más de 25 años estando frente a varias generaciones de pedagogos en el aula; la segunda cuestión, es que se dejan ver las cohortes generacionales en relación a la historia de la propia institución.

Esto va a hacer que se empiecen a formar los diversos grupos en un campo y se fortalezcan lealtades que más adelante van a definir caminos en la institucionalización de saberes y en la reproducción o apropiación de ellos por los estudiantes. Un ejemplo de ello se dilucida en cómo se avanzó en el camino de la pedagogía, cómo se reconoce la formación disciplinar e institucionalizada de origen y cómo ante ello se reconocen las limitaciones, así como el apoyo que tuvieron algunos maestros por parte de administrativos y cómo estas condiciones se encuentran en el proceso formativo de los estudiantes.

En estas experiencias se encuentra inmerso el habitus de campo, conocer la historia de cómo se insertaron estos agentes que se consideran fundadores y que logran integrar a otros agentes permite el entendimiento del camino y conformación del campo de la historia de la educación en esta institución a distintos niveles:

“Cuando incursiono a la planta docente de pedagogía, al poco tiempo, hay cambio de autoridades; la maestra Blanca Rosa Bautista que era la recién jefa de carrera me invita a participar como Secretario Técnico, este cargo tiene algunas ventajas porque va permitiendo con la misma política que sigue la Jefa de Carrera, apoyada por el entonces director Sergio Rosas, la incorporación de varios ayudantes de profesor y algunos de ellos entraron como ayudantes en esta línea de formación histórico-filosófica, sobre todo apoyándome, entonces, tenemos ahí una importante incorporación de egresados formados en historia que van a empezar a trabajar como docentes y en este caso tendríamos a Griselda Puebla, Amparo Barajas, después salen otros maestros que ya no siguen acá como Verónica Abigail Hernández que ahora está en la pedagógica, posteriormente

²²⁴ Maestra cohorte generacional C2

²²⁵ Flachsland, 2003, 9. “Los agentes en apariencia son libres y actúan dentro del campo movidos por su propia voluntad. En realidad no es así: actúan según su habitus”

tenemos otros ayudante de otras generaciones Rodolfo Quiroz, entra posteriormente Carlos Hernández Reyes, pues son ahorita los que permanecen, después vienen las más recientes generaciones pero aquí si ya con el trabajo conjunto que hacemos con la doctora Aguirre pienso que van teniendo una formación diferente, más apegada a la historia social de la educación que marcan la incursión a la historia social pero sobre todo a la escuela italiana con Santoni y así vamos incursionando en algunas innovaciones, algunas alternativas que se van dando”²²⁶

Esto nos lleva a reconocer que las mismas dinámicas de la institución permiten abrir u obstaculizar los lugares que van tomando los agentes en el entramado social del que forma parte la institución, y en específico en un campo de conocimiento como lo es la historia de la educación, sin olvidar el capital cultural con el que llegamos a un espacio definido en encuentro con el capital de la institución. ²²⁷ Es importante recurrir aquí al habitus, pues, va a ser la clave desde la cual se le puede dar lectura a las estructuras internas de la subjetividad y a las estructuras y condiciones sociales externas que se van configurando en el espacio donde se institucionalizan los saberes, ya que el habitus aparece como “conjunto de modos de ver, sentir y actuar que, aunque parezcan naturales, son sociales. Es decir: están moldeados por las estructuras sociales, se aprenden. El habitus aparece como la mediación entre las condiciones objetivas y los comportamientos individuales. <<Hablar de habitus es colocar lo personal como colectivo. El habitus es una subjetividad socializada>> define Bourdieu.”²²⁸ Como lo ilustra este profesor: “Hay que aclarar que las condiciones de estos maestros que siguen la línea de historia de la educación son muy diferentes, y yo creo que eso también es digno de notar, porque soy el único maestro de carrera de esta línea de formación, los demás son maestros de asignatura y entonces seguramente no han tenido las mismas posibilidades, las maestras como Griselda y Amparo estudiaron la Maestría pero no se han titulado, posiblemente por estas mismas condiciones, creo que el único titulado es Carlos y que sigue el doctorado aunque más metido en la onda de la filosofía.”²²⁹

Entonces, cómo se enlazan, cuando se habla de la institucionalización de los saberes, el habitus y el capital cultural, a través de la construcción de un campo de conocimiento en el que se dan las luchas de saber-poder propias de él, y donde el juego social también se ve dependiente por las diferencias que el momento histórico va a signar a cada agente. Un ejemplo claro es la experiencia en el trabajo colegiado que se realiza en la institución encaminado por los maestros fundadores de la carrera en cada una de las áreas, en la histórico-filosófica el maestro fundador comenta: “-Nuestra formación nos va haciendo tener presencia en el comité de carrera y a partir de ahí, con el trabajo colegiado del comité de carrera, se considera que realmente las líneas de formación, que en este caso una de ellas es la histórico-filosófica, deben tener un sentido equitativo a las otras líneas de

²²⁶ Maestro cohorte C1

²²⁷ Téllez, 2002, 204. “Este capital resulta de la alquimia o magia social que se deriva de los ritos de institución, o sea, del poder de instituir (consagrar, clasificar) del que disponen las instituciones. El capital cultural, que se objetiva en soportes materiales como libros, cuadros, monumentos, es transmisible sólo en su materialidad; es decir, en tanto material económico”.

²²⁸ Flachsland, 2003, 53-54.

²²⁹ Maestro cohorte C1.

formación, a partir de ahí si bien se reducen los semestres de Historia de la Educación, se abren una serie de materias de historia de la educación como Taller de Historiografía de la Educación, Seminario de Temas Selectos de la Educación y otro Seminario de Historia de la Educación y de la Pedagogía en América Latina que profundizan en la historia de la educación y además hay una peculiaridad, que es el único plan de estudios de pedagogía en la UNAM donde existe, aquí consideramos que es vital este tipo de formación histórica de la educación en la formación del estudiante, eso es lo que quisiéramos resaltar.”²³⁰

La experiencia de los agentes que después de egresados pasaron a dar clases, en algunos momentos fue supeditada a la experiencia de profesores fundadores que no venían con la formación en la disciplina pedagógica, lo que hace que se enriquezca el área, pero que también haya sesgos, pues, en los primeros años de la carrera el quehacer de academia se dificultaba en lo que desde Bourdieu sería la formación de un campo de saber²³¹, en donde se encuentran las relaciones propias de un espacio social, así como también se reflejan condiciones que inclinaron a cada agente a tomar decisiones que dibujan lo que hoy implica la representación social de los maestros en cuanto a su campo de desempeño, la historia de la educación: “La falta de bibliografía y de acercar documentos a los estudiantes, da la propuesta de hacer las famosas antologías que en realidad no eran antologías sino que eran paquetes de lecturas, pero en donde se hacía la reproducción de los documentos y se empastaban y los vendía la propia institución a los alumnos. En ese momento, coincide, estoy hablando del 83, 84, se da un movimiento paralelo en el Colegio de México donde se empieza a hacer la investigación ya de la Historia de la Educación con Victoria Lerner, por ejemplo, empiezan a salir las publicaciones con esta Josefina Zoraida Vázquez.”²³²

La indagación a los maestros de historia de la educación sobre cómo se ha configurado este campo y cómo se han institucionalizado estos saberes permite comprender las ausencias y silencios de la historia de la educación artística en el campo de la historia de la educación, por lo que es importante recuperar las propias palabras de los profesores que comentan cómo fue esto: “Pedagogía, en sus inicios, se llegó a manejar nada más que se viera historia de la educación desde la independencia para acá, dónde quedaba la colonia, dónde quedaba el mundo azteca, pues decía que no había educación pues es una falsedad.”²³³ Otra profesora al respecto comenta: “Cuando empecé a trabajar con el maestro Alberto, él como buen historiador se iba documentando, entonces empezamos a llevar a la academia de historia, él a traer textos más frescos de investigadoras como Pilar Gonzalbo, Quintanilla y estas daban su versión de una etapa de la educación pero recuperando la cotidianidad o viendo las tendencias educativas de la época

²³⁰ Ibid.

²³¹ Flachsland, 2003, 85-87. “Desde que el campo intelectual en el siglo XVIII logró su autonomía de los poderes religiosos, políticos y económicos puede afirmarse que los agentes que allí participan optaron básicamente por dos caminos: 1) el compromiso con las situaciones políticas de su época; 2) el repliegue sobre el mundo del conocimiento y la retirada de las luchas políticas. [...]. Lo que el intelectual debe ser y hacer no está dado de una vez y para siempre, sino depende de: -el estado del campo intelectual (las relaciones de fuerza entre los agentes, la relación con otros campos, la distribución del capital en el interior del campo, etc.); -la reconstrucción de la historia del campo (cómo se ponga en primer plano la historia olvidada del campo que, aunque no aparezca de modo consciente, sigue funcionando como forma ahistórica y estructura la percepción del mundo y de uno mismo).

²³² Maestro de la cohorte C2.

²³³ Ibid.

a partir de las políticas integrando otros personajes que no fueran propiamente, otra visión de la historia donde no nada más fuera la historia de la institución o la fecha, sino dar acercamiento a la historia de la educación a partir de perspectivas como, hay no sé, cómo actuaban los maestros rurales, otros protagonistas de la historia que no fueran los tradicionales.”²³⁴

Lo anterior pone de relieve lo que marca Bourdieu cuando se refiere a los caminos que toma un cierto campo intelectual y cómo a través de ello se constituye como campo de poder: “Es oportuno en consecuencia reconstruir las lógicas específicas del campo intelectual y del campo de poder, dos sistemas relativamente autónomos, si bien uno está inserto en el otro. Esta es la condición preliminar para construir la trayectoria social como sistema de rasgos pertinentes de una biografía individual o de una clase de biografías, [...] para poder proceder [...] a construir el habitus como sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto estructuras estructuradas estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes. Tales disposiciones encuentran una ocasión más o menos favorable para traducirse en acto en una determinada posición o trayectoria en el interior de un campo intelectual, que a su vez ocupa una posición precisa en la estructura.”²³⁵

Las representaciones sociales se encuentran al interior de este entramado, es necesario recalcar las respuestas que hubo a la indagación sobre cómo se desarrolló el campo de la historia de la educación dentro de la carrera pues esto nos lleva a comprender cómo se han jerarquizado los conocimientos dentro de este campo: “Te voy a decir primero de donde surge la idea de todas estas materias o ahora llamadas unidades de conocimiento optativas, el anterior plan de estudios se retoma de ciudad universitaria del Colegio de Pedagogía en ese plan de estudio había la oportunidad o la opción de que el estudiante podía tener o tomar de cualquier otra carrera de la Facultad de Filosofía y Letras alguna materia y venían sugerencias de materias, entre ellas por ejemplo estaba Historiografía, pero no historiografía de la educación era historiografía, entonces, ahí a partir de un debate, de alguna serie de reflexiones, veíamos colegiadamente que aquí no teníamos la gama de posibilidades de que tomaran este tipo de materias de otra carrera pero entonces pensamos que sería importante incorporar ya más ligado con lo pedagógico este tipo de materias, de ahí surgió la idea de estas materias optativas ya para este nuevo plan de estudios.”²³⁶

Los campos de conocimiento tienen una historia en la cual ocupan un lugar determinado por diversas circunstancias que está en constante transformación, en un plan de estudios también se encuentran estos lugares determinados, el plan curricular de Ciudad Universitaria llevado como copia fiel en papel a

²³⁴ Ibid.

²³⁵ Pierre Bourdieu, *Campo del poder y campo intelectual*. (Argentina: Folios Ediciones, 1983), 22.

²³⁶ Maestro cohorte C1.

Aragón cargaba con ciertas posiciones y posturas teóricas, sin embargo, tras comprender las diferencias, se abre el espacio de discusión en cuanto a cómo darle apertura y flexibilizar la parte curricular, desde esta acción se empiezan a marcar esas transformaciones que particularizaran desde una visión de pedagogía. La pregunta, al momento sin responder, es: ¿Desde estos entramados se puede encontrar el lugar de la educación artística? Hasta el momento se habla de cambios pero no se explicitan, se puede encontrar inmerso en las opiniones pero no es del todo visible, es solo implícito.

Estas formas de construcción han hecho que contenidos específicos se privilegien en el campo de la historia de la educación, pero esto no deviene sólo del lugar que ocupa la dimensión histórica de la educación en la carrera de pedagogía, sino de la historia misma de la carrera en la facultad: “-Nuestro libro de cabecera era el de Francisco Larroyo, cuando entro como maestra, afortunadamente en ese momento se fue dando la renovación de los contenidos, de los textos, de los autores y bueno eso fue enriqueciendo la disciplina, pero yo seré sincera no fue gracias a mi, fue gracias a que el profesor Alberto nos daba esa orientación porque teníamos juntas de academia y ahí se platicaba.”²³⁷ Las corrientes teóricas que desde mediados de los 60 se trabajaban en el Colegio de pedagogía, llegaban a Aragón con gran delantera, hablamos aquí de la pedagogía social y del trabajo que los neokantianos realizaban en la Facultad de Filosofía, estas eran tendencias que llegaban a América, y en específico a las universidades con la idea de transformación como bandera.²³⁸ Es este punto donde es notable la importancia de agentes que en un juego de movimiento y colocación van dirigiendo los campos de conocimiento dentro de una disciplina. Para estas corrientes la dimensión de lo estético era parte fundamental de la formación humana, sin embargo, esto se notará no en el espacio curricular sino en los avances de la universidad que no son por lo innovador de las corrientes sino por la situación histórico cultural que atraviesa el país y el mundo: la revolución del 68, momento que superó todas las corrientes, revolución que para muchos es una revolución cultural.

Pasaría mucho tiempo antes de que el tránsito de los cambios que se van teniendo en la institucionalización de saberes sea concretizado, es el maestro de la cohorte más reciente quien comenta que en los 90, década de drásticas transformaciones: “Había un tránsito de un plan de estudio a otro plan de estudio, nos tocó colaborar precisamente en la conformación del nuevo plan de estudios, en ese sentido si existía como una visión crítica de lo que se había realizado, pues evaluación en el sentido de los logros de haber trabajado con el viejo plan y también

²³⁷ Maestro cohorte C2.

²³⁸ El capítulo III retrata de manera muy general la importancia de Larroyo, su tendencia teórica y lo que esto implica en el rumbo de la disciplina pedagógica tanto en la universidad como en otros ámbitos educativos como el normalismo. Su experiencia en la estructuración de Facultades, colegios, currículum y demás le da un lugar privilegiado en la jerarquización de saberes de la disciplina, su posición teórica y su pensamiento educativo logran signar todo el conocimiento pedagógico en el país; hay que recordar que en este trabajo lo importante son los saberes que desde estas tendencias han sido sometidos a esta jerarquización.

de experimentar con la nueva posibilidad, tardo mucho el proceso, se llevaría unos 10 años, entre propuestas, trabajos de comités y que fuera autorizado desde ciudad universitaria el nuevo plan de estudios, ese fue mi entorno.”²³⁹

En este transito hubo maestros que notaron deficiencias, que consideran, hasta la fecha tiene el área histórico-filosófica, esto no lo atribuyen al camino que recorre el campo, sino a los desencuentros que tiene con otras áreas de la misma disciplina pedagógica, y a las luchas de poder internas de ciertos grupos, por ejemplo, la historia de la educación como saber experimenta el sometimiento por parte de otros saberes que eran validados desde estructuras de saber-poder más posicionadas en un momento histórico-social trascendental para todo saber: la ilustración, es decir, la disciplina correría con un estandarte de carácter pragmático-utilitarista desde la racionalidad empírico-positivista, pero también comentan, desde su perspectiva, el papel clave que jugaron otros agentes de estos campos intelectuales privilegiados para dar rumbo al campo de la historia de la educación y a todos los campos: “-Creo que por las personas que han diseñado sobre todo el actual plan de estudios del 2002, hubo una ausencia de interesados por la historia, se le dejó ahí por parte de quienes lo diseñaron porque tenía que haber historia, pero se quitaron un semestre de Historia General y un semestre de Historia de México, y todo se acomodó en un solo semestre porque los contenidos que vienen en los programas sintéticos pues prácticamente son los mismos. Entonces, lo que se hizo fue un amontonamiento, con qué criterios, lo desconozco hasta la fecha, y se pretende que esto se subsane con las optativas, pero bueno bajo estas condiciones pues para nada, eso, por un lado; por otro lado, los contenidos particularmente del Seminario de Temas Selectos de Historia de la Educación, pues, nos hemos encontrado con un conflicto grave , quienes trabajamos estas unidades, porque en primer lugar predomina una visión totalmente presentista de la historia y en segundo lugar cuando te vas a la propuesta de contenidos son mas de carácter sociológico que de carácter histórico, entonces, nos hemos enfrentado a este conflicto, a este dilema de qué hacer, ahorita con ese trabajo colegiado, pues, más o menos hemos logrado darle un sentido, pero en la cotidianidad, en la práctica, lo que se observa es un desconocimiento profundo de lo qué es la historia y de la importancia de la historia en la formación del pedagogo. Uno de los argumentos que se dan en la justificación de la propuesta de este plan de estudios vigente es que con el anterior plan de estudios los alumnos privilegiaron en demasía lo que era la formación psicopedagógica y la función didáctica, pero con el nuevo plan de estudios te das cuenta de que es exactamente lo mismo, incluso desde la misma propuesta curricular, se busco equilibrar supuestamente el numero de materias optativas pero si desde las obligatorias ya existe esta descompensación pues con mucha más razón cuando se las presentas a los alumnos y eligen, tienen que elegir las optativas y me parece que ahí está ese fuerte problema de no identificarnos los pedagogos con esta parte histórica, con la parte de la tradición y sigue privilegiándose esta visión de pragma”²⁴⁰

Lo anterior permite el análisis de una cuestión que ha transformado el campo de conocimiento histórico de la educación dentro de la disciplina: las tradiciones²⁴¹, que también nos llevan a rupturas y cambios en

²³⁹ Maestro cohorte C3.

²⁴⁰ Maestra de la Cohorte C2

²⁴¹ Líneas teóricas y de tradiciones que desde el inicio de la facultad hasta el día de hoy marcan tendencias y prácticas como la marxista, la psicológica de corte empírico y la filosófica de corte hermenéutico, la presentista, son líneas que van construyendo

los saberes que se van institucionalizando. El cambio de objeto de estudio en lo curricular pasa de la racionalidad positiva para el progreso a la formación desde una racionalidad de corte hermenéutico; desde esta última es claro que la dimensión de la cultura, la historia e inmersas en ella las artes han de sobresalir y posicionarse; cuando se pensaba por quienes participaron en estos cambios que la propuesta ampliaba y profundizaba los estudios en campos antes segregados como el histórico o el filosófico, la opinión hoy es que no han resultado, que los cambios han sido diversos y en algunos casos no muy afortunados.

Es aquí que sobresale la representación de que hay ausencias en la historia de la educación, se piensa existe un desequilibrio en el plan de estudios, aunque también esto representa cierta apertura a la discusión de las líneas teóricas que se siguen cuando se institucionaliza un saber, por ejemplo, las materias de historia de la educación, comentan los profesores: “Esas materias están ausentes, porque de hecho mi tesis, esta última que hago de doctorado, noto que lo que yo llamo la sinrazón es una categoría donde se manifiesta tu imaginación, la creatividad, los instintos, todo eso está ausente de los contenidos, no existe y si existe, es de forma periacadémica como una iniciativa personal, por ejemplo, armar un cursillo pero no existen, yo me pregunto por qué, pues, porque el concepto de formación que se ha desarrollado es un proyecto completamente racional, completamente científico, donde la ciencia está pero no lo estético o lo intuitivo.”²⁴²

La representación que desde las tradiciones teóricas se va construyendo da paso a discusiones en las que el manejo de categorías como la sinrazón hace visible otros saberes que priorizan el instinto o la imaginación, cosa que desde la razón de la Modernidad no se pretende. La propuesta es integrar al concepto y acto de formación, propio objeto de la pedagogía en el espacio social que estudiamos, lo no racional, pues, la representación es que desde el otro lado se segrega el aspecto estético.

Se comprende por estos profesores del área que desde la disciplina pedagógica: “los estudios no le dan la importancia a la historia que debieran, por ejemplo, yo no recuerdo que haya una tendencia a tesis de corte histórico, los chicos prefieren otras cosas, generalmente eso implicaría probablemente el sacarla de esta dimensión de que sean puras palabras, mucho rollo, yo creo que si podemos llevarlos a otro tipo de actividades que le hagan más significativo su aprendizaje. Ahora esas materias son impartidas en un solo semestre, tiene pros y contras, antes quizás los contenidos se alargaban, ahora pues no nos da tiempo de ver en un semestre todo lo que nosotros vimos en su momento, pero yo creo que a nivel de enfoque fue el área que no se conservó porque Historia General de la Educación, Historia de la Educación en México siguen siendo las mismas materias antes y ahora, nada más se cambiaron de nombre, son lo mismo, no podemos cambiar la historia, vemos cultura mesoamericana, vemos Colonia, México Independiente, Siglo XX, ahí están y tenemos que trabajarlas creo que existen a nivel de optativas algunas opciones interesantes como Temas Selectos o Seminario de Filosofía y Práctica Educativa, que si

tendencias y formas que representan ciertos significados de cada cosa, por ejemplo, desde estas tradiciones teóricas se le da sentido a la práctica, la teoría, etcétera, así como a los vastos significados que de ellas derivan.

²⁴² Maestro cohorte C2

permiten llenar algunos espacios que antes estaban.”²⁴³ En esta opinión se encuentra inmersa la representación que tienen los maestros de los estudiantes respecto al sentido de lo histórico en la educación, postura que se tiene no sólo de esta área histórica sino de todo lo que lleve una carga teórica y reflexiva, es decir, la representación es que a los estudiantes no les gusta, no se ha visto la intención de su parte por recuperar estos estudios, no hay buena respuesta a la metodología que de forma oral lleva estos saberes, incluso el tiempo con el que se cuenta para hacerlo, así como el sentido de hablar de la historia desde la periodización, lo que implica que siguen presentes estos métodos de mirar la historia desde cortes de tiempo, épocas que de una u otra forma dejan fuera mucho, pues, pareciera son ellas lo único que trasciende. Con todo y las aperturas a nivel curricular, la educación artística sigue sin ser explicitada en este ámbito, es decir, no tiene validación.

Se cree que esta representación recae en que muchas veces ni siquiera es el profesor el que elige el camino de su práctica académica y docente que lo insertan al campo de la historia de la educación, ya que las necesidades de la carrera les han hecho pasar de una materia a otra o hasta de una área a otra como lo comenta uno de los profesores; “-Por cuestiones administrativas, la inducción aquí para los profesores más bien era: como que te daban horas de lo que necesitaran, entonces había como maestros de reciente ingreso que éramos como comodines, mira aquí hay una historia de esto, la quieres, lánzate, hay didáctica y práctica de la especialidad, te gusta, puedes, pues va; y creo que fue una experiencia importante creo que se desarrollo un trabajo adecuado pero finalmente tuvieron a bien ubicarme en el área de historia y filosofía que es donde realice mi tesis.”²⁴⁴, esto da cuenta de la inestabilidad que ha habido en la planta docente en las primeras dos décadas, lo que permite comprender la movilidad que tienen los maestros en un área que es tan poco socorrida, aunque tampoco han dejado de arribar nuevos agentes que lleguen con otras ideas respecto al campo, lo que implica conocer nuevas posiciones y acercamientos a la historia de la educación.²⁴⁵ Es claro que aquí la representación se construye también a través del capital cultural que cada profesor tiene y de las condiciones laborales, incluso se van integrando en grupos acordes a su perspectiva intelectual. La inestabilidad laboral de los docentes permea el campo, y esto construye la representación que de la historia en general y de la historia de la educación se tiene, pues, de fondo aparece la idea de que este campo es sencillo y monótono, tanto que cualquiera puede enseñarlo.

Algunos maestros reconocen que actualmente ha habido esfuerzos por subsanar estos vacíos que trajo la instauración de un nuevo plan de estudios, lo que ha permitido percibir alcances y logros, “Actualmente

²⁴³ Maestro cohorte C3.

²⁴⁴ Maestro cohorte C3

²⁴⁵ Se hace referencia a Maestros que egresado o no de la Facultad han aportado al campo, por ejemplo: Enrique Farfán, Jesús Farfán; Claudia Mireya; Modesto Lujano).

acaba de haber un foro donde se revisa el impacto del nuevo plan de estudios, yo creo que es momento de proponer una materia optativa que trabaje esto.”²⁴⁶ Esta apertura de espacios, como la organización de foros, implica niveles de participación, quedaría analizar quién en estos foros lleva la dirección y cuál es el objetivo, sin embargo, la idea de foros y de abrir espacios de discusión permite hacer críticas y propuestas para hacer surgir saberes sometidos del campo de la historia de la educación como la educación artística.

Se puede concluir que el campo de conocimiento que representa la dimensión histórica²⁴⁷ de la educación en la carrera de pedagogía, ha tenido un tránsito dependiente de las condiciones propias de la institución, se entiende que a partir de la validación de saberes que adopta una institución de educación superior, y tomando en cuenta las necesidades sociales y de mercado, es decir, de capital cultural, simbólico y económico, se ha conformado un habitus del campo de los que en él han participado; los juegos sociales de ese habitus han dado lugar a que se posicionen unos saberes más que otros, unas posturas teóricas más que otras, lo que le ha permitido al campo de la historia de la educación tener una autonomía, sin embargo, al enfrentarse con otros saberes de la profesión, es claro, desde la experiencia de los docentes, que la representación del campo es que éste queda segregado en muchas ocasiones desde las mismas valoraciones que jerarquiza el saber-poder más alto de la institución, que a su vez queda supeditado a estándares de valoración del conocimiento que maneja la globalización del conocimiento²⁴⁸. Ante ello, solo queda tomar posición en las luchas de estos procesos²⁴⁹ donde se es signado por los símbolos, imágenes de lo que es y debiera ser el docente de historia de la educación, lo que representa frente a otros profesores y lo que representa no sólo su labor sino sus saberes y conocimientos frente a otros agentes y otros campos de conocimientos de la propia disciplina pedagógica, por eso la importancia de comprender lo que la institucionalización de los saberes significa y representa porque es en esos entramados donde empieza a aparecer la educación artística. .

²⁴⁶ Idem.

²⁴⁷Flachsland, 2003, 40. “Para completar su corpus teórico Bourdieu incorpora la dimensión histórica. En esto se distancia del estructuralismo ya que éste toma las estructuras tal como se presentan en el momento del análisis, más allá de su genealogía. Bourdieu por el contrario cree que la ciencia social debe tener en cuenta que las posiciones ocupadas por los actores en los campos son el producto de luchas históricas. Estas luchas históricas se hallan inscritas en los cuerpos y son parte constitutiva del habitus de los agentes.”

²⁴⁸ Carlos Montemayor, *Las humanidades en el siglo XXI y la privatización del conocimiento*. (Conferencia citada en el marco de la Cátedra Raúl Rangel Frías de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 2007, 19.) Carlos Montemayor nos da una opinión en cuanto al movimiento y transformación que tiene el conocimiento en las instituciones de educación superior: “Antes, cuando la universidad pública era el gran camino para México y los países del sur del continente, creíamos que el conocimiento era un patrimonio de la humanidad, una conquista de la evolución humana. Ahora el conocimiento se está aceleradamente convirtiendo en una patente, en una mercancía, en un secreto de empresas trasnacionales que lo consideran ya no como un patrimonio del ser humano, sino como una propiedad privada. Esto no es una evolución de la especie humana, esto es un retroceso.”

²⁴⁹ Ya lo remarca Bourdieu cuando se refiera a las luchas históricas inscritas en el corpus (habitus) de un grupo conformado a partir de cierto campo de saberes y conocimientos que enfrenta a los agentes en él y a otros campos, donde se dan las luchas de poder.

Pensamiento educativo de los maestros de historia de la educación: ¿determinante del campo?

Es trascendente el acercamiento al pensamiento de los maestros de historia de la educación, porque comprender que piensan sobre el ámbito educativo hace que se recupere al profesor como agente de diversos procesos que contienen percepciones y expectativas, es decir, llevan con ellos un imaginario de lo que se comprende como educación dentro del campo en el que se desarrollan, también cuentan con un bagaje de categorizaciones, juicios, contribuciones, atribuciones e hipótesis de lo que debe ser o es su campo, incluso estos procesos los llevan a cabo no sólo en su campo, sino que es una práctica constante de su profesión, por ello es importante considerar no solo el proceso cognitivo que esto conlleva sino también la trascendencia que tiene recuperar el pensamiento educativo que asumen los maestros respecto a su área, ellos ven un rumbo, en algunas ocasiones lo fijan, en otras llevan uno diferente al que dicta la institución; esto también sitúa a quienes están frente a ellos: los estudiantes; por ello, aquí la tesis es que estos procesos dirigen el campo en las localidades, pero que en dado momento también se sale a otros espacios con estas representaciones.

El pensamiento educativo no es igual a las representaciones sociales, según Bourdieu el pensamiento como tal no sólo de lo educativo sino de todo lo que nos rodea lleva consigo miles de representaciones que tienen su lugar en el espacio social, es decir, el pensamiento educativo contiene contribuciones para la formación de las representaciones sociales, en este caso se habla del pensamiento educativo de los agentes propios de un campo: el de la historia de la educación, en el que se pretende encontrar el lugar o el no lugar de la educación artística.

El objeto de estudio no es el pensamiento educativo que de la historia de la educación tienen los maestros de esta unidad de conocimiento²⁵⁰, sino qué pensamiento en general tienen los maestros de lo educativo y en específico de la historia de la educación, que nos indique si tiene cabida o no en este pensamiento la educación artística, el medio para hacerlo son las representaciones sociales. Para ello, es necesario, en principio, comprender su pensamiento educativo en general, es decir, que piensan de maestros, corrientes, lecturas, historia y construcción de su campo, y también como se piensan ellos mismos en todo este conglomerado. Entonces, el pensamiento educativo se construye en relación con el espacio y rumbo del

²⁵⁰ Esta forma de llamar a las materias que se cursan en el plan de estudios es parte de la fundamentación que tiene el plan de estudios 2003 de la carrera de pedagogía en la FES Aragón. Las llamadas unidades de conocimiento hacen alusión a que debe haber una integración entre cada una de ellas. Para mayor información sobre este plan de estudios revisar la fundamentación de éste, incluido en el tomo I de la versión impresa o digital del *Plan de Estudios de Pedagogía, 2005*.

ámbito educativo de una época, una profesión, una generación, una localidad, de la formación de los maestros y de sus prácticas.

Comprender el pensamiento educativo de los maestros permite un acercamiento a sus representaciones sociales. Ellas se conforman en un campo de conocimiento y desde el habitus de sus actores; esto vislumbra el sentido de los imaginarios que se tienen en tanto a lo educativo, a los maestros, teorías y corrientes.

En la particularidad de esta investigación, la construcción de las representaciones se ubica en una comunidad de profesores que imparten historia de la educación, concretamente acerca de la educación artística. El contexto en el que se inscriben estas representaciones es el de la carrera de pedagogía de la FES-Aragón. La historia de esta institución es vital para comprender los distintos rumbos que toman los docentes en cuanto a sus procesos formativos y posturas ante los campos disciplinarios a los que pertenecen. De acuerdo a esto, la contextualidad es condicionante que va construyendo las representaciones sociales donde sobresalen imaginarios, símbolos, etcétera, sobre este campo de conocimiento; con lo que respecta a la generación de fundadores, que en este caso es representado por un solo profesor, se comprende que se presentan una serie de transformaciones en sus posturas y formación inicial en torno a la historia de la educación, ya que al incorporarse a esta situación va a formar parte de un habitus que transforma y a la vez es transformado por él, “El habitus es el conjunto de modos de ver, sentir y actuar que, aunque parezcan naturales, son sociales. Es decir: están moldeados por las estructuras sociales, se aprenden. El habitus aparece como la mediación entre las condiciones objetivas y los comportamientos individuales. En el juego que va de las transformaciones de lo personal a lo colectivo, como subjetividad socializada.”²⁵¹

Tomar en cuenta estas transformaciones es punto de partida para entender las representaciones sociales que se tienen sobre la educación artística: “Empiezo a tener esta incursión a partir de Francisco Larroyo pero en la medida en que va uno introduciéndose en este campo vas conociendo a otros autores y se van abriendo las miradas, el acercamiento a Aníbal Ponce da otra mirada hacia la historia de la educación bajo otro sustento, empieza uno a ir oscilando, no plenamente convencido por ninguna de las dos, las vi en este caso como posturas un tanto radicales y en mi caso particular me atraía una postura un tanto más mediatizada, no tan radical, y empieza uno a incursionar con autores, Abbagnano que tiene realmente un corte filosófico-cultural, Manacorda, y para la Historia de la Educación en México un acercamiento vital en esos primeros momentos fue el Colegio de México, que empezaba ya a incursionar en otras posturas de la Historia entre ellas pues la social de la historia de la educación, entonces vienen todos estos autores que son clave bajo la tutela de Josefina Vázquez,

²⁵¹ Flachsland, 2003, 54.

aparece Dorothy Tanck, Pilar Gonzalbo, Kobayashi, empiezo a conocer desde antes de la Maestría, a autores que me van dando otra perspectiva mucho más profunda de la que ya tenía y en este caso aparece la doctora María Esther Aguirre, a partir de ahí el acercamiento que vamos teniendo hacia otros autores, la traducción que hace del mito de la universidad ya me dejaba ver algunas cosas, el maestro artesano de Santoni que también va abriendo las miradas y después sugerimos un curso inter-semestral, como un taller, que diera la Dra. y fue sobre microhistoria, a partir de ahí ya fueron, mucho más profundamente, cambiando las visiones y los acercamientos que teníamos a la historia de la educación, para el taller empezamos a leer a autores como Ginzburg, Carlos Aguirre Rojas y algunos textos de la misma doctora, ahí ya empezamos a hacer algunos ejercicios de cómo construir una microhistoria de la educación y esto me llevo también a entender que una cosa es la microhistoria de la educación y otra la historia regional de la educación y en esta perspectiva hay poco oscilando entre ambas. Vamos conociendo otros autores españoles que dan una mirada diferente a la historia como sería la historia material de la educación, entramos con algunas categorías que van fortaleciendo la lectura de la historia de la educación como escenarios educativos, práctica educativa, cultura escolar, etcétera.”²⁵²

Lo anterior demuestra que la importancia de las tradiciones que configuraron campos de conocimiento, signa la representación en torno a la historia de la educación, la cual sufre importantes transformaciones desde la corriente neokantiana desde la cual la trascendencia filosófica en el campo educativo tendría su gran auge en la década de los 60; posteriormente la postura se inclina por una historia de corte más marxista, de acuerdo a las vertientes teóricas que impregnaban parte del pensamiento latinoamericano de los años 70 y 80, el acercamiento a Aníbal Ponce marca una vía de transformación que conlleva a entender el dinamismo social como parte del desarrollo educativo. Esto deja ver que las representaciones sociales no son estáticas y van íntimamente ligadas a los contextos históricos y a las diversas tendencias teóricas que en algún momento atraviesan el campo, es decir, impactan el pensamiento educativo; la educación artística no es mencionada por nuestros agentes, es claro que desde las tendencias teóricas antes mencionadas, si ocupa un lugar.²⁵³

Hay una tendencia más actual que se viene trabajando en México, la conexión con la historia social de la educación que se entabla con los primeros acercamientos a los trabajos de los investigadores del Colegio de México, agentes como Josefina Vázquez llegan a institucionalizar estos saberes con sus aportaciones desde la historia social, y la dimensión histórica de la educación toma otro rumbo, desde estos trabajos y estas tendencias es reconocida la educación artística pero sólo como medio, pues así fue en un gran periodo. Estas lecturas se fortalecen con las de autores ligados a la “nueva” historia; sobresale la

²⁵² Maestro de la cohorte C1.

²⁵³ Es claro que desde las corrientes neokantiana, positiva y materialista, que en esa época se encontraban en el espacio filosófico en particular, y educativo en general, a pesar de su llegada tardía y de su paso por ciertos campos de conocimiento, oportuno o no, la dimensión artística está presente en mayor o menor medida desde ellas, no es tarea propia de este trabajo dilucidar ese lugar en cada corriente, lo importante es encontrar si los maestros posicionados en estas tradiciones reconocen estos lugares, y si no es así, la tarea de este trabajo sí es dilucidar porque no es así.

influencia de Aguirre Lora que marca un cambio y gira hacia una historia cultural en la que destaca lo cotidiano, lo micro, las subjetividades, como ella mismo lo comenta: “la expresión de lo educativo como tal no se presenta de manera aislada, con identidad propia y totalmente ajena a la sociedad en que se origina; forma parte del tejido de la vida social y cultural, y sólo con fines de estudio se distingue, se aísla, se recorta, no para abstraerla de su carácter social y cultural, sino para reconocer en ella todo lo que hay de vida social, de sueños, de creencias, de mentalidades; para adentrarnos en sus significaciones.”.²⁵⁴ La tendencia que hasta el momento se percibe con actual crecimiento es la de la historia social y cultural, tendencia, que a comparación de las anteriores, en su juventud lleva diversas oportunidades de dar lectura a los diversos sentidos del ámbito educativo.

Cada una de las cohortes generacionales de profesores ha estado presente en la institución cuando se ha erigido cierta corriente, indagar desde cohortes generacionales permite no solo percibir las diferentes temporalidades por donde caminan nuestros agentes, sino también permite ver que el camino de las representaciones sociales sobre educación artística es signado por específicos procesos de abstracción de conocimiento que vivieron nuestros agentes; uno en el que se desarrollaron antes de ser profesionales de la educación, desde otro capital cultural; otro el de su formación académica, y el de su desempeño en la profesión pedagógica, ya con la validez de su capital institucionalizado: “empiezo a tener los acercamientos con la pedagogía a descubrir diferentes versiones de lo que es la Pedagogía algunas me convencían, otras no las comprendía, otras me resultaron insignificantes, pero yo veía que los compañeros y compañeras que venían con una idea clara de lo que era la pedagogía, que había recibido la orientación vocacional o maestros normalistas se sentían, algunos de ellos, inconformes a desagrado porque lo que aquí se les estaba ofreciendo no cubría con sus expectativas. A mí lo que me dieran estaba bien, no es una actitud conformista, pero eso me permitió ir descubriendo y formándome una idea, me parece que, diferente de lo que es la disciplina y la profesión.”²⁵⁵

El maestro fundador da cuenta de lo anterior, pues, comenta cual ha sido el camino de los maestros de la unidad de conocimiento historia de la educación: “La postura de Amparo y la de Griselda son diferentes Griselda siguiendo un tanto más la historiografía más tradicional, Amparo empieza a incursionar en otros ámbitos de la historia de la educación con otros autores, Carlos no veo ahí muy claro por donde sea, le ha entrado más al pensamiento educativo, se ha ido más por la filosofía de la educación y le ha entrado a la onda de la hermenéutica, bueno entonces esto va a traer consigo, si la formación, pero con algunas variantes”²⁵⁶. En lo anterior denotan los diferentes momentos que signan a estos profesores como agentes de un campo de conocimiento, un momento es en donde se forman los saberes

²⁵⁴ Aguirre Lora, 2001, 15.

²⁵⁵ Maestro de la cohorte C2

²⁵⁶ Maestro de la cohorte C1

anteriores a los profesionales; el de los conocimientos “profesionales”, es decir, la educación de nivel superior; y las prácticas que en él han llevado a cabo.

En estos distintos caminos que tomaron cada uno de los agentes encontramos las variantes del pensamiento educativo que cada uno lleva a la práctica, ante esto, se ven algunos saberes privilegiados que se reconocen como parte de la representación social de los profesores y a su vez de los alumnos, el maestro de la cohorte fundadora comenta: “se han conformado campos privilegiados, digamos campos disciplinarios privilegiados y ese rango de privilegio los van adquiriendo los conocimientos reconocidos sobre todo por, en este caso, el estudiantado y vienen a ser los que le dan una formación pragmática, entonces, los campos más descuidados, de menor interés, resultan aquellos que no caen en esta cuestión de los pragmáticos, sino que brindan otro tipo de formación un tanto más reflexiva, mas teórica que son fundamentales para el desarrollo de una práctica, no obstante, en el nuevo plan de estudios se destaca que el objeto de estudio va a ser la formación y que la formación tendrá una mayor relación con lo cultural, con lo histórico, con lo filosófico, pues contradictoriamente resulta que sigue siendo lo pragmático lo que adquiere mayor reconocimiento que es lo que está habilitando de alguna manera al sujeto para la incorporación al mercado laboral.”²⁵⁷

Esto denota que hay un sesgo entre los saberes de corte pragmático y los que no están en ese sitio, como lo comenta el maestro de la cohorte 1, esta problemática deviene por el sentido que se le da a la razón y al conocimiento, lo interesante es que a pesar de que se le adjudica la responsabilidad al estudiante de la demanda de estos saberes, esto tiene que ver más bien con las validaciones que adquieren los campos disciplinares desde la Modernidad y más actualmente desde las exigencias de los sistemas económicos.

Lo anterior también lleva a que desde estos momentos se construyan en los maestros estos imaginarios sobre el pensamiento educativo y sobre como es llevada a cabo la práctica de los enfoques, los maestros encuentran que dentro del campo de la historia de la educación sí hay temáticas privilegiadas: “Si hay algunas temática privilegiadas. Yo creo que fundamentalmente resultan ser en Historia General la educacion griega y en cuanto a la de México pues yo creo que el México prehispánico es algo que llama mucho la atención el interés, el colonial sienta que es un poco estático sienta que no hay mucha demanda, entonces sigue cobrando mayor interés el de la época prehispánica, aun sobre el de la Revolución Mexicana, hay mayor interés desde lo que he podido percatarme por el México prehispánico. Lo que pasa es que llegan varios compañeros interesados en hacer sus estudios o la tesis de educacion prehispánica, pero hay que contar con una serie de elementos para hacer una investigación de este.”²⁵⁸ Más adelante algunos maestros mencionan sus reflexiones respecto a cómo valora cada época la educación artística, lo que va a dejar ver una postura historiográfica en cada uno de estos profesores.²⁵⁹

²⁵⁷ Ibid.

²⁵⁸ Maestro de la cohorte C1

²⁵⁹ En el apartado 3 de este capítulo se aborda lo mencionado.

Se entiende hasta aquí que las representaciones sociales son construidas, en parte, por la perspectiva teórica que en la propia historia de la profesión pedagógica se seguía y la que llega a la institución, así como por las tendencias que ha seguido el campo de la historia de la educación, y no sólo en esta institución, sino se puede observar desde la institucionalización de la pedagogía como profesión en la UNAM, como se puede leer en el capítulo III; algunos maestros comentan que a inicios de la carrera no había una perspectiva teórica que marcara el rumbo de la historia de la educación: “en ese entonces no, en sus inicios no por múltiples razones: tal vez porque este campo no estaba trabajado, porque todavía no se vislumbraba la necesidad de trabajarlo, por muchas razones. Incluso, te puedo decir que la manera en que yo cursé y que de alguna manera esto lo reproduje también en mis primeras experiencias como adjunta era una visión mecanicista si tu quieres hasta positivista de la historia, pero sin tener conciencia de ello, no había un trabajo teórico, una reflexión si quiera al respecto.”²⁶⁰

Aunque los estudiantes de ese entonces, como lo comenta la maestra anterior no se percataran de que había una corriente que signaba los saberes pedagógicos que en ese momento se enseñaban, el positivismo que privilegiaba los saberes pragmáticos tenía una importante trascendencia en los planes de estudio y también en los profesores y alumnos, prueba de ello es que no se vislumbraba, en un primer momento, la necesidad de un cambio curricular en el Colegio de pedagogía de la FFyL de la UNAM, en el periodo cuando inicia la ENEP Aragón con el plan 66, lo que fortaleció esa corriente en los primeros años de la institución, esto se observa cuando se interroga sobre las tendencias que se manejaban específicamente en historia de la educación: “cuando nosotros estudiamos pedagogía estaba en procesos de consolidarse, a inicios de los 80, pues no pedagogía era otra cosa”²⁶¹ “En un primer momento, era totalmente reproductora, los textos eran: y ¿qué dice el autor en tal lado? ¿Qué dice sobre esto? Pero sin adentrarnos en un análisis del discurso, en un análisis de los trabajos, de las cuestiones ideológicas, las visiones de mundo que se imponen a partir de... etc. Me parece que con el paso de los años esto ha estado presente y se ha ido afianzando mucho más.” “Si tú me preguntas en este momento que perspectiva de la historia, teórica de la historia trabajo yo, pues a mí me parece que intento ubicarme en una visión crítica de la historia, lógicamente por una fuerte influencia del materialismo histórico dialéctico, pero precisamente por ese trabajo colegiado que se sigue manteniendo, muy influenciados por esto que se trabaja con María Esther Aguirre, por ejemplo de la historia social”²⁶²

Los textos trabajados a lo largo de los contenidos de las unidades de conocimiento sobre historia de la educación son un indicio de cómo se fue transformando esta visión y práctica de lo que es la historia de la educación, en ellos se puede vislumbrar si hay indicios de la educación artística y cómo se retoma o si ni siquiera existe en el campo: “hay una tendencia, pero también es del país, la historia en general cada vez está más sesgada

²⁶⁰ Maestro de la cohorte C2

²⁶¹ Maestro de la cohorte C2

²⁶² Ibid.

si tu quieres por intereses políticos e ideológicos, pero queda muy sesgada”²⁶³, en la carrera se trabajaba con un “famoso texto coordinado por Carlos Pereyra “Historia para qué” y otros textos en donde uno se empieza a acercar, no es que antes no existiera la historia; sino que aquí al menos yo como estudiante no tuve la oportunidad de revisar teoría de la historia, posteriormente ya empiezo a tener acercamientos con estas diferentes perspectivas: “Historia y Verdad de Adam Schaff” en donde te das cuenta o tomas conocimiento y conciencia de que te sirve efectivamente para tener claridad desde dónde estás trabajando la historia, pues, es necesario que acudas a la teoría de la misma.”²⁶⁴

Con estos y otros autores se afianza una forma de hacer historia de la educación, en un principio, en la ENEP Aragón; como se puede leer, hay algunos que desde Ciudad Universitaria signan no sólo a la institución con su propuesta, sino a toda la enseñanza que sobre historia de la educación se daba en la profesión pedagógica y educativa en todo el país desde finales de los años 50 y hasta entrados los 90, algunos agentes inscritos en su propuesta, otros en contra, otros trabajándola, pues, no había nada más, se hace referencia a Larroyo: “en Historia de la Educación en México se trabajaba a Larroyo, cuando yo era estudiante llegué a trabajar mucho con Larroyo en Historia de la Educación en México, con Bravo Ahuja y no recuerdo más. En Historia de General con Abbagnano, Aníbal Ponce, hay algunos clásicos que se mantienen, por ejemplo, a mí me parece fundamental en algunos aspectos retomar a Aníbal Ponce y Abbagnano, aunque lógicamente son visiones diferentes. Ahora predomina Manacorda, Santoni en Historia General; y en Historia de México, pues, la gama es mucho más amplia, no conozco mucho porque de hecho yo historia de México solo la trabajé como adjunta”²⁶⁵ otra opinión ante esto es: “Larroyo, hay no para mí era una pesadilla porque el tenía un libro que se llamaba Historia Comparada de la Educación en México y si era muy importante, inclusive llego a ser nuestro libro básico, pero daba muchas fechas, muchos personajes y a mi gusto estaba tan saturado de información que el libro, de una u otra manera, no daba lo que ahora dirían los analistas, un contrapunto en la historia”²⁶⁶

No hay que olvidar la frescura del estudio e investigación del campo de la historia de la educación para hacer un análisis de lo sucedido en él y para entender a los agentes inmersos en él mismo; las representaciones dan cuenta de cómo se comprende el campo de estudio, sin embargo, históricamente el campo tiene una gran trascendencia en momentos específicos. Hay una representación clave en este análisis por parte de los profesores: se han privilegiado algunos saberes dentro de la historia de la educación, pero también se comprende que no son circunstancias únicas de este campo sino de la forma en cómo y desde dónde el conocimiento se ha ido desarrollando, es claro que desde ello se puede ubicar el lugar de la historia de la educación artística: “lo que se privilegia es esta visión de los saberes utilitaristas incluso

²⁶³ Ibid.

²⁶⁴ Ibid. esta profesora hace referencia a los textos de Carlos Pereyra, “Historia ¿Para qué?” En: Luis Villoro, (et. al), *¿Historia para qué?*, (México: Siglo XXI Editores, 2005). Y de Adam Schaff, *Historia y verdad*. (México: Grijalbo, 1974), como referentes de los libros que se utilizaban en los primeros años de estudio en la carrera de pedagogía, específicamente en las materias sobre historia de la educación.

²⁶⁵ Maestro de la C2

²⁶⁶ Maestro de la C2

esto está tan impregnado en nuestra cultura, que cuando una joven, un adolescente le dice al papá que quiere estudiar alguna cuestión vinculada con las artes, o con la expresión artística, pues, inmediatamente viene el reclamo de: ¿Y de qué vas a vivir? En esto del individualismo, en esta idea de pensar en el trabajo únicamente en términos de producción económica no de producción espiritual o de producción de esta idea de lo armonioso”²⁶⁷

Esto ha determinado que la representación que los maestros perciben de los estudiantes sea que “en la mayoría predomine esa visión de la historia como un saber inservible en términos de pragma, en términos utilitaristas de solución de problemas inmediatos, en la medida en que se va avanzando, en que se va visualizando una manera diferente de ver y trabajar la historia se le van encontrando otros sentidos, no en términos memorísticos sino comprensivos”²⁶⁸, el cambio para algunos estudiantes, desde la representación que de ello tienen los profesores se da a partir del cambio de objeto de estudio de la carrera: la formación, cuando se da el cambio al actual plan de estudios en el 2003: “a raíz de los cambios que se han dado yo creo que se aclaró para mí y los propios pedagogos el hacer pedagógico, el hacer se ha fundamentado en las posturas gadamerianas, en este caso el concepto de formación digamos, a mí se me hace fundamental, yo creo que a diferencia de otras situaciones aquí el pedagogo puede tener claro que es formación en un sentido gadameriano, vuelvo a insistir, porque Gadamer es el que justamente destaca tanto lo no racional como lo racional, en la formación del hombre en otras instancias no queda claro, pero hay que leer a Gadamer”²⁶⁹

Sin embargo, la educación artística sigue quedando imperceptible, se habla de los grandes teóricos, pero no se recupera cómo estos trabajan la parte de lo estético o de cómo se entiende el vínculo entre lo artístico y la educación, lo cual es contradictorio, por ejemplo, cuando se habla de Gadamer²⁷⁰ y de cómo él destaca en la formación, no sólo la razón sino lo no racional, destacaría lo artístico, incluso en la propia estructura del plan de estudios se menciona, recordemos que es un plan fundamentado en esta corriente hermenéutica, lo cual en la práctica no sucede así. En un sentido comparativo las posibilidades que tiene la historia de la educación artística de surgir, en los dos planes de estudio de la facultad, es diversa y camina hacia diferentes rumbos, pues, tener la formación como objeto de estudio da apertura a las expresiones estéticas y en el anterior sólo se puede percibir como medio y herramienta de aprendizaje.

El desarrollo de teoría y corrientes a lo interno de la carrera ha permitido que algunos de los maestros amplíen su visión del campo de la historia de la educación en México, lo que les ha permitido tomar posición ante el rumbo de éste, lo que también determina el lugar de la educación artística: “me interesa el

²⁶⁷ Ibid.

²⁶⁸ Ibid.

²⁶⁹ Maestro de la cohorte C2

²⁷⁰ Para más información revisar: Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método*, (España: Sígueme Salamanca, 2002)., *El problema de la conciencia histórica*, (Madrid: Tecnos, 2007)., *Estética y Hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 2006). En el estudio de Gadamer sobre su método le antecede el estudio que hace del arte, en específico de la estética kantiana, la discusión de esta lleva a otra forma, desde la obra de arte, para esclarecer los modos de conocimiento que se dan desde las ciencias humanas, esto como mero pre-texto para entrar al círculo hermenéutico donde se comprende la experiencia mundo.

área histórico-filosófica de hecho esa es el área de mi acción, pero la filosofía de la educación igual la historia de la educación, hago la aclaración, o sea no es la filosofía en general ni la historia en general, los conceptos que te manejo son de nivel de doctorado, es decir, yo ahí ya encuentro que todos los filósofos, incluyendo los llamados racionales manejan categoría justamente no racionales, es decir, se ha hablado de Kant, de Hegel, incluso de Heidegger como filósofos de la racionalidad pero es totalmente falso, para mí son filósofos de lo no racional, en lo no racional esta Nietzsche, Kierkegaard, Heráclito, incluso Rousseau como pedagogo, como filósofo de lo no racional, pero esos filósofos racionales que te acabo de menciona como Hegel como Kant también abogan o destacan justamente la formación no racional, aquí pudiera entrar alguna alternativa de la educación artística.”²⁷¹ La opinión anterior destaca el lugar que la educación artística tiene ante la racionalidad moderna, nos habla de que incluso las tradiciones trabajadas desde los inicios de la pedagogía en México se hacen de manera segregada, la representación muestra que tras la formación más especializada de algunos agentes se comprende que esto es así, sin embargo, parece quedarse en preocupación y no llega concretamente a contenidos o a la práctica de la historia de la educación.

De lo anterior deviene el lugar que le asignan primero a la historia de la educación en la trayectoria profesional, no sólo porque es su propio campo sino porque comprenden la importancia de recuperar la dimensión histórica de lo educativo: “yo digo que la historia de la educación tanto en México como la general es fundamental porque es la primera de los pedagogos, siempre sucede que estamos buscando el hilo negro cuando mucho de lo que se está investigando ya se sabía hace doscientos o cien o cincuenta años, entonces, imagínate tener una memoria pedagógica y eso es lo importante para mí.”²⁷² La dimensión histórica²⁷³ de la educación implica no sólo recuperar la memoria, sino lo que de ella se escapa en la urdimbre social y cultural del ámbito educativo, la representación de que esto sea lo más importante y lo primero que debe tener presente el pedagogo nos habla del habitus que se cree se debe de tener desde esta campo.

Para otros profesores lo que dirige el camino en este campo es, en algunas ocasiones, las circunstancias aunadas a la superación de retos personales que vienen contruidos desde sus primeros acercamientos con el campo: “yo creo que una de las cosas que requiere la historia es mucha memoria y yo soy muy desmemoriada, para mí era un reto aprenderme fechas, instituciones, personajes, un reto mayor era hablar de estos temas sin caer en la visión de la primaria y la secundaria llevada a una serie de fechas, de nombres y demás, yo considero que es una materia a la que muchos le damos la vuelta porque no le vemos la aplicación práctica en la cuestión de las actividades, como pedagogos no le vemos esta visión práctica, creemos que estos tipos de conocimientos están de más, yo tenía esta visión como muy operativa de la

²⁷¹ Maestro de la cohorte C2

²⁷² Maestro de la cohorte C2

²⁷³ Esta perspectiva y forma de nombrar la tarea de la historia de la educación: dimensión histórica, como lo dice Aguirre Lora, ya ha sido trabajada en el capítulo I donde se habla de historia social y cultural de la educación y en la parte metodológica donde se habla de la trascendencia de recuperar este sentido histórico de la educación.

pedagogía, si yo voy a trabajar es para enseñar algo pero de historia yo no le veo el sentido, qué sentido tiene en mi proceso de formación y eso para mí es mas reto, no dar historia como una serie de acontecimientos”²⁷⁴

En lo anterior es muy claro como la representación muestra el traslape de lo teórico a la práctico; la representación que se tiene, en dado momento, de que estudiar y enseñar la historia implica fechas y personajes estuvo presente, sin embargo, con el paso del tiempo, el sentido práctico se ha transformado tras el estudio de la dimensión histórica y no de “la historia” como la inamovible descripción de hechos, el desplazamiento del pensamiento educativo ha estado en constante movimiento. Es en estos espacios donde podría tener lugar cierta visión de arte o de lo que implica esta dimensión en la educación, lo que se hace visible en el siguiente apartado sobre la práctica de los docentes, pues, ya se hizo visible que desde lo teórico hay cierta jerarquización y validación de saberes donde la educación artística no es privilegiada.

Otros profesores visualizan incluso el vacío que tiene toda el área histórico-filosófica y en particular la historia de la educación, lo que lleva a que la representación social se construya no sólo de las nuevas perspectivas que dirigen su pensamiento y práctica, sino que también estos vacíos son perceptibles en su pensamiento y en su práctica, por ejemplo, comenta el profesor integrado en la planta docente en los años 90: “lo que si le hace falta es un criterio historiográfico, no es presentar la historia oficial, la historia positivista digamos esta historia de fechas y nombres yo creo que la historia nos enseña más cosas, y particularmente me ha interesado el enfoque crítico y me ha gustado la historiografía bajo el modelo sistémico, el sistema mundo de Immanuel Wallerstein, que creo recupera una parte de las propuestas alternativas en torno a para qué nos sirve la historia y cómo nos permite tener una consciencia, cómo nos permite plantear posibilidades distintas de desarrollo.”²⁷⁵

Estos vacíos han permitido que nuevas formas de hacer historia de la educación empapen el campo en la FES Aragón, es un rumbo que no sólo se da en ese espacio, es parte también de una tendencia mundial, pues, las condiciones que hoy se viven obligan a tomar una postura crítica ante ellas, muchos maestros asumen esto y por ello surgen propuestas para trabajar el campo como la historia social y cultural o la visión de sistema-mundo donde la reflexión y crítica de los orígenes históricos del sistema-mundo moderno²⁷⁶ nos abre la puerta a comprender los objetos de investigación desde otras perspectivas. La representación carga con la utilización de conceptos y categorías que nos habla de niveles de comprensión, desde los cuales se le da lectura a los espacios sociales micros y macros.

²⁷⁴ Maestro de la cohorte C2

²⁷⁵ Maestro de la cohorte C3

²⁷⁶ Para tener un mejor acercamiento a esta propuesta trabajada por Immanuel Wallerstein revisar el texto de: Carlos Aguirre Rojas, *Immanuel Wallerstein. Crítica del sistema-mundo capitalista*, (México: Era, 2004), y revisar Immanuel Wallerstein *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. (Madrid: Siglo XXI Editores, 2006).

Los maestros de las tres generaciones reconocen que la modernidad ha signado el camino y lugar de la educación artística, en la escuela y en el propio oficio del pedagogo el estudio e investigación de su dimensión histórica, comentan que “es una situación que ha condicionado la mayor parte de nuestra vida, entonces sería ilógico pensar que con el arte y la pedagogía no ha sucedido lo mismo”²⁷⁷

La representación social sobre la educación artística, para los profesores, ha sido construida directamente desde la modernidad, esta representa una serie de nuevas tendencias sobre las cuales giran las transformaciones de la historia de la educación, aunque algunas de ellas no tienen el resultado deseado dentro de la institución: “la tendencia actual de la investigación tiende a lo interdisciplinar, porqué, desde la universidad napoleónica, la UNAM cuando se refundó se utilizó este modelo napoleónico de carreras, facultades, que es disciplinaria, o sea cada quien en su mundo y punto, entonces ha habido por ahí áreas totalmente descuidadas, particularmente a mi me interesó la historia de la educación técnica y no hay mucho, todos prácticamente son estudiosos de los procesos liberales.”²⁷⁸ La estructuración del nivel educativo superior también nos habla de esta tendencia y de porqué hasta la fecha las escuelas de artes se encuentran fuera de Ciudad Universitaria²⁷⁹, lo que ha sido así desde los inicios de ésta institución y de muchas otras. Las artes siempre han estado presentes, pero con cierta distancia de lo que desde hace siglos se considera es el verdadero conocimiento. Esta condición de separar las artes liberales de las mecánicas perdura hasta el día de hoy, aunque se presume de interdisciplinariedad y de instituciones integrales como se supone lo son las facultades periféricas de la UNAM.

Entonces, qué representa la educación artística para los maestros en todo este entramado, entre la institucionalización de los saberes; el pensamiento educativo que ha signado el campo de estudio y acción de la historia de la educación y la modernidad que atravesó toda forma de saber: “En cuanto a educación artística, me parece que queda como una dimensión de la educación y de la historia de la educación, secundaria, como una dimensión complementaria, no se enfoca del todo o particularmente a la educación artística, en diferentes momentos se toca la educación artística, pero no es una dimensión continua que se esté abordando, sino en algunos momentos se toca, en algunos otros no, es en los menos donde vemos que aparece y son digamos, en ese sentido de complementarios, por ejemplo, entre la educación prehispánica, bueno la cuestión de flor y el canto está presente en la idea de educación, en el concepto de educación que se tiene hay una escuela dedicada a danza y a la música como el Cuicacalli, y en el periodo colonial se tocan algunas escuelas de arte, concretamente de música, como el primer conservatorio para mujeres, en fin, viene a ser, así como un aspecto

²⁷⁷ Maestro de la cohorte C2

²⁷⁸ Maestro de la cohorte C3

²⁷⁹ Ejemplo de ello es, en un inicio, la Academia de San Carlos, después, la Escuela Nacional de Música y la Escuela Nacional de Artes Plásticas, las cuales han tenido que atravesar grandes luchas por sus espacios físicos y también dentro de la estructura como parte de la UNAM. Más información sobre el tema en: *Florencia Leticia Sánchez Vargas. “Los espacios formativos de la Escuela Nacional de Música, 1929-1979”. (Tesis doctoral en Pedagogía. FF Y L, Octubre 2010).*

complementario, pero no hay una continuidad, se va viendo en algunos momentos si, en otros no, no hay nada continuo, sistemático.”²⁸⁰

Este lugar que ocupa la educación artística en la historia de la educación algunos se lo atribuyen, precisamente al paradigma de modernidad porque ante sus objetivos de orden y progreso las cuestiones de formación en las artes quedan de lado, pues, qué utilidad puede tener ésta en un mundo liderado por la parte económica y el consumo: “Yo creo que habría que tomar en consideración, cómo la historia de la educación va respondiendo al paradigma de la modernidad, esto es, la historia de la educación desde mi perspectiva a respondido desde luego a cómo las instituciones educativas le van dando sentido a esa racionalidad moderna, cómo, desprendida precisamente de esta paradigma de la modernidad, va esta idea de una racionalidad instrumental donde va a darse prioridad a aspectos que supuestamente dan una mirada más objetiva, una mirada incluso con un sentido de utilidad, de progreso a las diversas culturas, ya que tocamos el punto de cultura también creo que estas formas de ir descubriendo la educación artística responden al sentido que van teniendo las artes en la modernidad y bueno ante esto el debate en torno a lo culto, a lo bello, a las bellas artes que esta también respondiendo desde luego a una perspectiva de los grupos hegemónicos, excluyendo desde luego la producción de otros grupos, como los llamados grupos subalternos o culturas populares; bajo todos estos aspectos ha sido de alguna manera desplazada la educación artística, claro bajo la idea de que la escolarización viene a ser el pilar en el que se sustentan los estados modernos, los que van a permitir validar la ideología del Estado, en este sentido la formación de los ciudadanos siempre debe ser desde la mirada de ciudadanos útiles a la sociedad y esa idea de utilidad está vinculada con este tipo de racionalidades.”²⁸¹ La perspectiva de ver las cosas desde cierta racionalidad permite que la representación social lleve un sentido reflexivo y epistemológico, la modernidad permite mirar los sentidos que lleva implícitos la representación, cualquier racionalidad que sea construida desde el proyecto de modernidad coloca toda la estructura de pensamiento en un solo lugar desde el cual es difícil percibir otras formas de pensamiento.

Aunque la reflexión de los maestros sobre cómo la modernidad ha colocado a la educación artística, no sólo en su campo sino en todo el ámbito educativo y en la vida de los hombres, pareciera obvia, lo trascendente es saber a que nos ha llevado y cómo podemos darle un giro a la historia. Considerar la modernidad como una dimensión epistémica²⁸² y no sólo como racionalidad que sitúa, permite aperturas para caminar a la construcción de alternativas para una mejor comprensión de nosotros mismos y del mundo. Ese es el sentido de dar el giro a la historia²⁸³, de lo que algunos llaman el contrapunto, de lo que

²⁸⁰ Maestro de la cohorte C1

²⁸¹ Maestro de la Cohorte C1

²⁸² Referirse al apartado de la modernidad como dimensión epistémica, que se encuentra en el capítulo I de referentes teóricos para comprender cómo se está retomando este concepto. Pues referirnos a la dimensión de un concepto nos hace tomar en cuenta las distintas dimensiones que lo construyen y que se integran en él.

²⁸³ Podemos hablar de que en la construcción de conocimiento que le confiere al campo de la historia hay dos giros importantes que se dan con el desarrollo de los Anales, nos referimos al giro lingüístico, que refería los estudios a la rigurosidad que nos hablara de la historia verdadera, sin embargo, hay otro giro: el giro cultural se pasa de una historia objetiva a una subjetiva que

Burke recupera con la tendencia hacia la nueva historia cultural, lo que Foucault empezó a trabajar con su historia de la locura y de la sexualidad, así como el estudio genealógico de la disciplina.²⁸⁴ Parece que estas tendencias dejan abierto el espacio para que desde ellas tome lugar la educación artística, porque desde ellas se va a hablar de lo no racional, de lo anormal, de lo segregado, de lo olvidado y sometido.

En la representación social se comprende que la educación artística no se encuentra como tal en los contenidos de historia de la educación, pero le encuentran sentido en lo que para ellos representa la educación artística o la importancia del sentido estético en la formación humana, pues, en los contenidos solo “Llega a aparecer pero con sentidos diferentes en cada momento histórico, a la mejor tiene cierto sentido en la formación en esta idea de formación ateniense, en esta idea de lo armónico, en esta perspectiva; en Roma durante la edad media desaparece, me parece que totalmente, a finales del feudalismo llega a aparecer en esta idea de la educación cortesana, de la educación palaciega, en el renacimiento ya con los inicios de la modernidad posiblemente llegue a tener cierta relevancia pero me parece que no es muy clara o al menos en esta perspectiva de la historia social de la educación me parece que no ha tenido un lugar relevante.”²⁸⁵ Al referirse a periodos históricos y a cómo desde ellos ha sido vista la educación artística habla de que la representación si trae consigo cierto conocimiento del lugar de las artes, la periodización implica que desde ahí la han retomado, ya que en algunos sobresale esta tendencia occidental y a otros les parece de mayor importancia la tradición prehispánica, desde la que sea es visible en lo anterior que la representación si contiene la idea de transición de lo artesanal al arte.

Pero, el que no tenga presencia la educación artística, desde lo formal en el ámbito educativo, en algunos periodos de la historia de la educación, no quiere decir que no existía, es ya muy documentado que siempre ha existido la expresión artística y siempre ha habido quien la transmita a otros, esto es tan cierto como que siempre ha existido el arte en todas sus variantes, por ello, siempre ha habido educación artística. Aunque es casi inexistente en los contenidos, donde se llega a encontrar parece insuficiente, afortunadamente existen las experiencias de otros países donde se nota que la importancia de este saber es claro y ha trascendido a otros ámbitos de la formación humana, pero en México “no hay, en China, en Israel, en varios países si se toma en cuenta la educación artística, pero no como un anexo de los currículos, sino aparece como parte del desarrollo de un estudiante, sin embargo, en México no es así, o estudias en el conservatorio de música o nada más, pero no estudias, por ejemplo, una actividad que se desenvuelva en específico que dices ese es un artista, un músico, actor, pero un profesionista no, ahí no hay educación artística, yo no me atrevería a proponer talleres porque eso sería una cosa muy sesgada,

recupera el relato y a quien lo cuenta, que le permite al oficio de historiador otro papel, le permite recuperar distintas fuentes y diversos objetos que hablen de los silencios en esa historia de bronce...

²⁸⁴ Esta tendencia que trabaja Burke ha sido recuperada en la parte teórico-epistemológica pues es una tendencia que representa en este trabajo una parte fundamental que da sentido a la construcción que se quiso seguir y a presentarla como una opción más que permite alternativas en el ámbito educativo. Foucault es trabajado en el capítulo I y ahí queda claro porque es nombrado el historiador del presente.

²⁸⁵ Maestro de la Cohorte C2

pienso que debe incluirse una verdadera educación artística con todo lo que implica esto, con una concepción de formación, con todo ello y con un método propio, insisto, pero destacando la importancia que tiene el arte en el desarrollo del hombre²⁸⁶ esto porque “la modernidad si dio mucho el traste, con los proyectos no racionales, en este caso los estéticos, huyó completamente de ello y todo en aras de una formación de racionalidad objetiva, no estoy en contra de la ciencia, pero también hay que incorporar otros tipos de saberes además de los científicos.”²⁸⁷ Las tendencias que desde el proyecto neoliberal le son dictadas a los decadentes Estados capitalistas emergentes, implican que el Estado mexicano, a nivel de políticas educativas, está más interesado en incrementar los niveles de productividad, por ello las ideas de competitividad, calidad y capacidad son las que dirigen hoy la educación dejando de lado la cultura y el arte. Lo que va en contra de nuestro contexto histórico-cultural, pues, hay que recordar que nuestros pueblos originarios educaban a sus jóvenes en diversas manifestaciones entre las que se encuentran las artísticas como el canto, la música, la danza y la poesía.

El anterior profesor se refiere a que no hay una experiencia en el estudio e intervención de la educación artística en México como pasa en otros países, hay que decir que en cuanto al número de producción hay una gran diferencia y esto no es sólo con la educación artística, pero también se reconocen los esfuerzos que se hacen de investigaciones de este tipo que han encontrado las formas de hacer trascender estas temáticas, “sería importante ver la apertura que han tenido las disciplinas sociales y como ante las múltiples relaciones que van entablando con otras disciplinas como en el caso de la antropología, la sociología, la psicología, etcétera, pues se van nutriendo, en este caso la historia de la educación bajo la mirada de cultura que desde la antropología cultural va cambiando ese sentido tan encuadrado de lo que se pensaba que era la cultura, con ello el arte va dando miradas mucho más abiertas, más amplias como para incorporar la educación artística, la formación artística en la historia de la educación como parte fundamental del sujeto, pero yo creo que también habría que entender todo esto en sus contextos, o sea porqué en diversos contextos se desmerita o se toma como un nivel secundario o no tan importante la educación artística yo creo que con esta mirada digamos específica se pudiera dar cuenta de la educación artística.”²⁸⁸ La opinión anterior sostiene que es desde una tendencia interdisciplinar desde la que se puede historiar la educación artística, se tiene la representación que desde esta es desde la que se pueden rescatar las subjetividades, las prácticas culturales y relaciones sociales, entre muchos otros sentidos, es decir, el proceso de formación desde lo artístico tomaría un papel importante pues sería contemplada desde sus sociedades o grupos colectivos y desde su temporalidad.

El habitus en los contextos socio-culturales forma una consciencia en torno al arte, hay epistemes que si ven en el arte la posibilidad de un encuentro con el mundo y con los otros en el mundo, desde las

²⁸⁶ Ibid.

²⁸⁷ Ibid.

²⁸⁸ Maestro de la Cohorte C1

disciplinas sociales se consideran estos aspectos y se rebasan las lecturas colonialistas, indigenistas y occidentalistas donde siempre hay otro que es menos, esto se refiere a que es el salvaje, primitivo, ingenuo, atrasado, desvalorando la producción artística y sus formas de transmitir estos saberes.

Esto como ya se había dicho se da desde la interdisciplinariedad, ya que “se habla ya de la apertura de fronteras de las disciplinas y cómo se van nutriendo, enriqueciendo unas con otras, en este caso yo creo que resulta muy importantes y deja ver desde luego este tipo de formación que también es vital para el sujeto y que ha sido desvalorada en diferentes momentos históricos, en diferentes contextos de acuerdo a su ideología, de acuerdo a sus perspectivas culturales ideológicas, etcétera; yo creo que ahí ya va quedando la idea de cómo ha sido tratada la educación artística”²⁸⁹

Lo anterior toma lugar como una representación social de la educación artística, en el campo de la historia de la educación, donde se percibe el sentido de ausencia en toda la carrera de pedagogía, en su misma historia, incluso en otras carreras, conscientes de ello, los maestros saben que “se retoma dentro de la pedagogía a las artes como un medio por el proyecto que se tiene de hombre en la actualidad inmerso en una visión ilustrada de la educación, en una visión moderna de la educación, en una educación de tipo racional, en el sentido más claro de lo que significa la modernidad, que excluye lo no racional, no estoy en contra de la formación científica, pero también tenemos que incorporar estos aspectos no racionales en la formación para que el hombre sea más completo entonces, es impulsarla, estudiarla, cumplirla, destacarla y en un momento dado aclarar que es educación.”²⁹⁰ La propuesta humanista de educación integral que se dilucida en la participación del agente anterior implica que la representación desde la experiencia y desde el propio pensamiento educativo de cada profesor tiene una propuesta desde la que tiene lugar trascendente la educación artística. La corriente humanista en la educación se presenta como una alternativa que desafía las políticas neoliberales y globalizadoras que atentan contra los valores humanos impregnando la vida de los seres humanos con formas de acumular capital desde el consumo y utilidad de un sin fin de productos inservibles, en este contexto la educación tiene como objetivo la integración al mercado laboral para producir capital relegando todo aquello que lo impida.

Lo anterior representa una ausencia en el campo y en el espacio de su oficio, pues, comprenden también que existe y que siempre ha existido la educación artística, sin embargo, consideran que su ausencia es debida a las categorías que fundamentalmente han signado el rumbo de todo el conocimiento y las formas de vida, en donde claramente al arte no le ha sido permitido tomar su lugar de igualdad frente a otros campos, como es el económico por ejemplo.

²⁸⁹ Ibid.

²⁹⁰ Maestro de la Cohorte C2

Esto que pasa de cara a la modernidad sucede porque hay “racionalidades que vuelven a permear la educación y que bajo el plano de lo instrumental obviamente que se le va dando cabida a lo utilitario, a lo pragmático y se van desplazando otros aspectos que implican miradas más hacia el interior del sujeto que son vitales pues porque efectivamente la formación del pedagogo está vinculada con las demandas que se van teniendo en las sociedades en cuanto a los aspectos formativos y educativos pero pues debe ser en un plano crítico, en un plano alternativo, preocupado por las directrices que van desviando la formación humana, la formación del hombre que sería vital rescatar”²⁹¹

La intervención anterior empieza a dar respuestas del porqué de la ausencia de la educación artística en la escuela y su ausencia en la formación profesional del pedagogo, por eso su poco espacio en la historia de la educación; desde que se reconoce que hay saberes institucionalizados que dirigen el camino de la profesión pedagógica, tomando en cuenta que también se dirige simbólicamente desde las demandas de las sociedades, sabemos que más bien son dirigidas por sistemas mercantiles, sabemos que también el campo de la historia de la educación tratará de consolidarse desde lo anterior, por lo que se ve sesgado y la educación artística no tiene un lugar en este campo, sin embargo, también ya están presentes las propuestas que dan un giro hacia el resurgimiento de la educación artística. Las tendencias de rescatar al sujeto y las diversas subjetividades o la posición que se asume desde la hermenéutica gadameriana²⁹² le da posibilidad a la educación artística, por lo menos esta es una de las representaciones que sobresalen en algunos maestros.

Una representación social que tienen algunos maestros sobre la historia de la educación artística es que “la educación artística es muy amplia y en ese sentido implica ver como hay grandes artistas, la música clásica que está en los discos o los cuadros colgados en los museos, pero cuando uno los hace más accesibles desde el punto de vista de la educación artística, habría que preguntarse por qué es rescatable la educación artística; cuando era adolescente nunca se me va a olvidar un cuadro Rembrandt”²⁹³, y esto implica que el arte marca, construye y es parte del ser humano como el ser humano lo es del arte, los procesos educativos y pedagógicos que de estas experiencias deriven y se construyan son parte de la respuesta de por qué hay que rescatar los procesos artísticos y estéticos, así como su dimensión histórica, ya que el arte en cualquiera de sus expresiones marca la vida y nos deja representaciones en distintos momentos y de diversos objetos, procesos cognitivos, sentimientos, saberes de sentido común y de amplia concreción, pues, devienen de un sentido práctico, de un contexto histórico

²⁹¹ Maestro de la Cohorte C1

²⁹² Gadamer, 2002, 39 y 40. La propuesta gadameriana sobre formación puede ser encontrada en el Tomo II del libro Verdad y Método antes citado. Muy brevemente podemos mencionar que para Gadamer la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. [...]. En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función.

²⁹³ Maestro de la Cohorte C2

y representan sentidos de pensamiento propios, de un tiempo y de un espacio. Incluso si el sentido de arte que se encuentra inmerso en esta representación es el de una concepción más arraigado a las bellas artes, concepción que coloca cierto arte en el espacio de arte culto, arte de museo; sin embargo, “el arte como tal evoca imágenes relacionadas con la exaltación de la fantasía, de la libertad, de la subversión de los valores establecidos. Nos confronta, además, con el empleo de términos totalmente diferenciados, como el de artista y el de artesano, o bien nos induce a designar como pintor lo mismo al que trabaja con la brocha gorda como al más logrado de los expositores de una muestra pictórica internacional.”²⁹⁴

Rescatar la dimensión de la modernidad como una dimensión epistémica es importante porque de ella devienen los postulados que trastocaron todos los ámbitos de lo humano, la representación al respecto de una de las profesoras es de la siguiente manera: “en la vida cotidiana uno se deja llevar por las circunstancias que lo rodean, sobre todo en este mundo actual, que esta avasallando por muchas manifestaciones de cultura popular y cambias, entonces, uno a veces no tiene tiempo ni de asimilar lo que está en su momento viviendo, mucho menos se va a ocupar de algo que pareciera lejano o ajeno, en ese sentido el medio que nos rodea nos absorbe y nos deja llevar por esa cotidianidad y la influencia de todo lo que parece pragmático y gozoso a través de los sentido, disfrutar por medio del disfrute inmediato, yo no voy a ponerme a leer una novelita estilo Griselda, yo me voy al antro, yo no me voy a poner a leer un poema, yo escucho música de reggaetón o los artistas que sean, y en ese sentido, pues, pareciera ser que otra vez la historia no tiene sentido en nuestra vida y que es aburrida y que hay que meterse a investigar, entonces yo creo que también viene de la familia misma que uno a veces no tiene esas raíces en su propia familia y que fue lo que afortunadamente en mi familia si hubo.”²⁹⁵ La representación se sitúa en un momento en el cual, se tiene claro, está cambiando el sentido de ver la historia y las artes, nos referimos al sistema de globalización²⁹⁶, el cual es reconocido como el espacio y fundamento desde el cual se están originando los cambios, y donde se refuerza el olvido de la historia y de las artes, estas dimensiones ante él se dispersan a la distancia porque no aportan nada a este sistema.

Pero en el espacio de la escuela no puede faltar en la formación humana esta parte de educación artística, a pesar del sistema que hoy predomina, mucho menos si de fondo se tiene como objetivos centrales una formación integral y crítica, o ¿No es esta la educación que se busca? ¿Acaso la educación artística pertenece a un ámbito único que no es importante en la formación humana, será que está resignada a ser

²⁹⁴ Aguirre Lora, María Esther. “Lo natural, lo artificioso, lo artesanal” En: Patricia Ducoing, Coord., *Lo otro, el teatro y los otros*. (México: textos de difusión cultural, UNAM, (colección de estudio), 209-222)

²⁹⁵ Maestro de la Cohorte C2

²⁹⁶ Philippe Hugon, “Los fundamentos teóricos de las políticas liberales en las economías es desarrollo. El papel del mercado y de las instituciones” En: Elvira Concheiro, comp. *El pensamiento único: fundamentos y política económica*. (México: UNAM-UAM, 1999), 191. “La globalización significa los procesos de integración de sistemas productivos, comerciales, financieros e informativos mundiales. Los estados-naciones parecen rebasados por la mundialización de los mercados financieros, la expansión de la economía de servicios y la virtual, la interconexión y la instantaneidad de los circuitos de información, el multilateralismo comercial y los oligopolios transnacionales que organizan la producción a escala mundial.”

parte de lo informal? “tocas algo que es problemático, educación no formal, educación no sistemática, educación reincidental, yo creo que ahí está el problema de una visión no pedagógica de la educación, yo digo que la educación es una o debe ser una, ya si la dividimos y no sólo la educación porque ahora es formación , si ya la dividimos entonces estamos parcializando la formación, yo creo que el error radica en eso, en categorizar y decir educación no formal, porque no es formal la educación artística, yo me preguntaría, por supuesto que es una educación formal.”²⁹⁷ Aquí se enmarca en la representación que las tendencias que se han esforzado por esquematizar la educación también han segregado cosas importantes, en esos cortes realizados se han dejado de lado las artes, pues, se ubican como medio de acompañamiento en la educación. La preocupación por la educación artística en el plano de lo formal hace alusión a una necesidad, sin olvidar la historia un campo tan formal como lo es el de lo científico pero dándole su lugar al plano artístico.

Los métodos de enseñanza son también un indicio de la representación social, los maestros comentan esas formas de enseñar la historia de la educación: “una forma de enseñar la historia de la educación es mostrando, como dice Foucault, todo aquello que ha sido silenciado, que ha sido negado; el ver cómo se va respondiendo a mecanismos que están vinculados con el poder y que la educación no queda ajena a ello, en este caso la educación artística va respondiendo a estas cuestiones, no ha sido (en el discurso) silenciada, destruida, minimizada, seguramente por una serie de aspectos que tiene que ver con intereses muy particulares.”²⁹⁸ Nos referimos al ámbito de lo político, porque “si en un momento dado hablábamos de las ideas, cómo las ideas en el campo de lo político van reflejando intereses y cómo se generaban políticas educativas, hacia donde iban, pero ya a nosotros como pedagogos de qué nos sirve ir recuperando la educación artística.”²⁹⁹ Dos espacios donde se llevan a cabo estos juegos sociales son reconocidos: el espacio de la práctica docente llevado a las aulas a través de métodos de enseñanza que llevan en ellos conocimientos y tradiciones, es decir, permiten el conocimiento e integración a un modo de pensar; y el espacio de las políticas educativas que dirigen y colocan a cada cosa, persona, saber y conocimiento en un lugar que ni siquiera han sido dictadas desde el Estado sino son construidas en las esferas de poder más alejadas a la propia gente; desde estos dos espacios la representación también toma posición.

Desprendernos de cierto pensamiento educativo que ha ido posicionándose con el paso del tiempo, no ha sido sencillo, las representaciones sociales lo demuestra, pues, en mayor o menor medida ese pensamiento está presente, esa lógica que viene signando el pensamiento y de la cual debe haber un despojo, de saberes, conocimientos, pero esto “todavía está en proceso, el gran error es que están excluyendo el pasado mesoamericano, andino, inca, etcétera, nada más se han ido al terreno de la raíz hispana o de Iberoamérica, pero habría que recuperara el pensamiento de los mesoamericanos, de los mayas, de los aztecas, de Nezahualcóyotl, algo que ha hecho León-

²⁹⁷ Maestro de la Cohorte C2

²⁹⁸ Maestro de la Cohorte C1

²⁹⁹ Maestro de la Cohorte C2

Portilla o Enrique Dussel, justamente al remitirse al pasado prehispánico y al hacer falta eso, porque te lo quiero decir, porque ahí se encuentra también la vena estética de los mexicanos, la vena originaria del arte, la sensibilidad mexicana, además en la lengua que tenemos, es una lengua que el náhuatl la matizo y es una lengua musical si tu escuchas a amigos venezolanos, colombianos, te van a decir que los mexicanos hablamos cantadito y si es una lengua cantada, se le infiere el sentido del español peninsular, entonces, si hay vocación artística en México, pero que definitivamente no se ha desarrollado o que la escuela no lo ha permitido, hablo de la escuela en general desde la educación básica hasta la educación superior”³⁰⁰

Aquí se puede percibir que se conocen nuevas propuestas que aún no convencen a algunos de nuestros agentes, pero esto nos dice, desde lo más sencillo, que se informan del desarrollo del campo y que se están estableciendo nuevos vínculos con lo que es otra historia de la educación donde surgen propuestas claves para la transformación de lo que hoy permanece como la historia de la educación, este proceso permite descubrir la raíz artística desde un sentido regional, lo que también confiere a la representación un sentido de arraigo. Desde la dimensión histórica se sabe que existen la perspectiva nuestroamericana y la perspectiva hispana, pero no hay un conocimiento claro de estas perspectivas que más que históricas son teóricas y que ya llevan un tiempo construyéndose, encontramos otro vacío en la carrera, ya que no se retoman estas posturas teóricas³⁰¹.

Se comenta por parte de un profesor que esto tiene más oportunidad de consolidarse en el campo de la historia de la educación: “no le encuentro lugar en otro espacio, la parte psicológica, la parte sociológica, la parte filosófica, pero creo que si podría ser o debiera ser un espacio la historia de la educación para considerar todo este desarrollo que ha tenido la enseñanza de las artes, la didáctica de las artes porque además creo que es recuperar la cultura que es algo que no se ve en su justa dimensión, si creo que podría ser el espacio adecuado, pensaba a la mejor una materia optativa que manejara la historia de la pedagogía de las artes.”³⁰² El poder visualizar dentro de su campo el estudio de una dimensión estética y artística denotan una necesidad que no ha sido subsanada, necesidad que encuentran puede ser desarrollada en su propio campo de saberes y conocimientos, ante ello la representación conlleva a comprender que es una necesidad, que desde la propia estructura de pensamiento y de práctica es posible recuperar el lugar de las artes en la historia de la educación.

Para el profesor anterior la educación artística es una “dimensión que permite ese encuentro de tu esencia con lo que otras personas pueden apreciar como algo bello o donde pueden recibir una cantidad importante de mensajes, además recrea a quien lo realiza, que te diré un cuadro no es como otro producto que lo comes, que lo bebes, que lo tiras, está ahí siempre está diciendo cosas para la posteridad.”³⁰³ Esto se pierde “a partir del paradigma de la modernidad que obliga al estudio de la

³⁰⁰ Ídem.

³⁰¹ Para un acercamiento general al tema se puede consultar la URL del Seminario permanente de filosofía nuestroamericana de la UACM, México, URL: <http://filosofianuestroamericana.blogspot.com/>

³⁰² Maestro de la Cohorte C3

³⁰³ Ibid.

certeza que es este paradigma newton-descartes, todo lo que no es certeza, todo lo que no es ciencia dura, todo lo que no es comprobable, verificable, tiene su lugar pero aparte, el mundo de la poesía, el mundo de la pintura, si pero eso es aparte, entonces viene el desarrollo tecnológico, viene la industria, viene esta sociedad consumista; el arte empieza a quedarse relegado, por ello habla Michel Foucault de la bifurcación de los saberes, por otra parte, aquello que nos lleva al progreso y aquello que no mucho, entonces da tensión a esto que comparamos con progreso, si la pedagogía habrá de verla como una ciencia, como una disciplina muy fundada en la psicología, lo artístico llega a ser como una incertidumbre, como algo más cercano a lo metafísico y entonces no habrá que ocuparnos de ello, no habrá que fomentarlo, siendo honestos el propio gobierno ha dejado de lado toda esta parte artística porque no hay academias, no hay becas, esto es muy a cuentagotas, si de por si hay poco para la investigación científica, ahora para la investigación en las artes, y México culturalmente es riquísimo por donde lo veas, porque la naturaleza del mexica desde la antigüedad, la cultura, la toltequidad significa eso, constructor de productos, o sea el Toltécatl, y que fue desplazándose con el tiempo y viene la educación colonial, una visión muy aristotélica del arte de los esclavos y las artes liberales, entonces, estas profesiones liberales proliferan, siglo XIX, siglo XX cuando inicia el positivismo, el progreso, la modernidad, y lo otro como que se va reduciendo, va quedando como les paso a los indígenas norteamericanos, en reservaciones, no se involucra a la sociedad, no hay iniciativas del gobierno que permitan y creo que es tiempo de reconocer esta carencia y luego ir estableciendo las líneas de investigación que te permitan recrear ese espacio como legitimo de la pedagogía.”³⁰⁴

La representación social de los profesores de que la educación artística tiene lugar en el campo de la historia de la educación, para unos más clara que para otros, trasciende a la tarea que ellos han asumido, sin embargo, a pesar de ser reconocida pocas veces es llevada a cabo, es claro que el pensamiento del ámbito educativo y del campo de la historia de la educación que tienen los maestros representa que la educación artística es indispensable, pero también se tiene claro que de inicio hay un vacío y que para llenar ese vacío y crear alternativas al respecto es importante de inicio recuperar la dimensión histórica de esta y tener en cuenta las implicaciones que tiene la Modernidad. La separación desde ella de las artes liberales y las artes mecánicas conlleva a la división de saberes y en la validación de los mismos, por lo que las artes quedan fuera. Esto se transparenta al momento de recuperar los sentidos prácticos que construyen a las representaciones sociales de la educación artística, lo que se pretende hacer en el siguiente apartado.

En la práctica se lleva la expiación de los saberes o un espacio para liberarlos

Al hablar de las prácticas de los maestros de historia de la educación, se pretende hablar de las prácticas educativas formales y no formales, lo que ha entrado a la escuela en general, es decir, en todos los niveles educativos, y lo que no ha entrado; el límite para entender las prácticas no será esta división entre formal y no formal, más bien, la tarea de este apartado se dirige a recobrar el sentido práctico de los maestros para estudiar las representaciones sociales que tienen de la educación artística.

³⁰⁴ Maestro de la cohorte C3

Esto se logra comprendiendo el *habitus* de estos agentes que ha estado inmerso en su práctica pedagógica, práctica a la cual Bourdieu le atribuye una de las violencias simbólicas³⁰⁵ más fortalecidas, porque “permite inculcar formaciones duraderas”³⁰⁶, esos *habitus* y estructuras por medio de juegos sociales y rituales se dan dentro de los espacios sociales a través de muchos años, en este caso nuestro espacio es la institución y el *habitus* se desarrolla dentro de este espacio, pero también a partir de un campo específico de conocimiento: la historia de la educación, como conocimiento que forma parte de la disciplina pedagógica, por lo menos en nuestro espacio social en el que se investiga.

Cabe mencionar, que el sentido que se le busca a las prácticas no es paralizado, desde la concepción de *habitus*, no se coloca a las diversas prácticas como modelos lógicos, más bien, desde el *habitus* se entiende a las prácticas como producto histórico históricamente incorporado que no es estático, sino que se encuentra en constante reestructuración, creación y adaptación³⁰⁷, en estos espacios hay reproducción, mediación y construcción de saberes que son llevados a la práctica llena de lo que Bourdieu llama “los juegos sociales”, es en estos juegos en donde se privilegian corpus teóricos, agentes y sentidos de ser y hacer pedagógicos, nuestro interés solo se sitúa en la experiencia de 5 profesores que a lo largo de su práctica nos darán cuenta de lo anterior. Hay tres momentos propios de los agentes en los que encontramos estos sentidos prácticos: ellos como estudiantes de la historia de la educación, ellos como maestros de la historia de la educación y como estudiosos e investigadores de la historia de la educación, temporalidades que se cruzan para construir lo que es el tiempo y espacio en el cual se configura su práctica.

Las representaciones, ubicadas para su estudio por cohortes generacionales, permiten apreciar la manera en la que se perciben los maestros dentro del campo y cómo toman la intervención de aquellas generaciones anteriores que los acercaron al campo, concretamente, pues, algunos de los profesores fueron integrados por la intervención del maestro fundador (cohorte 1), como lo confirma una profesora de la cohorte 2: “con el maestro Alberto tuve el acercamiento al campo de la historia de la educación, sin embargo; no creo en el innatismo, no creo en la vocación, pero por alguna razón que aún no he logrado comprender yo siempre sentí una inclinación por la historia de hecho el primer recuerdo que yo tengo, sin saber leer o escribir, cuando he de haber tenido unos

³⁰⁵ Flachsland, 2003, 118. La acción pedagógica integra las prácticas, experiencias, *habitus* y estructuras que se dan en la escuela, por parte de todos los agentes internos y externos a ella, esta acción “es un tipo específico de violencia simbólica que impone una arbitrariedad cultural a través de la autoridad pedagógica.”

³⁰⁶ Ibid. 119.

³⁰⁷ Remitirse al cuarto apartado del primer capítulo donde ya se trabajó este entramado teórico que explica lo escrito sobre el sentido práctico, construcción del autor Pierre Bourdieu.

4 ó 5 años, pero el primer recuerdo que tengo de los libros tienen que ver con la historia”³⁰⁸. Estas prácticas denotan que la inclinación hacia algunos temas más que otros en los agentes va construyendo el camino en el que hoy se encuentran, es cierto que para algunos fue determinante la intervención no sólo de un maestro, sino de ciertas circunstancias aunadas a intereses individuales que en su conjunto logran que el individuo forme parte de un entramado colectivo; cuando se habla de la Academia y de ser maestro de educación superior, ese colectivo es una aula, una comunidad académica y disciplinar y una institución, lo que de fondo construye el espacio social y sitúa a la representación social. La visión que ante la historia se tiene representa la forma en la que va a ser llevada al aula su enseñanza, el sentido aquí que toma la historia no es la de algo dado sino un gusto personal, lo que deriva en prácticas diferentes a quien lo toma como vocación.

Como ejemplo, esta misma profesora recuerda que las enseñanzas cuando estudió la carrera denotaban el joven camino del campo de la historia de la educación y el enfoque desde el cual se enseñaban las entonces materias: “los contenidos se veían de forma lineal, cronológica, es más te puedo decir que hasta dentro de esta perspectiva que se conoce como la historia de bronce, la historia monolítica, la historia oficial, aunque una vez que ingreso como ayudante, surge la necesidad, la idea de subsanar el problema; como adjunta del doctor Alberto me toca hacer parte de este trabajo, lógicamente, pues, el crédito es de él, pero esto me permitió a mi empezar a visualizar que había una Teoría de la Historia; empezamos a trabajar de manera colegiada los programas, en mi época como estudiante era a la libre, cada quien trabajaba lo que se le ocurriera no existía continuidad, pero las antologías propiciaron la necesidad de un trabajo colegiado, porque no se podían hacer antologías para una misma materia en versiones como tantos profesores existieran de esa materia. Entonces esto obligó a que se desarrollara un trabajo colegiado, no es una misma lógica, claro que cada quien con sus diferentes perspectivas, precisamente para subsanar esta situación; ya como docente me toca ya integrarme a este trabajo colegiado y uno de los puntos que más se discutía en la academia de Historia era precisamente la necesidad de iniciar, eran dos cursos: historia general de la educación I y II e Historia de la educación en México I y II, entonces en Historia General de la Educación que se ubicaba en tercer semestre, generalmente se iniciaba precisamente con los textos sobre teoría de la historia.”³⁰⁹. Las prácticas llevadas a cabo en un espacio académico donde se dan las representaciones van dictando las reglas del juego, las necesidades que desde un agente o varios se presenta es también parte de la representación social, cuando se determina que se debe hacer trabajo colegiado, esto es indicador de que había diferentes perspectivas desde las que se conjuntaban las necesidades del área, la práctica entonces fue el debate, la discusión de hacia dónde ha de ir el área y que contenidos han de contener las materias pertenecientes a ella. Lo inicial era llegar a subsanar las necesidades más básicas del campo por lo que otras tantas quedan fuera, como se cree sucede con la educación artística.

³⁰⁸ Maestro de la cohorte C2

³⁰⁹ Maestro de la cohorte C2

Mientras algunos tenían claro el camino para integrarse al campo o se les fue aclarando con el paso del tiempo, otros más bien oscilaban entre las diferentes áreas de la carrera, sin embargo, las circunstancias permiten que algunos permanezcan en el área: “me gustó el área psicopedagógica y me había orientado por muchas materias hacia allá, me quería titular en ella”³¹⁰ el giro se da con la urgencia de titulación y en conjunto de las circunstancias, pues, “un profesor, tenía que dejar un grupo, entonces me dice el maestro Alberto: -ya estamos en noviembre y tú te titulas en enero, porqué no lo tomas, él insistía mucho y como que no me interesaba, al insistir el maestro, dije bueno sí, de esa manera me incorporé, gracias a que él iba a dejar un grupo.”³¹¹ Esto, por supuesto en el área de historia, pero “yo era muy mala para el área, nosotros egresamos en el 81 y nos titulamos en 84 a principios, fue un proceso muy largo porque tenía que aprender instituciones, personajes, la visión cronológica, los contextos, y lo que parecía de titulación en un año se fue prolongando.”³¹² Al respecto otro maestro comenta: “personalmente me interesa la psicopedagogía, luego me fui al área de historia luego al área de didáctica, regresé al área de historia y aquí me siento muy contento”³¹³

Lo anterior es determinado por dos asuntos que vienen de la propia historia de la institución, uno es la falta de profesores en toda la carrera por las condiciones de la escuela en sus inicios, lo que lleva a incorporar a los estudiantes y egresados lo que conlleva a que los profesores que existían saltaran de un área a otra; el segundo asunto se refiere a la historia personal de nuestros agentes y a la intervención de los maestros y tendencias fundadoras de ese entonces que impregnaron el campo y su camino.

Para otros maestros que dejan la institución y regresan a ella después de un tiempo, su práctica hacia la historia de la educación toma un sentido diferente, pues, se da por otras razones, lo que dirige hacia otro sentido la representación de la educación artística: “yo estoy dando en la licenciatura las materias de historia de la educación en México, también doy filosofía de la educación, axiología y teleología educativas e historiografía de la educación, ese es mi medio de conocimiento, eso empezó desde mi preocupación en la licenciatura, yo creo que es una cuestión de vocación, así como a alguien le gustan las ciencias duras , pues, también a alguien le gustan las humanidades, ese ha sido mi caso, la filosofía y en este caso la historia, obviamente la pedagogía, la formación humana. Esto fue extraacadémico, yo cuando termine mi licenciatura me fui, entre a un taller de teatro, y en ese sentido me empezó a gustar la parte artística o estética, cuando egresé montamos dos obras a nivel amateur obviamente y en ese sentido el teatro para mí se convirtió en una especie de reeducación, es decir, partimos de la idea de que estamos mal formados, bajo el concepto de formación que se le llame, y justamente el teatro es una opción reeducativa entonces esa fue mi preocupación, el arte también me interesa en ese sentido, como una opción de reeducar, de reencausar situaciones.”³¹⁴. Este caso es contrario de lo que se había pensado en dado momento, es decir, no es la historia de la educación la que da pauta al acercamiento a las

³¹⁰ Ibid.

³¹¹ Ibid.

³¹² Ibid.

³¹³ Maestro de la cohorte C3

³¹⁴ Maestro de la cohorte C2

artes, sino las artes dan esa pauta para la mejor comprensión de la historia. Es visible la idea que se tiene de lo que ofrece una disciplina artística para el agente, en el caso específico del teatro se le asigna el fin de reeducar y reencausar situaciones.

Esta representación lleva consigo la creencia de que el acercamiento al campo de la historia de la educación es una cuestión de vocación, lo que se contrapone a lo que piensan otros agentes. La experiencia que tuvieron los que integran la cohorte 2 como estudiantes de la historia de la educación llevan una vinculación directa con la práctica que desarrollaron los maestros fundadores no sólo en esta área sino en todas las áreas de la carrera donde no aparece la educación artística o la dimensión estética propia de la formación: “como estudiante me tocó el dictado, me tocó tomar notas del pizarrón, me tocaron los exámenes hasta cierto punto memorísticos, pero lógicamente que esto ha cambiado se ha transformado y ahorita las prácticas van más en ese sentido de concordar con lo que es la teoría que fundamenta la historia social, entonces, como que es más en términos de análisis, de reflexión, pero también de construcción de saberes sobre lo educativo y lo pedagógico desde los propios estudiantes”³¹⁵. Esto tiene que ver con el cambio del Plan de estudios y con el propio desarrollo del campo.

Se menciona la tendencia de la historia social, la cual marca una pauta en las transformaciones que sufrió el campo de la historia de la educación en México, sin embargo, se denota que se ha pasado más tiempo comprendiendo la tendencia que trabajado en ella; esto Bourdieu lo retoma como resistencia, esto se ejemplifica cuando algunos maestros sólo dan la mirada propia y no reconocen los alcances y las limitaciones de estas y otras miradas, lo que ha hecho que no se avance en las temáticas que de alguna forma se recuperan desde las distintas tendencias. Por ejemplo, el hablar de materialismo como una forma de historiar la educación es traer al estudio y a la investigación histórica educativa las visiones de la lucha de clases, o investigar haciendo crítica de las estructuras y superestructuras; desde la historia social es tomar distancia de la historia política de la educación y reconocer las luchas sociales de personajes y grupos sometidos y segregados de la historia de la educación, así como dejar de ver a la educación como un monumento más suspendido en el tiempo, pero esto no sucede muy a menudo, pues, el área como tal es cada vez menos importante en la práctica, desde el discurso sobresale en la fundamentación misma de la carrera y como mirada hacia la disciplina pero no es llevada al terreno de la práctica.

En este entramado, la formación de nivel superior en cada agente que enseña Historia de la educación desde una carrera diferente a la pedagogía representa ciertos retos, el maestro fundador reconoce que tuvo que seguir las sugerencias que le daban otros maestros, por medio autogestivo tuvo sus primeros acercamientos a este campo; con más experiencia y tras el encuentro con otros agentes externos a la

³¹⁵ Maestro de la cohorte C2

institución, el camino avanzado, aunque lento, se fue fortaleciendo a tal grado que incluso hubo un desarrollo de investigación del campo desde otras miradas históricas: “me inscribo al doctorado en Pedagogía con un proyecto de historia de la educación de una comunidad de pescadores, entonces le pido a la doctora Aguirre que sea mi tutora, acepta y lo hago sobre este enfoque de historia social, no precisamente como microhistoria, pero sí rescatando el sentido de escenarios educativos, el de comunidad y el de familia y como se va formando un pescador, esto va reforzando esta perspectiva, creo que también esto en cuanto a investigación didácticamente, pues, también vienen varios cambios de aquel papel tan estático que jugaba al trabajar la historia de la educación, pues, siento que fue oscilando un poco con las nuevas miradas que va teniendo uno hacia la misma historia, las posturas que van variando.”³¹⁶. La transformación de la cual ya hemos hablado en otros apartados, es aquí visible y denota los juegos de dicha transformación, desde la cual se va tomando postura como maestro de historia de la educación. En estos juegos y transformaciones se percibe el lugar de la educación artística por parte de los agentes desde las corrientes que retoman como el Marxismo, la historia social, la historia cultural, la microhistoria, el sistema-mundo. Llevar a la práctica estos conocimientos podría llevar a sacar a flote ciertos saberes como la educación artística.

Otros profesores que fueron formados por los fundadores comentan de los vacíos que han existido en el área y de cómo ellos con su práctica tratan de subsanar estos vacíos: “algunos profesores no dan educación prehispánica o la dan por sabida, qué es darla por sabida, pues, hablar nada más del Calmécac y Telpochcalli y de ahí no los sacas, cuando hay por lo menos cinco escuelas con toda la metodología, con todo el proyecto de hombre, por ejemplo, ha destacado una práctica que denominan Tlacahaupahualiztli: el arte de educar hombres, entonces, ese tipo de cosas apenas se están dando, lamentablemente hay una visión bastante sesgada de la historia, se debe a que muchos profesores no tienen la formación en ese sentido completa, pues su información ya es muy viejita, muy caduca, además que decirte, no tienen la formación de, no tanto de historiadores, sino de pedagogos informados en una memoria pedagógica de México.”³¹⁷. Esto nos lleva a la recuperación del espacio donde puede estar la educación artística, para muchos maestros es un vacío, para otros es deficiencia en el conocimiento de la memoria pedagógica, otros se quedan en una perspectiva de las artes vista sólo desde lo didáctico, pero todo esto no se da en los contenidos, muchas veces aunque sea parte de las tendencias del campo, no se rescata. Este espacio visto como ausente, vacío, como conocimiento reducido o sólo visto como medio didáctico es donde colocan los maestros la educación artística trayendo a la mesa esta preocupación: ¿Qué pasó para que las artes fueran retiradas de las prácticas educativas, de la escuela, de la formación del ser humano?

Ocupar estos espacios puede ser la forma de subsanar la ausencia de la educación artística, es entonces desde la práctica docente, en los contenidos y en el enfoque de cada profesor que esto puede llevarse a cabo: “como investigador, o sea como docente, dando historia trato de hacer énfasis en la importancia de estos momentos que

³¹⁶ Maestro de la cohorte C1

³¹⁷ Maestro de la cohorte C2

han existido a lo largo de la historia de la educación, el Cuicacalli, la escuela griega, etcétera, ese es mi papel, pero como investigador ha sido también tratar de destacar la parte no racional; también dentro de la formación, lo que llamamos la hermenéutica, que te permite a través de una lectura hermenéutica, valga la redundancia, te permite llegar a comprender la importancia de lo no racional como parte de un proyecto de formación de ti, que quiero decir, que a través de la hermenéutica tu puedes incluir tanto lo no racional además de lo racional e interpretar con más amplitud a un autor, que es lo que yo he hecho al leer a Heidegger o a Kant, no solo interpreto su discurso lógico sino también su discurso que está inmerso en donde destaca lo intuitivo por ejemplo, y que son excluidos al catalogarlos solamente como racionalistas, eso sería un error, el filósofo es completo su discurso es completo, no es un discurso nada más científico.”³¹⁸ Las implicaciones de recuperar lo no racional o de llevar a las aulas tendencias que desde la filosofía dan apertura a otra educación son claves importantes en la transformación y en la intencionalidad que lleva de fondo este trabajo: liberar el saber sometido que dan las artes desde el campo de la historia de la educación, pero también desde otros campos del ámbito educativo. Es claro que bajo la episteme moderna las artes quedan relegadas a un saber que no se sitúa desde lo racional sino en lo sensible, lo cual no es reconocido desde los objetivos de la Modernidad: progreso, orden, productividad, lo cual no aporta a las tendencias económicas capitalistas que desde el siglo XVI en Europa y desde el XIX en México venían sembrando ideas y formas de vida.

La tendencia de recuperar autores como Heidegger y Kant realizando un ejercicio interpretativo desde la tendencia de la hermenéutica alemana es tomar en cuenta lo racional y lo no racional de éstos y otros teóricos, esta propuesta de trabajo da importancia a lo intuitivo, lo sensible, lo estético, es decir, desde aquí lo artístico toma lugar, pero, esta tendencia lleva algunos años como fundamento de la carrera de pedagogía, sin embargo, la educación artística no es visible como contenido o como campo de conocimiento, sino sólo es recuperado desde algunas prácticas en el aula y su fin es ser medio.

Esto es un proceso diferente en cada profesor, a algunos les ha costado un poco más de trabajo dejar ciertas prácticas sobre las cuales fueron formados e incluso hacen alusión a que en dados momentos también las han reproducido con sus alumnos, sin embargo, han encontrado la forma de mediar esas prácticas y hacerlo de una forma más amena y crítica hacia los contenidos: “me llevo a pasar en los grupos no dormirlos, uno como profesor de historia a veces tiene tanta presión por aprenderse nombres, situaciones, fechas, personajes, etcétera, que se olvida de la parte didáctica de la enseñanza, que detrás de la historia hay personajes, hay situaciones, hay vida cotidiana y que la historia de la educación se hace así atendiendo a otro tipo de elementos, yo caí mucho en lo que criticaba, me aburría y mis clases las hacía aburridas absolutamente, hasta que me fui dando cuenta; en ese entonces no teníamos acceso a las salas, que había algunos pequeños videos, libros, algunos autores, que sin tomar a la historia como centro o a la historia de la educación daban referencias de ellos, entonces empecé a ver también imágenes, primero unas muy sencillas, si íbamos a ver la conquista, buscar algunas transparencias, algunos dibujos o unos códigos; yo tenía compañeros de arquitectura, ellos

³¹⁸ Ibid.

tenían mucho material, por ejemplo, en el tema de la educación prehispánica, en ese entonces se usaban mucho las transparencias, iba por mi aparato de transparencias y había compañeros que me prestaban sus juegos completos del museo de antropología e historia y hablábamos de la educación con los antiguos aztecas, poníamos algunos rasgos de su cultura, los dioses principales, alguna muestra de algún códice, entonces al principio fue eso, enriquecer con imágenes el tema que se estaba tratando en el salón y a veces lo que hacía era pedirles a los estudiantes: vamos a buscar todos, y nos traíamos el libro, la enciclopedia, la fotografía, en el contexto del tema pues dábamos una introducción, hablar del contexto económico y cuáles eran las principales actividades y no faltaba la fotografía que hablara de eso y ya lo intercambiábamos, ver la política, quien era el personaje sobresaliente por decir algo, Cuauhtémoc.”³¹⁹. El reto que implica para ellos mismos encontrarse en un campo de conocimiento institucionalizado, donde hay saberes sometidos, ha hecho que descubran y enseñen los contenidos recuperando diferentes fuentes históricas, no sólo el texto, lo que de alguna manera da apertura a la creatividad y a las artes, esto viene con la representación social que se construye desde fuera de la escuela, en otros escenarios como lo es la familia, por ejemplo, o el acercamiento a una disciplina artística. Por lo que se puede decir que hasta ahora se da cuenta de que las artes están en las aulas, de forma escindida, ya que en un terreno formal, sólo es desde la didáctica que poco se toma en cuenta, pero está presente, pues, a los profesores les parece algo necesario.

La perspectiva de los profesores puede ser la de estar mejorando en su práctica, porque han logrado transformar su perspectiva, repetimos a su parecer: “en lo personal hemos tratado de entender la importancia que tiene el ir comprometiendo al estudiante en el trabajo mismo de la historia de la educación, los incorporamos de diferente manera, los enrolamos, los comprometemos en el trabajo y entonces constantemente van participando de diferente manera, los trabajos que desarrollan tienen que ver más con una práctica, haciendo algunos trabajos que tienen que ver más con un sentido de investigación y rescatando el papel que juegan algunos elementos en la investigación histórica, en el caso concreto, es el papel de una crónica: qué es una crónica de un periódico y de un diario, o sea los tres pueden ser fuentes históricas, lo que hacen ellos es construir una de ellas entonces es transpolarse a diferentes momentos y contextos y a partir de ahí construir cualquiera de las tres, ya sea una crónica, un periódico o un diario, tomando como eje central el de la educación, entonces parece ser que esto les ha llamado más la atención y entonces, pues, ellos mismos nos ayudan a seguir dinámicas, técnicas para el desarrollo de la clase.”³²⁰ La tendencia es no sólo sobresalir al reto de ser maestro de historia de la educación, que ha sido reconocido por ellos como un campo difícil, sino caminar a la recuperación de contenidos en la práctica de la enseñanza de la historia de la educación en el aula, así como también tratar de recuperar la historia de la educación artística no sólo en los contenidos, sino en la forma en la que va a ser evaluado y valorizado su capital cultural institucionalizado que a la historia de la educación es referido.

³¹⁹ Maestro de la cohorte C2

³²⁰ Maestro de la cohorte C1

Un ejemplo, es el comentario de una de nuestras agentes, ella comenta que trata de cumplir estas tareas a partir de las artes: “yo les trato de hacer un poquito amena la clase, tengo el reto de no dejar de manejar los contenidos, pero, por otra parte, tratar de hacerles llegar, sin que yo los asuste, las cuestiones estéticas, que no a todos les gusta, por medio de alguna canción, de algún comentario gracioso que yo lo base en un libro o en algo, esa parte artística, entonces, fue que en el campo de la historia afortunadamente se empezaron a dar los videos, me di cuenta que a veces con una canción, una pintura, se podía desarrollar toda esta curiosidad.”³²¹

Se puede deducir que es aquí, en las prácticas, donde las representaciones de la educación artística toman sentido, es en este punto donde vemos el vínculo que se logra de lo que anteriormente se ha explicitado, es el momento de vislumbrar los encuentros, entre los saberes previos y la inserción en la institución³²², entre la institucionalización de los saberes y el pensamiento educativo signan la representación social de la educación artística, entre la conformación del habitus propio del oficio del historiador de la educación y las luchas de poder que se dan en los rituales académicos y los que ha tenido que pasar el campo, es desde donde se puede hurgar para encontrar el porqué de la ausencia de la educación artística.

Hay que recordar que tres de los profesores tienen inclinaciones y formación en las artes y dos más se han acercado al campo a partir de su interés y formación hacia la historia, por ejemplo, uno de ellos dice: “por eso me incorporé al teatro un tiempo, porque un profesor que no proyecta nada corporalmente deja mucho que desear como profesor, digo es lo ideal ,mucha gente a lo mejor no lo ve así, cree que el discurso oral es más importante que el discurso corporal y oral al mismo tiempo, pero mientras no se valore la integridad del hombre o la integración humana vamos a hacer este tipo de visiones.”³²³ Este maestro considera que incluso las artes han fortalecido la manera de llevar a cabo su práctica profesional y considera es una parte importante de la formación humana que ha apoyado el desarrollo de otras actividades que lleva al aula.

Otros encuentran herramientas claves que les permiten llevar lo que piensan a la práctica ya con los estudiantes: “me di cuenta de dos cosas, que cuando uno como profesor se pone en el papel del que todo lo sabe y todo lo puede hacer, se limita y restringe el acceso al conocimiento en el estudiante, vi en la historieta una alternativa para que el estudiante fuera descubriendo muy tempranamente que tenía ideas , vocabulario propio y que eso lo podía ver reflejado en un documento, empecé a buscar en mis revistitas la parte de creatividad y había una revista muy interesante que decía que si bien se hablaba de que la creatividad era súper evidente en el terreno artístico también había otros en los cuales no era necesario

³²¹ Maestro cohorte C2

³²² Flachsland, 2003, 71 y 72. “La escuela suministra principios para ordenar la cultura y enseña cómo actuar con ella. La escuela organiza el pensamiento de una época. La cultura escolar dota a los individuos de un corpus común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación. Las personas formadas en el sistema escolar en una determinada época podrán estar en desacuerdo sobre el contenido de las cuestiones que discuten, pero se pondrán de acuerdo sobre cuáles son las cuestiones que hay que discutir.”

³²³ Maestro C2, con hacer estas visiones el profesor se refiere a reproducir prácticas que de cierta manera a su percepción no son completas pues no gozan de cierta formación que sólo dan las artes y que es útil en el aula y en el encuentro con los otros.

producir una obra estética para ser creativo y que la creatividad se daba en el contexto del aula desde que uno nace hasta que muera, entonces, cómo lo creativo, inclusive, los mismos contenidos abordarlos con otro enfoque y ahí el otro plasmaba su visión de lo que era el contenido y le aportaba su perspectiva de, no sé, desde el tipo de vocabulario hasta la visión que tenía de él mismo.”³²⁴ Se puede analizar en lo anterior que aunque no se han llevado la educación artística a los contenidos si ha sido un medio didáctico y formativo por el cual se llevan a cabo los contenidos, no es fin en sí mismo, pero que sí es llevado a un fin: la sensibilidad de comprender de otra forma los conocimientos del área histórico-filosófica, considerada de difícil acceso y comprensión por los alumnos. Se recurre a apoyos para llevar a cabo lo anterior como revistas que indican cómo rescatar la parte de creatividad.

Algunos maestros han tenido acercamiento directo desde su práctica profesional a la educación artística: “he asesorado dos o tres tesis sobre educación artística, pero siempre viéndola como esta idea de medio, el arte o el teatro como un medio para apoyar el aprendizaje de..., hay algunas experiencias por ahí interesantes en la Escuela Nacional de Música, específicamente en la licenciatura en Enseñanza Musical, donde me parece que si se están definiendo, si se están tratando de tener estos acercamientos, pero no conozco mucho al respecto; uno lo puede recuperar, pero como un auxiliar, como un medio no como un fin, como un medio en el sentido de plasmar esta cotidianidad, esto de lo social, a partir de visualizar una obra pictórica por ejemplo, a partir de analizar alguna letra de alguna canción, analizar por ejemplo la poesía, lo recuperas con un sentido didáctico no como un fin en sí mismo.”³²⁵ Esto no ha sido suficiente para que se reflexione y se pregunte por la educación artística y su camino dentro no sólo de la historia de la educación sino dentro de todo el ámbito educativo. Esta aseveración lleva como base el que a pesar de, por una u otra situación, vivir el acercamiento a la educación artística, algunos de los agentes dicen no conocer mucho al respecto, aunque mínimamente reconocen de otros espacios donde si se está haciendo.

Hasta aquí podemos tener una certeza, la mayoría de profesores retoma alguna experiencia estética o artística y la trabajan como simple herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no estaría mal siempre y cuando se recuperara la parte de importancia que estas experiencias y procesos tienen en la formación humana, objeto de estudio de la carrera de pedagogía, se da cuenta de ello en el comentario siguiente: “trato de rescatar el arte como punto de referencia para la historia o la filosofía, por ejemplo, estuvimos viendo la educación durante la etapa de la colonia, en esta sesión poníamos una canción de Oscar Chávez que se llama Román Castillo, comentando en qué medida toda la información que ya traemos de la colonia nos permitía identificar en una sencilla canción rasgos de aquella época desde las palabras, el lenguaje mismo que se utilizaba hasta imaginarnos en la calle, cómo era, etcétera, ahí entra la parte de los referentes que ellos traen, la información que tenemos en común y recrearla para darle un sentido en nuestra clase.”³²⁶

³²⁴ Maestro de la cohorte C2

³²⁵ Maestro de la cohorte C2

³²⁶ Ibid.

Desde aquí se le da sentido a la educación artística como medio para comprender otros conocimientos; las artes para el campo histórico-filosófico de la educación es visto como una forma de contextualizar y punto de partida para reflexionar estos conocimientos, pero dónde está la importancia de quien enseña las artes o de las artes en la escuela, de quien aprende las artes, de las artes como forma de comunicación y de todos esos procesos, prácticas y formas por las cuales las artes son parte de la formación humana sea institucionalizada o no esta educación.

Las experiencias personales y profesionales de algunos de los profesores permiten observar estas prácticas: “trabaje unos 20 años, todavía hago algunas cosas, pero profesionalmente trabaje en el campo de las artes plásticas, tuve la oportunidad de trabajar en el extranjero”³²⁷, la importancia de agentes que lograron llamar la atención de los alumnos al campo de la historia de la educación dirige hasta cierto punto a los estudiantes, pero también dirige las prácticas que se van dando en su labor docente: “la forma como uno identifica los diferentes periodos de historia de la educación te hace pensar que hay algunas cosas que aparentemente son nuevas, pero que ya se implementaron realmente, que ha habido modelos pedagógicos, propuestas, corrientes, proyectos que no son nuevos, que uno los conoce precisamente en la materia, a mí me interesó mucho una clase que dio Alberto (maestro fundador del campo) sobre socialismo utópico, inclusive recuerdo el texto que nos dejó, es un libro de Susana Quintanilla³²⁸ y de ahí empecé a hacer mi tema de tesis la termine y bueno a la fecha lo sigo trabajando.”³²⁹ Esto permite observar la intervención de agentes de la institución y externos que han configurado el campo de la historia, lo que también denota una corriente del campo e indica algunas razones por las cuales el maestro se encuentra y lleva a cabo su labor como lo hace y cómo vislumbra desde esas corrientes la educación artística.

El acercamiento a las artes de algunos de ellos sí determina la práctica en el aula y en sus métodos de enseñanza, ejemplificando lo anterior se puede leer: “yo siempre he sido una lectora persistente, aparte de lo que leo de las clases, siempre he sido muy dada a leer narrativa, conforme yo iba desarrollándome y creciendo como persona nunca deje de leer, en ese entonces yo tenía más tiempo e iba al teatro, escuchaba música clásica, escribía mis poemas, mis historias, la parte que nunca deje fue la de escribir, hubo un momento en el que yo decía: porqué siempre he de leer lo que otros dicen acerca del amor, acerca de la naturaleza, de la escuela misma, si yo tengo mis ideas, mi vocabulario, porqué no expresarme con este sentido, entonces, cuando yo empecé a escribir, a hacer algunos pequeños ensayos, dije: -porqué no llevar estas inquietudes al salón.”³³⁰ Traspolar saberes y gustos personales, así como inclinaciones hacia una disciplina artística al espacio áulico, es otorgar ya un espacio a las artes, es desde la práctica liberar el saber de la educación artística, porque hay que decir que la educación artística no sólo es la experiencia de la

³²⁷ Maestro de la cohorte C3

³²⁸ El libro que da el profesor como referencia es el siguiente: Susana Quintanilla, *La educación en la utopía Moderna*, (México: Siglo XIX. Antología, SEP, El caballito, 1985).

³²⁹ Maestro de la cohorte C3

³³⁰ Maestro de la cohorte C2

enseñanza de las artes en diversos escenarios, sino cómo las artes se apropian de otros campos de conocimiento por medio de la experiencia y el sentido práctico que de ellas tienen algunos agentes. Sin embargo, esto no ha sido suficiente, pues, más adelante se denota la representación social de necesidad que existe por recuperar las artes y la educación artística a partir de la propia experiencia docente y desde la formación.

La indagación hacia los agentes sobre la importancia de la educación artística lleva a algunos agentes a hacer reflexión hacia su práctica y reconocen que “como profesor, creo que debo hacer un espacio más amplio para que los chicos se acerquen más a esta dimensión, a la dimensión del arte”³³¹ incluso ante sus experiencias fuera de la institución ofrecen lo que saben para indagar en los temas que en este trabajo se han explicitado: “yo conozco al gremio de pintores de México, y hemos estado allí unos han tenido formación en La Esmeralda, unos en el extranjero, otros en San Carlos, otros autodidactas, podríamos ahí platicar con ellos, cómo se formaron, cómo se actualizan incluso en algún tiempo nosotros dimos clases en la vía pública a personas interesadas y esa parte podemos recuperarla.”³³²

No ha sido suficiente la vinculación directa hacia alguna disciplina artística y nos preguntamos: ¿Porqué esto no ha sido suficiente para permitirles cuestionar y buscar el lugar de la educación artística, más aún cuando ellos se encuentran en el campo de la historia de la educación que desde una u otra perspectiva, en mayor o menor medida, debe rescatar las historias de la educación en las que definitivamente se encuentra la educación artística?

Tratar de contestar esta interrogante lleva a comprender por qué esta investigación toma lugar con los maestros que refieren su estudio y su labor docente al campo de la historia de la educación; se cree es desde ella que se puede retomar el lugar de la educación artística, se puede hacer resurgir este campo, sin embargo, esto no ha sucedido y los maestros lo notan en los estudiantes, incluso comentan que la perspectiva que se tiene de la labor de historiar la educación es: “Si lo ves en términos de la práctica cotidiana y del sentido que los alumnos le otorgan a la historia, pues, sería esta perspectiva que se conoce como la historia de bronce, la historia monolítica, la historia oficial.”³³³ Es cierto que para algunos maestros y alumnos este es el papel de la historia; historiar la educación desde aquí sería tener una historia de la educación desde estas mismas perspectivas. Sin embargo, lo anteriormente analizado desde la participación de los profesores como fuentes orales, hace que se concluya lo siguiente: la importancia de la educación artística y del sentido estético que conlleva la formación humana, propio objeto de estudio de la pedagogía, no sólo debe de

³³¹ Maestro de la cohorte C3

³³² Maestro de la cohorte C3

³³³ Maestro de la cohorte C2

sobresalir desde el campo de la historia de la educación, el sentido de lo artístico trasciende a la pedagogía como disciplina y a la historia de la educación como campo ya que es parte de lo humano y a pesar de esta importancia lo artístico sigue relegado.

Decir que en la práctica se lleva la expiación de los saberes es hacer alusión a una idea que en la religión se lleva a cabo, la cual es muy discutible, o la idea que desde la ley pretende hacer justicia y castiga a quien la delinque; estas metáforas se ven cercanas a la realidad en el campo del conocimiento, la idea de que en el pecado se lleva la penitencia o que la expiación del delito es a través de un pago o por medio de un sacrificio que va desde la libertad hasta el sometimiento del cuerpo mismo, nos lleva a comprender la metáfora de otro modo, el conocimiento conlleva cierta responsabilidad, la labor docente también, entonces, qué es lo que se paga en la práctica, el espacio es el campo de conocimiento donde se lleva a cabo la práctica, los saberes que se transmiten es el pago o la forma de liberar saberes, esto porque una práctica, como se observa en las representaciones de los profesores, va acompañada de innumerables signos y símbolos que a su vez construyen esa práctica, a su agente y al campo, la responsabilidad que esto conlleva es la de hacer de los saberes una forma de expiación hacia alguna tradición de conocimiento o a liberar algunos saberes sujetos que en la historia de la educación no son del todo reconocidos, lo anterior aún es decisión de quien se encuentra en este juego social, ubicarse en una posición o crear otras posiciones desde las cuales mirar es parte de esa responsabilidad, o se es parte de la expiación o se es parte de la liberación.

La forma en que se apropian los saberes es por medio de la práctica, ya sea la propia o la de un agente, papel que puede ser tomado por el profesor de historia de la educación, lo que un profesor pretende enseñar sobre historia de la educación va a ser por medio de una práctica, esa práctica que conlleva saberes y conocimientos va signada de las formas en cómo estos fueron institucionalizados, por el pensamiento educativo que seguían los profesores, es decir, corrientes, enfoques, autores, que a su vez, ellos mismos han pasado por este proceso en su etapa de estudiantes desde donde los saberes y conocimientos también han sido apropiados o desechados. Entonces, es a través de las prácticas que los saberes y conocimientos están en movimiento y a la vez son los que permiten ir formando eslabón por eslabón una gran construcción, su fortaleza depende de los saberes, hay veces que serán tan débiles que se deshará la cadena, hay veces que será necesario romperla, pues, no olvidemos que también hay saberes que hacen rupturas.

En la práctica va implícito el espacio desde el cual se pueden liberar saberes, hablamos de soltar sujeciones que no permiten que resurjan saberes y conocimientos que son propios del campo de la historia de la educación, pero que tras el fuerte entramado que ha construido la modernidad alrededor de la educación y de su historia, van a ser sometidos por una lógica en la cual no tienen cabida.

La pregunta sería: ¿Existe la necesidad por parte de los maestros de hacer resurgir saberes y conocimientos sometidos en el campo de la historia de la educación desde su práctica, independientemente de que sobresalga la educación artística o específicamente de esta área?, esto porque lo que representa socialmente la educación artística ha sido dilucidado y es percibido por los maestros como una ausencia, en primera instancia de su campo, después de su profesión, de su práctica y de la formación humana. Se hace alusión a la práctica y a la profesión, porque desde aquí se rescata su primer objetivo: el estudio de la formación, y a la práctica porque es por medio de ella que ese objetivo se dibuja y se construye.

La intromisión de la Modernidad como causa de esas ausencias forma parte de la representación social de la educación artística que tienen los maestros, entonces, para el resurgimiento de la educación artística en el campo de la historia de la educación ha de ser necesario trabajar desde otra episteme que permita retomar este espacio o reconocer a la Modernidad como episteme signante de las formas en que es mirada y sesgada la educación artística; por eso es importante recuperar esta necesidad de indagación por parte de profesores en primera instancia y tal vez, más adelante también la de los alumnos, pues, se tiene cierta seguridad, a partir de este trabajo de que los estudiantes también tienen esa necesidad y comparten esa representación social con el cuerpo académico.

Necesidad por recuperar la dimensión histórica de la educación artística y la participación del pedagogo en ello.

Recuperar la dimensión histórica es mucho más que sólo traer el contexto de la historia de la educación artística en fechas y acontecimientos al ámbito educativo, es, más bien, trabajarla desde otras concepciones, la historia social y cultural, como una de esas concepciones, ha sido recuperada en este trabajo para practicar y construir otra historia que dé apertura a otros saberes y conocimientos; permitírnos encontrar otras formas de hacer historia de la educación para recuperar la educación artística es una necesidad que los maestros manifiestan en su representación social sobre la educación artística. Para comprender ello, comentan algunos, “habría que mirar esto que han venido comentando los posmodernos y que

tiene que ver con el rescate desde luego del sujeto, de la subjetividad, de los grupos, de las comunidades y en este sentido de sus diversas manifestaciones, sus formas de ver, de comprender el mundo, que pugnan por formas diferentes que no precisamente quedan encuadradas en esa racionalidad instrumental, como una mirada más humana, o si la queremos ver, más estética para dar cuenta o acercarse digamos al entorno, al mundo, para dar cuenta del mismo, entonces yo creo que en ese sentido ya se está pugnando, digamos que hay estas inquietudes por seguir estos pasos en la educación artística.”³³⁴

En lo anterior se pueden percibir 2 puntos clave para entender esta necesidad en las representaciones: uno es: por sí, la necesidad que se hace presente en los maestros por recuperar el sentido histórico de la educación artística para una mejor comprensión del mundo y del ser humano; otro punto se encamina a los sentidos teóricos que recuperan esta dimensión como el comentado del rescate del sujeto. Estos puntos van vinculados hacia una corriente, la representación social lleva a cuevas una tradición de pensamiento y teórica; en el sentido de subjetividad podemos encontrar, en un inicio, la fenomenología como forma o método de ver al sujeto, como fenómeno, y él mismo como ser desde el cual se desprende el proceso fenomenológico. Es perceptible la cuestión temporal y de pensamiento que se recupera cuando se comenta sobre los posmodernos, esto nos lleva a sobrepasar el sentido de la Modernidad como episteme y pasar a la que parece que hoy nos construye, esta tendencia de mirar desde la Posmodernidad³³⁵ indica que se comprende la crisis moderna y que se mira desde otros sentidos, que reconocen estos cambios culturales.

Es claro que desde estos espacios y tradiciones se ven también recuperados grupos y formas de mirar la realidad que traen a la escena al sujeto, a las comunidades, a las mujeres, y a todo aquello que se ha sesgado de la historia de la educación, entonces, cuál es el papel del campo en esta necesidad, si es que le toca a ella recuperar esto, ante esta interrogante uno de los maestros comentan: “la historia de la educación, porque la historia obviamente debe dar cuenta de las diversas sociedades, de sus diversas manifestaciones de sus formas de pensar, de sentir, etcétera, entonces, no tendríamos por qué excluir sin ninguna consideración a la educación artística, que también sea parte fundamental de la educación, si no se toca, pues no es una mirada completa la que se está dando de un momento histórico.”³³⁶ Si la tarea de la historia de la educación es dar cuenta de las manifestaciones todas de las sociedades y no vemos una tendencia de estudio en el campo que vaya hacia las manifestaciones

³³⁴ Maestro de la cohorte C1

³³⁵ Autores como Habermas, Foucault, Guiddens, han hablado de lo que implica el cambio de Modernidad a Posmodernidad, sin embargo, es Jean- Francois Lyotard que a finales de los 70 con su libro *La condición Posmoderna: informe sobre el saber*, da cuenta de lo que implica vivir bajo condiciones posmodernas, en este estudio hace una fuerte crítica a la sociedad de nuestros días por seguir apoyados en la falsa veracidad que representan los metarelatos o discursos que venían signando y que habían construido a toda la sociedad Moderna por muchos siglos. La destrucción de los metarelatos como el cristiano o el iluminista, a partir del estudio de los juegos del lenguaje, lleva a que la sociedad actual no reconozca estos discursos como únicos ni verdaderos, lo que hace que hoy exista la pérdida de un centro. Esto es lo que básicamente Lyotard considera es parte de la condición posmoderna. Para más conocimiento del tema revisar de Jean Francois Lyotard, *La Condición Postmoderna: Informe sobre el saber*. (Madrid: Editorial Cátedra, 1987).

³³⁶ Maestro de la cohorte C1.

artísticas, entonces diremos que estos son saberes sometidos y que existe un vacío en el campo. La necesidad se inclina hacia otra historia que si recupere la educación artística.

En la interpretación anterior y en la parte de entrevista recuperada se hace visible una forma diferente de traer la historia al presente o verla desde el presente y de no mirarla como la parte inamovible que en un momento específico sucedió, como suspendida de sus circunstancias y temporalidades o agarrada de ellas por la fuerza cómo si no hubiera sido en algún punto incidental, la nueva historia es una visión que trae a escena la historia de Michell Foucault cuando sobresalta que de la historia han sido excluidos ciertos grupos y personas desde una tendencia y racionalidad específica, es decir, con la invención de un discurso desde el cual todo y todos tenían asignado un lugar, con una norma existente, en donde el propio historiador también entra en juego y su papel se transforma para pasar de ser quien valore a quien recupere.³³⁷

Queda algo pendiente, ¿Le corresponde a la historia de la educación como campo de conocimiento recuperar la educación artística?: “Sí y con esta idea de analizar qué papel ha jugado, cuál es el sentido que ha tenido la educación artística dentro de la misma historia de la educación, o sea si hablamos de la lecto-escritura, por ejemplo, de las matemáticas o de otros tipos de saberes de esa naturaleza, pues, encontramos que ahí están muy claras, muy bien especificado cómo debe darse esta enseñanza, por ejemplo en la propuesta de Comenio, en la propuesta de Rebelais, de alguno de éstos, pero la parte estética me parece que no esta tan claramente definida”³³⁸ aquí se puede observar la importancia del pensamiento educativo, y cómo este se encuentra en la representación social sobre la educación artística del profesor, reflexionar en cuanto a si hay autores clásicos que recuperen la parte artística desde la didáctica o cómo la parte estética es recuperada en algunas propuestas pedagógicas es clara; el sentido de historia del pensamiento educativo inscrito en nuestros agentes recupera a estos y a otros autores, sin embargo, se sigue pensando que hay ausencia de educación artística. Se piensa entonces, que siempre ha

³³⁷ Para este autor, la Nueva Historia es dejar atrás la figura del historiador tradicional que utiliza los métodos positivistas para estudiar una historia que Foucault ve está llena de discontinuidades, en esta nueva historia no hay encadenamiento de hechos, ni orígenes de acontecimientos que den respuesta al porqué de las cosas, Foucault defiende que el acercamiento al pasado ha de ser desde su crítica y desde el análisis interpretativo de sus instituciones, su episteme, sus valores, la noción de verdad, es decir, desde su cultura en los distintos cuerpos que la componen e incluso en el cuerpo mismo de los sujetos, para dejar atrás la historia política de grandes periodos y de hechos encadenados unos a otros como continuo avance de tiempo hacia un definido rumbo; la nueva historia es la historia del presente, él como historiador del presente es colocado por Burke, dentro de los exponentes más importantes dentro de la “Nueva Historia Cultural”, pues sus avances han permitido que en parte esta noción se construya, Burke se refiere a la crítica de la historia del progreso, a ver la historia desde sus rupturas y discontinuidades; al analizar los sistemas epistémicos como expresión de las culturas y el sentido de microfísica desde el cual el podía estudiar ciertas prácticas, teorías, mentes, cuerpos, es decir, las prácticas discursivas y la cultura en general eran referentes que el recuperó en sus estudios. Para más detalles sobre la influencia de este autor se pueden revisar dos textos ya trabajados en este texto: Corcuera, 1997, 208-231, específicamente el capítulo XI “El historiador del presente”. y Burke, 2006, 69-96, capítulo IV “¿Un nuevo paradigma?”.

³³⁸ Maestro de la cohorte C2

estado presente la educación artística aunque de manera relegada, ya que hay racionalidades que la someten al olvido.

Es desde estas reflexiones que los maestros consideran es una necesidad del campo desde los cuales se comprenda el por qué de la ausente y la importancia de recuperar la educación artística: “pienso, educación artística, no, que métodos utilizaban los maestros, cuáles eran las academias, cuál era su didáctica, no, porque son como que estos lugares intermedios entre el arte, la pintura la escultura, el arte escénico, la cinematografía, que van por su rumbo y está la pedagogía que también sigue su camino, pero falta esa conjugación que creo es indispensable para fortalecerla desde la didáctica hasta proyectos en la implicación de la enseñanza del arte, o que aquí en la facultad tuviéramos una carrera que pudiera darnos cuenta de lo que ocurre en ese terreno. Si creo que es abrir brecha, pero creo que para allá va más bien la tendencia hasta esta filosofía de la complejidad y lo interdisciplinar”³³⁹

La representación de la mayoría de los maestros recupera el sentido didáctico de la educación artística, se le confiere un carácter didáctico, hay que aceptar que desde ese lugar no hay duda en que le correspondería a la educación recuperar el sentido estético y las prácticas artísticas que aun con esto están ausentes. Entonces, en la representación se observan dos caminos en los cuales los maestros colocan el estudio histórico de la educación artística; uno es el imaginario del artista como maestro de su disciplina, y el de la pedagogía como disciplina que conoce los métodos, las instituciones y la didáctica que conlleva la transmisión de saberes; desde la representación esos caminos siguen un avance en paralelo donde aún no han podido encontrarse, pero incluso desde estos dos caminos y por parte de quienes transitan por ellos la dimensión histórica no ha sido recuperada sino más bien sesgada. Recuperar tendencias como la filosofía de la complejidad³⁴⁰, a sugerencia de uno de los profesores, muestra una posibilidad dentro del ya vasto campo de posibilidades, sin embargo, no hay en nuestra localidad este tipo de construcción dentro del campo, lo real es que no hay una construcción de la historia de la educación desde estos sentidos, el estudio de la representación arroja que se conocen las tendencias históricas desde las cuáles se está mirando el ámbito educativo, pero no se lleva a la práctica, por lo menos no en la mayoría.

³³⁹ Maestro de la cohorte C3

³⁴⁰ La filosofía de la complejidad es una postura de pensamiento crítica que es trabajada en el continente americano por Edgar Morin, en ella se explicita que se debe hacer un análisis de la racionalidad occidental que construye todo el cientificismo por la episteme moderna donde es reducida la complejidad de lo fenoménico por métodos reduccionistas que parcelan el fenómeno considerando de él sólo lo certero y desechando todo lo demás de él mismo. En esta visión se propone la integración de todo aquello que de esos fenómenos ha sido desechado tratando de rescatar todo aquello que de la vida, la cultura y la diversidad ha llevado a batallas interminables y genocidios de pueblos enteros. Dentro de esta perspectiva la filosofía intercultural se presume como uno de sus pilares fundamentales. Para más información de esta teoría se puede revisar: Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*. (México: Editorial Gedisa, 2004).

Pero porqué este trabajo le infiere esa labor al maestro de historia de la educación: “creo que cuando se aborde la historia de la educación se debe, obviamente, de valorar esta situación, qué pasa en estos contextos, qué papel juega la educación artística y no simplemente silenciarla”³⁴¹ algunos asignan a la historia de la educación una tarea a cumplir en cuanto a la recuperación de la educación artística, ante la interrogante de si debe la historia de la educación recuperar a la educación artística se comenta: “Como memoria sí, porque en el mundo prehispánico, hubo una escuela que era el Cuicacalli y esa escuela justamente demostró que en su momento, con todas sus limitaciones si tú quieres, pero era una escuela en la que existían tanto niños como niñas y donde la música y el canto, lo que es el Tlacuilo, todo ello implicaba, se fundaba en una formación integral de los estudiantes.”³⁴² Esto da cuenta de que la educación artística la inscriben los profesores como una parte importante de la memoria colectiva, para recuperar esa parte fundamental de la educación de algunos pueblos, en específico las culturas que se desarrollaron en Mesoamérica, lo que también da un sentido de co-responsabilidad a todo aquel que se inscribe en lo educativo desde esta región; en México siempre se ha trabajado en el ámbito educativo con perspectivas que llegan de fuera y que aportan pero dan una perspectiva sesgada, porque no toman en cuenta la cultura a la cual se suscriben, la dinámica es esta: lo que llega dicta y pretende homogeneizar, en la mayoría de los casos, y lo que está perece en una intensa lucha de sobrevivencia dejando indicios de ella.

La educación artística es parte importante de la formación humana, desde el pensamiento clásico occidental; la educación artística en la cultura y pensamiento Mesoamérica era parte fundamental de lo que se consideraba debía ser la formación de mujeres, hombres, niños y ancianos, esto se ha dicho por muchos de los maestros, la representación social que ellos tienen de la educación artística parte del argumento anterior para fundamentar que le corresponde a la pedagogía adentrarse en estos temas y es que la historia de la educación debe recuperar esta dimensión con todo lo que conlleva: “creo que la pedagogía debe de llegar a todo tipo de formación humana y bajo esta dimensión histórica, pues, queda muy claro que debe de abarcar todo lo educativo, lo formal, lo no formal, informal, y en este caso y en particular porque no la educación artística.”³⁴³ Esto deja claro que desde su profesión los profesores toman a la educación artística como un campo más a trabajar, pero nos damos cuenta de que no lo toman como parte estructural, es decir, es un campo de conocimiento más que la pedagogía debe estudiar como muchos otros, no se duda de esta opinión, sin embargo, la representación se sitúa en tomar a la educación artística como un conocimiento más que la pedagogía deja de lado y como un camino que la historia de la educación no ha tocado, pero no siempre es recuperada como parte de la columna vertebral del desarrollo, formación y educación humana.

³⁴¹ Maestro de la cohorte C1

³⁴² Maestro de la cohorte C2

³⁴³ Maestro de la cohorte C1

La pedagogía sigue siendo más sobresaliente que el propio campo del profesor: “la pedagogía tendría que empezar a cuestionar esta parte, en esta idea de proyectos de formación humana que idea de humanidad es la que estoy trabajando y planteándome como una utopía, como un futuro posible, más que estas experiencias aportarle a la pedagogía tendrían que empezar la pedagogía a reflexionar a tomar en serio como un objeto pedagógico de estudio la educación artística, pues ahí están las experiencia, las propuestas, pero insisto, me parece que tiene que ver con una cuestión contextual, cultural, de políticas educativas; si confrontas las experiencias de países como Japón, país altamente industrializado, altamente tecnologizado, pero también en donde la educación artística en la educación formal ocupa un lugar relevante, lamentablemente, en nuestro contexto únicamente se toma en el discurso pero como parche, como la educación física, precisamente por esta ausencia de esta reflexión pedagógica, algo similar sucede con la educación artística: cantos y juegos, aplaude para que haya maduración de la psicomotricidad fina, aunque no sepamos qué es eso, para que sea competente en la convivencia con los otros pero hasta ahí se queda, incluso me parece que como tal en la normal superior no existe la espacialidad en educación artística, me parece, no estoy segura.”³⁴⁴ Es desde la disciplina que se comprende la importancia de recuperar de la dimensión artística de la educación, sin embargo, esta tarea no es posible si primero no se conoce su dimensión histórica, cómo esta se ha desarrollado en las sociedades y cómo ha intervenido en el pensamiento educativo y en las diversas instituciones, cómo ha sido su camino en general y cómo esto nos trastoca, nos construye, cómo las artes han sido medio de transmisión de saberes dentro y fuera de la escuela.

En estas prácticas la representación lleva consigo un juego de relaciones saber-maestro-institución, donde inscriben esta necesidad de recuperar la dimensión histórica de la educación artística, desde su profesión, lo que ha sido muy visible, en el campo educativo, desde su propio espacio social que es la FES Aragón y dentro de otros espacios de profesionalización de la educación, pero también hay algo que desde las reglas que inscribe el habitus de su espacio social y de su capital cultural institucionalizado habla, nos referimos a la formación como objeto de estudio de la carrera en la cual ellos llevan su práctica docente, pues abanderar la formación como objeto de estudio debe de contener esta parte de dimensión artística y de sentido estético no sólo en los contenidos, sin embargo, ellos aclaran que no ha sido así.

Se aboga por abrir espacios desde los que se debe cuestionar el proyecto de formación humana que cada profesor lleva a cabo y donde la educación artística se aborde como objeto de estudio propio de la pedagogía, pero más importante aún es tomar en cuenta su dimensión histórica, lo cual es una brecha por abrir.

Lo anterior, lleva a visualizar a la representación de la educación artística dentro, no sólo de la reflexión, sino a abrirle un espacio dentro de los contenidos curriculares de la carrera de pedagogía, pero ¿esto es

³⁴⁴ Maestro de la cohorte C2

posible desde la perspectiva de los profesores que llevan más de 20 años ejerciendo como maestros?, “bueno los prehispánicos tenían una mirada estética de la realidad y esto era muy enriquecedor para el propio sujeto, yo creo que esto es una lección muy clara que no se debe de olvidar, sino al contrario debe ser parte fundamental como para poder entender, para poder valorar el papel que está jugando hoy en día la formación desde diferentes líneas, desde diferentes posturas, y lo vital en este caso, pues no dejar de lado algo fundamental de la educación que es la formación humanana, la formación del hombre.”³⁴⁵ Aquí se entiende claramente porqué este trabajo hace un llamado a la nueva historia, para no sólo tener fechas y acontecimientos como historia sino para entendernos hoy desde ella, esto es claro en el comentario del maestro sobre la mirada estética que tenían los pueblos prehispánicos, esto mucho antes de la conquista, contrario a lo que se ha hecho de dar mayor importancia a lo que viene de fuera de nosotros, olvidando ese sincretismo cultural que hoy nos construye, concluyendo que no somos más de un lado que de otro sino somos y nos construimos a través del tiempo por este sincretismo.

Entonces, porqué no darle un espacio dentro de la propuesta curricular, esto porque tras las opiniones vertidas por los maestros es notada esta ausencia, así como la ausencia de raíces mesoamericanas desde las cuales la educación artística es clave en el desarrollo y formación de los seres humanos, incluso algunos profesores han pensado en las formas de hacerlo: “he pensado que una manera inicial o introductoria sería tomar en los intersemestrales cursos o talleres y que en este taller leamos cierto tipo de libros, vamos a ocuparnos de leer determinado tipo de novelas, compartir su estudio, ver cómo está reflejando el momento de una época, vamos a leer novelas de la revolución, novelas de la época actual, cómo sustentan esta temática, y esto qué tiene que ver con nosotros, partir de un referente cultural general. O a través de videos, voy a elegir determinado tipo de películas que parezcan totalmente lejanas a nuestra realidad como pedagogos, aunque la temática pareciera ser que no está de acuerdo y ahí ver múltiples enfoques de la información, esta película a qué etapa pertenece, quién la filmó, el tipo de fotografía, cuales son las actitudes, el vocabulario, otro que he pensado es hacer dibujo, actividades manuales y ver como estas nos sensibilizan como pedagogos para trabajar con otros, formar una experiencia de un taller interdisciplinario donde alguien que le guste el teatro, la música, y tenga conocimientos sobre eso, se junte con otro profesor y ya ir trabajando; yo lo he visto desde una manera lejana, cómo la cultura apoya la formación del pedagogo, y estéticamente ver los prototipos de belleza de la época, por decir lo más superficial, qué pensaban, cómo lo pensaban, porqué, cuál ha sido el rol de la mujer en el terreno de lo informal.”³⁴⁶

Hasta aquí, la representación social de la educación artística se percibe desde dos dimensiones: es claro que desde la profesión en los maestros de historia de la educación, las artes son un medio de carácter didáctico en la enseñanza del conocimiento histórico de la educación, particularmente, y del conocimiento pedagógico en general; pero también la representación confiere esta parte, artística para unos, estética para otros, como parte indispensable en la formación del hombre lo que también hace el llamado a quienes llevan esa tarea de formación, es decir esto es no sólo de un profesional o de los maestros, sino de

³⁴⁵ Maestro de la cohorte C1

³⁴⁶ Maestro de la cohorte C2

lo humano. Historiar estos procesos sí corresponde al historiador de la educación, y recuperar este contenido en el aula sí le corresponde al maestro de la historia de la educación, como a muchos otros, algunos lo han hecho o han querido hacerlo, pero quien se niega rotundamente es la institución y la forma en la que se estructura el conocimiento desde ella, es decir esta decisión recae en la forma en que se va construyendo el capital cultural institucionalizado.

Algunos consideran que estos saberes y conocimientos deben de ser validados dentro del desarrollo profesional, es decir, deben ser tomados en cuenta como créditos, “si se tomara en serio lo que le llamamos las actividades peri-académicas, que se fomentara, que se impulsara, no solo la existencia de eventos de tipo musical o de tipo dancístico, así como también se impulsó el basquetbol, el futbol, así también que se impulsara, que se participara, que los jóvenes participaran en teatro, música, danza y canto, pero como una materia ya no extracurricular sino de una manera con créditos, porque esto iba a reforzar su formación humanística.”³⁴⁷, esto confirma lo que anteriormente se argumentaba, algunos hacen el llamado a que la formación del pedagogo debe de llevar, como capital cultural institucionalizado, clases de las diferentes disciplinas artísticas, lo que pudiera ser muy enriquecedor, porque esto permitiría un grado tal de sensibilización que no dejaría que se olvidara que con quienes se trabaja y para quienes se trabaja pertenecen a lo humano, no lo humano a lo económico, por ejemplo.

Lo anterior, permite visualizar ya los problemas que de la educación artística sobresalen en las representaciones, por ejemplo, por educación artística se entiende la que se desarrolla desde las disciplinas como el teatro, música, artes plásticas, etcétera, pues, su enseñanza es parte fundamental de la formación humana; también se entiende como educación artística aquel campo en el que el pedagogo tiene algo que decir, pero muchas veces no se interviene en esta tarea porque no se reconoce como parte, en inicio, de la formación humana por la institución; después como parte de nuestra historia, lo que se ha rescatado aquí de recuperar la dimensión histórica; o como medio de enseñanza, es decir, desde su dimensión didáctica; no todos los profesores reconocen todo este entramado en el que se desenvuelve la educación artística, el problema, entonces, es que no se tiene una idea general, que desde la profesión pedagógica, indique el lugar en distintos campos de la educación artística, lo maestros la asignan a la historia de la educación porque es su campo y porque para empezar a trabajarla es necesario comprenderla desde su dimensión histórica, sin embargo, también tiene lugar en otros campos, lo que no se ha entendido porque ni siquiera se conoce esa historia, lo que al final si da un indicio de que el camino

³⁴⁷ Maestro de la cohorte C2

de construcción de la educación artística se encuentra, en primera instancia, en el campo de la historia de la educación.

La problemática a la que se hace referencia anteriormente se puede ejemplificar con algunas interrogaciones, porqué llevar las artes a la escuela, una discusión que no es nueva; y cómo se ha hecho a lo largo de los siglos. Si la educación siempre ha sido acompañada y construida por las artes, porqué hoy la educación, en casos extremos, las ha olvidado o las toma como un saber más que acompaña y que en algunos casos es algo irrelevante.

Otros profesores antes de darle espacio a la educación artística por sí sola, comprenden que su lugar está implícito cuando se habla de formación humana, por eso consideran que la forma de introducirnos al estudio de la educación artística es por medio de aclarar el objeto de estudio propio de la pedagogía: la formación; “lo llevaría mas a tratar de esclarecer o tener más claro el objeto de estudio y cómo se deja ver en el plano curricular, el problema está en que se destaca en los sustentos del plan de estudios estos aspectos de lo filosófico, de lo estético, lo ético, lo histórico, y a fin de cuentas lo que llega a ser privilegiado nuevamente va a ser lo técnico, lo operativo, lo instrumental, aquello que adquiere una utilidad a corto plazo y supliendo los aspectos filosófico-culturales que deben estar presentes en esta categoría de formación, ahí hay una fuerte contradicción, así como el aspecto de lo estético pudieran ser el aspecto filosófico o el histórico.”³⁴⁸ Esto lleva consigo la contradicción de la cuestión curricular, pero también sobresalen otras como las contradicciones que la misma disciplina históricamente trae a cuentas, así como también da cuenta del posicionamiento que sigue teniendo la racionalidad instrumental, reflexionar ante ello puede derivar en la construcción de alternativas, ya que el contexto en el que hoy se inscribe el mundo no da lugar a lo ético, estético, histórico, filosófico e incluso a lo educativo, más que cuando se convierten estas dimensiones de lo humano en mercancía.

Esta tarea es visualizada como propia de la pedagogía por los maestros pero también como una necesidad de todos: “es una cuestión que se va a llevar tiempo pero que se tiene que hacer, replantear, no solo en pedagogía, no solo en la universidad, sino replantear a que le llamamos formación humana y mientras no tengamos claro eso vamos a vivir esas experiencias como anexos o como movimientos no formales o peri académicos, ese es el problema.”³⁴⁹ Durante todo el trabajo se ha recuperado a la pedagogía como profesión, lo anterior fundamenta porqué, no es que la educación artística no se baste del campo de la historia de la educación para ser un campo de conocimiento, en alguna medida autónomo, sino que cuando se denota su carácter de importancia es ahí cuando adquiere lugar también en otros campos, esto es conclusivo de una situación: es necesario que la

³⁴⁸ Maestro de la cohorte C1

³⁴⁹ Maestro de la cohorte C2

historia de la educación trabaje en la recuperación de la dimensión histórica de la educación artística, pues, es una parte importante de ella misma, mientras no se realice esta será una historia de la educación escindida, sesgada e incompleta. Otra situación es que no es una tarea exclusiva del campo de la historia de la educación, incluso no es una tarea sólo de quienes pertenecen al ámbito educativo, sino es una tarea que se puede realizar desde cualquier profesión y cualquier campo de conocimiento, porque es una cuestión propia de lo humano, como ya los maestros lo han dicho es una tarea a trabajar desde lo interdisciplinar.

Pero porqué se ha vuelto un problema otorgar un sentido estético al sentido humano educativo si “el hombre es eminentemente artístico, como decía Marx la espiritualidad puede concretarse a partir precisamente del arte y para mí sí es fundamental porque he sido artista plástico durante varios años y creo que la pedagogía también es un arte, lo dice el diccionario, arte de enseñar y arte implica dos cosas: talentos naturales y oficio, o sea pararse frente a un público y utilizar tus recursos para transmitir el amor por un objeto de estudio es importante, entonces, creo que si debemos darle mayor interés a esa parte artística que tiene la pedagogía”³⁵⁰ Pero hay que preguntar para qué hacerlo, con un sentido de utilidad y buscando la forma de hacer que estos saberes se alineen a la ya muy solicitada introducción de las artes como un saber más capitalizable, se piensa que no, entonces, para qué : “Obviamente para la educación del presente y para nuestro actuar en el mismo; la situación actual ante este presente que ha desvalorado de alguna manera aspectos fundamentales en la formación del sujeto, yo creo que habría que mirar y valorar cómo en otras sociedades, en otras culturas, en otros momentos históricos, cómo se ha visto la educación artística y el papel que ha jugado, que llega a ser para algunas culturas vital.”³⁵¹ Es cierto, las artes otorgan a los seres humanos desde el principio de su existencia, una forma de comunicación y de sensibilidad hacia los otros seres, así como de conocimiento propio, ajeno y del mundo, sus procesos a través de la historia han sido muy variados, pues, han dependido del desarrollo que cada cultura, del territorio y del pensamiento de quienes conforman cada una de ellas, éstas características han sido para los seres humanos fundamentales y han pasado de generaciones a generaciones con cientos de transformaciones que representan, al final, lo que hoy son las artes, en lo anterior queda claro el lugar de las artes, pero dónde queda el educativo, históricamente este camino ha llevado consigo procesos educativos tan diversos que han traído las distintas artes y las diferentes formas de llevarlas a cabo hasta nuestros días; no sólo las artes han venido con ellas, miles de significaciones de las mismas, sus signos, tradiciones, formas de vida, de pensamiento, vienen con ellas. Por ello las inquietudes de los profesores de ver el papel que ha jugado la educación artística en otras culturas y sociedad así como en la propia.

³⁵⁰ Maestro de la cohorte C3

³⁵¹ Maestro de la cohorte C1

Sin embargo, aunque se entiende su importancia y algunos profesores aseguran recuperarla en su práctica y para otros es importante en su desarrollo personal, no han desarrollado el vínculo con su profesión ni con su campo; en el campo de la historia de la educación todos coinciden en que es un lugar desde el que se debe trabajar la educación artística, pero, para la mayoría de ellos no pasa de ser un contenido o un medio, incluso para aquellos que se desarrollaron profesionalmente en el medio de las artes o que desde fuera de la institución, es decir, desde la familia, fueron acercados a las artes, lo que hubiera podido crear un lazo irrompible y una comprensión mayor de su importancia, al final se sigue quedando como medio, cuando de su parte comentan: “para mí el rescatar la parte de la educación artística es muy importante porque el arte al igual que la pedagogía o cualquier tipo de saber está recuperando el momento de la época, las problemáticas, las temáticas y a partir de una corriente, entonces, si uno quiere tener una visión de la educación artística, pareciera ser que la educación artística se anticipa a su época, recupera la visión del momento y la proyecta de una manera diferente a otros saberes que por su peculiaridad no pueden hacerlo así; la educación artística te da muchas oportunidades de proyectar ideas propias, rescata tu subjetividad y en ese sentido ahí queda un testimonio, creo que la educación artística es fundamental y esto se ha perdido, pareciera ser, yo la considero básica en cualquier nivel.”³⁵²

En este punto es mucho más perceptible que la educación artística ocupa para nuestros maestros un lugar muy importante, como medio o como proceso mismo de una formación integral humana, tarea a realizar desde la pedagogía y desde otras disciplinas y ciencias, incluso se comprende la importancia histórica que tiene para el ser humano y cómo incluso a veces las diversas expresiones estéticas se han adelantado a la época misma, los maestros comprenden que las artes son una forma de comunicación y comprensión de lo subjetivo pero también de lo colectivo. “para mí es indispensable primero la pintura, luego la música, desmantelar esta parte del ser humano sería deshumanizarlo y creo además que haría falta un esfuerzo como para permitir que los estudiantes tengan acceso a esas posibilidades de expresión, digo elaborar un material didáctico requiere de un sentido estético, creo que personalmente es vital.”³⁵³ Para nuestros agentes, las artes, su desarrollo, aprendizaje y comprensión representan algo fundamental en la propia subjetividad, en la propia pedagogía y en el campo de la historia de la educación.

Los maestros llevan a su realidad personal y profesional, estas dimensiones en constante relación y en las bases que les ha dado el estudio y enseñanza de la historia de la educación, lo difícil ha sido desarrollarlo, llevarlo a la práctica: “Por un lado estaría lo del objeto de estudio vinculado desde luego con la formación, en este plano, creo que el sentido de lo estético, el sentido filosófico, son vitales en la comprensión precisamente de este objeto de estudio, a lo mejor no en este plano tan particular de una educación artística pero posiblemente sí en el plano de lo que representa este sentido de lo estético, por otro lado, desde el aspecto de la didáctica se trabajan las didácticas especiales, un plano en donde

³⁵² Maestro de la cohorte C2.

³⁵³ Maestro de la cohorte C3

pueden ser aplicados estos conocimientos sobre didáctica como un campo para el profesionalista (de la pedagogía) llega a ser la educación artística, lo manejaría en estos dos planos y en el de la historia de la educación, también en este plano ver el papel que ha jugado históricamente la educación artística, y caso concreto, en lo local, que pudiera ser en el plano concreto de México y a nivel Latinoamérica.”³⁵⁴ Esta opinión sobresalta ya la colocación de la educación artística en un plano teórico, en el terreno estético y filosófico por su trascendencia formativa no sólo desde una disciplina; desde la pedagogía como aquella educación desde lo artístico que se encuentra en el terreno de la didáctica y en la historia de la educación como memoria social y colectiva de las culturas en el ámbito educativo o este ámbito en ellas.

Entonces el pedagogo juega un papel importante: “papel determinante porque él es el que estudia la formación y si no lo hace él ni modo que lo haga el economista o no sé quien, pues, él es el que debe tener claro, cuando hablamos de formación, hablamos de una formación integral, de una formación no racional, racional, artística, intuitiva, etcétera, además de una formación científica.”³⁵⁵ Otros maestros recuperan la importancia desde diversas tendencias y consideran que una visión más integral es determinante para la comprensión de esta dimensión que le atañe directamente al pedagogo si este dice tomar como objeto de estudio la formación, que no solo ha de ser vista desde una tradición sino vista también desde sus diferentes propuestas.

En estos diversos procesos los maestros reconocen otro campo de indagación del cual su tarea se percibe como la de recuperar a quienes se han dedicado a enseñar las diversas disciplinas artísticas: “yo pienso que también los maestros de arte, entran con una historia de su vida académica, cuentan con una historia del arte que desarrollan y sino quién la va hacer , entonces sí creo que si hablamos de esta recuperación de lo que es esta totalidad y donde tiene enfrente a la cultura pues debería de hacerse más palpable esto en una materia optativa o en su defecto pudiera ser pues una unidad si es una unidad de conocimientos pues un momento, un bloque vamos , que dé cuenta de que es lo que ocurre en ese sentido porque está abandonado, abría que recuperarlo definitivamente.”³⁵⁶ Es desde esta opinión que se identifican también ya los agentes del campo: los maestros, los artistas, las instituciones dedicadas o no de lleno a la enseñanza de las artes, las diversas expresiones estéticas dentro y fuera de las instituciones, las experiencias de comunidades y culturas distintas y las prácticas que en todos estos espacios sociales se dan. Entonces, “este campo hay que... destacarlo, reivindicarlo, estudiarlo, comentarlo, y no casarse con la idea ilustrada de la educación porque es lo que se sigue haciendo en nuestro días.”³⁵⁷

Las representaciones sociales que sobre educación artística nos han mostrado los maestros de historia de la educación ubican el lugar desde el cual se puede empezar a adentrarse en el estudio de este campo

³⁵⁴ Maestro de la cohorte C1

³⁵⁵ Maestro de la cohorte C2

³⁵⁶ Maestro de la cohorte C3

³⁵⁷ Maestro de la cohorte C2

desde la dimensión histórica, se muestra incluso el principio de la problematización de la cual viene la educación artística y desde donde se le ha sometido desde cierta racionalidad y proyecto.

La importancia de discutir esto queda plasmada en las necesidades que las mismas representaciones arrojan desde el habitus que da una disciplina y la identidad que da el campo de la historia de la educación a nuestros agentes, sin olvidar que aunque para ellos es importante, también se encuentran atados a las dinámicas que el capital cultural institucionalizado les dicta a la disciplina y los distintos contenidos que se entiende son necesarios para el contexto que se vive, en nuestros maestros hay un sentido de hacer crítica a estas dinámicas, pero también es reconocido por ellos mismos que no siempre se logra por las circunstancias que determina el contexto en el cual hoy se sitúa esta problemática, desde este camino neoliberal las artes se han ido transformando e incluso se han transgredido ellas mismas, representan un sentido social importante y por muy poca importancia que tengan en ciertos espacios siempre hay otros en los que sobresalen todo tipo de manifestaciones artísticas, el sentido educativo de estas manifestaciones es algo que empieza a ser importante pues es la forma en la que nos daremos cuenta de cómo se han dibujado estos caminos, esta es la necesidad que sobresale de la representación social de los maestros y desde ella también se piensa que la participación del pedagogo en estas tareas debe empezar a recuperarse.

CONCLUSIÓN

Concluir para empezar es sólo una forma de llamar a este proceso, que como se lee, es solo el comienzo de otro ciclo, que como profesional e investigador se ha decidido tomar, la metáfora del eterno retorno, del caracol mesoamericano, de las cosas cíclicas, pero no en sentido estricto ya determinadas, de la muerte como principio; esta idea desde la que se intervino, leyó, analizó e interpretó este trabajo nos lleva a la necesidad de discutir los resultados, las limitaciones, vacíos y las aportaciones por parte de los maestros y de todo el estudio a partir de los sustentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que se llevaron a cabo en este trabajo, y que surgen tanto para la disciplina como para las prácticas educativas desempeñadas en la carrera de pedagogía de la FES Aragón, con la intención de que esto trascienda a otros espacios y a otros compañeros. La experiencia y gusto personal colocó este trabajo en el campo de la historia de la educación, la intención de enriquecerlo y seguir trabajando en él hizo que se comprendiera que la historia de la educación es el ámbito de investigación en el que se pretende incursionar, él mismo fue en dados momentos incomprensible, por ello surge la necesidad de mirar sus vacíos y trabajar sobre ellos.

Elegir un campo de investigación, permitió concretar el objeto de estudio a las representaciones, en un espacio social definido, el de la educación artística por la experiencia que se adquirió fuera de Aragón en el Seminario Historia Social y Cultural de la Educación Artística; se comprendió que este tema es uno de esos pendientes y vacíos que tiene la historia de la educación, que aún se tiene que subsanar. Esta fue, en parte, la tesis general que dirigió el trabajo, en la cual se creía era necesario vislumbrar el lugar de las artes en la formación humana, así como comprender la importancia que estos saberes y conocimientos tienen no solo en el campo pedagógico sino para toda la configuración de lo humano. Para hacer esto había que empezar a construir cimientos; se indagó desde el campo, se buscó en las disciplinas artísticas, pero los vacíos de documentos concreto, nos permitieron dos cosas: darnos cuenta de que ante el vacío había que empezar a trabajar con estas temáticas, y que al no tener tantos referentes, la riqueza de buscar desde donde hacerlo permitiría un gran aprendizaje. Se logró encontrar sustento en varias dimensiones: la modernidad, la dimensión histórica y en una construcción teórica que nos fortaleció para poder mirar nuestro objeto desde las representaciones sociales, desde los diferentes capitales, desde los hábitos. Esto permitió encontrar las redes, buscar los grupos, mirar a los sujetos, dejar de mirar a las grandes instituciones pero tomarlas en cuenta en ese entramado.

En un inicio esto no fue así y ante los vacíos que se encontraron en el campo de conocimiento, se buscaron responsables fuera de uno mismo, como la institución, el sistema, los maestros, los compañeros, todos menos nosotros mismos; en este caso, es claro que en primera instancia se responsabilizó a los maestros, pero algo fue claro después de finalizar el trabajo: la complejidad de lo social leída desde fundamentos teóricos reales sin permitir que estos la aplasten es clave para no enjuiciar sino más bien comprender y actuar a partir de lo que uno conoce a partir de encontrarse con el objeto.

Se empezó la lectura de una problemática: el silencio al cual se enfrentaba lo artístico en el campo de la historia de la educación y su aparente importancia en el discurso; la poca información al respecto permitió el alejamiento del documento duro donde se encuentran respuestas, lo que permitió mirar otras fuentes de primera mano: las fuentes orales vivas. La respuesta se da en primer momento por intuición, después se reafirma por argumentación: nuestro agente es el que se encuentra en el campo, el maestro de historia de la educación, el que lo ha estudiado, el que por alguna razón sigue en él con todo su capital cultural desde el cual se constituye.

Aunque nuestro estudio oscilaba entre la historia de la educación, las artes, la pedagogía y la relación que todas estas tienen entre sí, esto se transformó a partir de los sustentos, y comprender el lugar de la educación artística como pendiente en las tareas de la historia de la educación, como lo puede ser para todos los aspectos de la formación humana se convirtió en nuestro objeto, hacerlo desde las representaciones sociales de los maestros de la unidad de conocimiento historia de la educación nos dio el espacio para dar la importancia a los sujetos y recuperarlos como fuentes vivas y como agentes que intervienen en este específico espacio social. El estudio histórico sobre la construcción de este campo y todo lo que en él se desarrollaba como el pensamiento educativo, las prácticas, el lugar de las instituciones y las valoraciones del conocimiento y de sus actores que en estos ámbitos se llevaban a cabo, permitió comprender la importancia del contexto y enfrentar concepciones diferentes que de la historia de la educación se tienen.

La categoría de representaciones sociales permitió la recuperación de las condiciones y los contextos de los cuales venían los agentes, esto permitió verlos como profesionales de un campo y como sujetos sociales, lo que nos llevó a comprender su habitus, permitió mirar toda su construcción de capital cultural y simbólico cuando hacían referencia a diversas experiencias, así como rescatar su pensamiento y construcción sobre el lugar que ellos, su campo y su disciplina le otorgaban a la educación artística.

La propuesta de tomar a la Modernidad como dimensión epistémica hizo que se comprendiera la incongruencia del proyecto al sobreponer cuestiones económicas sobre las humanas; los maestros están conscientes de lo que la modernidad como racionalidad ha significado para la pedagogía, para su campo y dicen saber que todo aspecto de lo humano ha sido atravesado por ella. Otro saber inherente a la representación de los maestros es que la importancia de las artes esta tan entrañada en los seres humanos que parece incomprendible que se encuentre silenciada, se sabe que a partir de la misma Modernidad es qué se ha silenciado (los objetivos de orden y progreso en la modernidad que siempre están en plena transformación), por ello, si desde siempre se ha sabido de la importancia de las artes en el desarrollo y formación de la humanidad, su silencio, su no lugar, son de las mayores incongruencias y traición que la Modernidad se ha hecho a sí misma.

Se puede concluir también, que hay representaciones que le asignan una tendencia contestataria a las artes, la responsable de que sean desterradas de espacios claves para su desarrollo o de ser colocadas en un lugar relegado donde les sea más difícil trascender; aún con esto, las artes se han hecho espacio y han encontrado la manera de seguir representando algo importante para el ser humano, sea en las instituciones escolares o en espacios de la vida cotidiana, las diversas experiencias artísticas se harán espacio, queda en nosotros hablar de ellas, recuperarlas, darles su lugar en la formación humana.

Los maestros de historia de la educación, consideran que las racionalidades propias de la modernidad han definido el lugar silenciado de las artes, lo que ha definido su lugar no sólo en el campo de la historia de la educación sino en toda la configuración de lo que es hoy el conocimiento sobre lo educativo³⁵⁸. Para entender la importancia de la educación artística como campo de estudio y fenómeno social, nos encontramos con la tarea de definir primero su objeto de estudio, sus tendencias, problemáticas y los ámbitos disciplinares que la atraviesan, lo cual no es una tarea sencilla, ni el objetivo central de este trabajo. Abordar sus problemas como objeto de estudio trae otras problemáticas que resurgen de su misma historia, la que va de la mano con la del hombre, indicando su ambigüedad y el arduo trabajo que envuelve estudiar este campo. Lo que no está en discusión, bajo las perspectivas de este trabajo, es el sentido inherente de este campo como fenómeno sociocultural y su inescapable sentido histórico siempre

³⁵⁸María Esther Aguirre Lora. "Introducción" Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios. (México: IISUE-UNAM, 2011), "Somos conscientes de los proyectos históricos heredados de Occidente, por medio de los cuales. Habiendo depositado la solución de la mayoría de los males sociales en la autoridad de la ciencia positiva y de la técnica que de ella deriva, a la vuelta de los años nos encontramos con comportamientos sociales y visiones del mundo anclados en una mentalidad movida por lo cuantificable, lo medible, lo fáctico, lo susceptible de controlar, de verificar, y en valores tales como el sentido de utilidad exacerbado, la eficacia, el eficientismo y el productivismo, el pragmatismo."

atravesado por otros ámbitos de lo humano, como el educativo, político y económico. Ésta, dicen los profesores, es una tarea pendiente para los trabajadores de la educación, investigadores e instituciones.

El sentido histórico de la educación artística, entonces, queda como brecha pendiente a explorar, la hipótesis de que era el campo de la historia de la educación dentro de la disciplina pedagógica a quien correspondía esta tarea fue siempre el supuesto desde el cual se indagaba, quedó claro que es una ausencia del campo y que sin la construcción de ella la tarea de problematizar y solucionar la crisis educativa en la cual nos encontramos en la actualidad se dificulta aún más, en este campo y en los demás propios de lo educativo. No es necesario hacer grandes estudios que aseguren que los ámbitos de lo histórico y lo artístico estén segregados y no son parte importante dentro de lo que hoy se plantea debe ser el hombre, esto es más que sabido y comprobable partiendo del hecho de que estos dos ámbitos nada tienen que ver con las perspectivas neoliberales que hoy definen lo que debe ser el hombre, su vida y su mundo.

Este texto no pretendió hacer la historia de la educación artística en México, sino más bien poner de manifiesto la importancia que tiene este campo para la pedagogía, sacar del sometimiento el saber de las artes y la educación en conjunto fue la idea que primordialmente se persiguió, por la importancia que esto tenía para la formación y para la educación de nuestro tiempo, lo que hace que la participación del pedagogo tome una gran importancia y sea tarea primordial y pendiente de nuestro oficio y profesión, pero también es responsabilidad de todos quienes nos encontremos en los ámbitos disciplinares que tengan lo humano por objeto de estudio.

Fue claro que la participación del pedagogo en el campo de la educación artística no es muy socorrida y que la intención de rescatar su dimensión histórica mucho menos³⁵⁹, esta incompreensión es por el desconocimiento y la reciente configuración del campo, pero entonces, si no se rescata la parte artística, qué tipo de hombre estamos formando; en varias ocasiones los maestros hablaban de la incompletud que la formación humana tiene si no toman en cuenta las artes, concluían que lo que se hacía, entonces, era formar un sujeto escindido de esa parte importante de él mismo y de los otros, esto no podrá cambiar si

³⁵⁹ Hablando de la carrera de pedagogía en la FES Aragón, sólo es necesario revisar la matrícula que se registra en unidades de conocimiento dentro de líneas eje como es la psicopedagógica, la más saturada, y cómo las de líneas eje de investigación o histórico-filosófica son relegadas por los estudiantes y también por los profesores, muestra de ello son el número de grupos que se abren para estas asignaturas que no rebasa el número de 2 grupos por semestre. Si es así con la historia, no podía ser diferente con la educación artística y esto es sencillo de fundamentar, ya que hasta la fecha ningún plan de estudios de pedagogía dentro de la UNAM incluye alguna asignatura sobre el tema, son más bien algunos profesores los que han dado importancia a este campo y es desde ahí donde a veces aparecen algunas pistas del lugar en el que se encuentra la historia de la educación y el lugar de la educación artística en ella.

seguimos alimentando la idea de formación de sujetos escindidos o estudiando e interviniendo desde una disciplina igual de escindida, pues, faltas como éstas, se pudo leer en las representaciones, hacen que no se tenga en cuenta lo sensible, el cuerpo, conocimiento de uno mismo, comprensión de la diferencia, de los otros, en fin; este vacío termina reforzando la reproducción humana donde solo se es enseñado a seguir ordenes, a acatar leyes, a adecuar nuestras formas de vida a los estándares globales de lo que implica ser un hombre de éxito, entonces, cómo salimos de la crisis en la que hoy se encuentra nuestra educación, nuestro país, nosotros mismos.

La historia de la educación artística³⁶⁰ como campo es sólo uno de los escenarios desde los cuales se puede reflexionar lo anterior, pues, se logró entender que desde aquí se hacen visibles algunas incomprensiones y se pueden encontrar rupturas y discontinuidades propias de la disciplina y del campo; para los profesores esto se presentó como la necesidad de recuperar estos espacios de discusión, diálogo y reflexión, así como la necesidad de hacer resurgir estos saberes dentro de nuestro sentido práctico desde el cual nos nombramos como pedagogos y desde las prácticas cotidianas³⁶¹; desde las representaciones sociales se defiende que ubicar a las artes y trabajar el campo de la educación artística empezando por historiarla puede permitir abrir nuevas brechas en el andar de la educación en México, a lo largo del trabajo se explicó por qué el estudio de la historia de la educación artística es una obertura a ello.

No podemos negar construcciones sobre las cuales se puede discutir y trabajar la educación artística, mucho menos estamos en posición de negar algún avance, coincidamos o no con él, porque eso sería morir como lo hace el pez, a partir de nuestro discurso y olvidando nuestros propios argumentos; aquí se aboga por la apertura de espacios que digan, aporten, demanden, exijan, recuperen, discutan, debatan y comprendan el sentido social, cultural y formativo de las artes en la formación y educación de la humanidad, propio campo de estudio de quienes nos decimos pedagogos, se trata de “repensar las

³⁶⁰ ¿Es la historia de la educación artística la historia de las artes, en la escuela o fuera de ella? No. La historia de la educación artística va ligada a la historia de las artes, -por sus constantes relaciones y encuentros, esta va ligada a la historia de los hombres, a un espacio, a un tiempo, a un proyecto, a una episteme, como lo puede ser la modernidad, que dirige, proyecto no sólo de hombres sino de sociedad, proyecto que lleva consigo modos nuevos de vivir a partir de entender una nueva cultura, nueva economía, nueva sociedad. Todo referente va a ser nuevo, entonces no tiene a que sujetarse, olvida rápidamente quién es y de dónde vino, por ello parte de la historia ha sido relegada, el tiempo deja de ser construcción humana y pasa a ser insumo para la producción. Entonces, no se trata de hacer tabla raza del pasado sino reconocerlo, hacer historia del presente, lo que para Foucault significa analizar los sistemas discursivos y sus prácticas como regímenes de verdad que han tenido y tienen el objetivo de excluir lo que en esas construcciones no entra.

³⁶¹ Burke, 2005, 77. “Bourdieu examinaba la práctica cotidiana como una improvisación prolongada dentro de un armazón de esquemas inculcados por la cultura lo mismo en la mente que en el cuerpo. Tomó prestado el término de *habitus* del historiador del arte Erwin Panofsky (quien lo había heredado a su vez de los filósofos escolásticos) para aludir a esta capacidad de improvisación. En Francia, por ejemplo, según Bourdieu, el *habitus* burgués es congruente con las cualidades apreciadas y privilegiadas en el sistema de la educación superior. Por este motivo los hijos de la burguesía aprueban los exámenes y parecen hacerlo con bastante naturalidad.”

artes”³⁶² en todos sus espacios, sean estos institucionalizados o no, tomando en cuenta que es un trabajo que se enriquece desde la transdisciplinariedad y nos lleva a hacer un llamado a la memoria para tomar en cuenta y otorgarle su lugar a las artes en el sentido formativo y educativo propio de lo humano. Esto sólo es posible si dejamos el espacio de las reproducciones culturales³⁶³ dentro del campo de la historia de la educación en particular, así como dentro del ámbito educativo en general, y nos encaminamos a recuperar nuestras localidades críticamente, desde todos lados y tomando en cuenta lo que nunca ha sido tocado, incluso dentro de lo que ha sido más manoseado.

Dos vías para lograr lo anterior, son las propuestas que los maestros piensan congruentes, desde lo disciplinar: integrar las artes de forma curricular, pues, desde la fundamentación del plan de estudios, la formación recupera esta parte no en menor medida a las otras, sino en igual medida que los otros ámbitos humanos³⁶⁴; incluso, se piensa en la inclusión³⁶⁵ de unidades de conocimiento particulares o de incluir contenidos al respecto en todas las unidades de conocimiento que recuperen el vínculo con lo artístico y lo importante de éste en la formación humana, otra vía es la integración de las disciplinas artísticas con valor curricular dentro de los estudios de pedagogía para adentrarnos en el campo de las artes desde la identidad de la profesión pedagógica. Algo quedó claro, es una necesidad recuperar las artes en todos los contenidos y unidades de conocimiento de la carrera de pedagogía de la FES Aragón, desde el didáctico al histórico, no solo porque es un vacío teórico sino porque no hacerlo va en contra de la propuesta curricular que argumenta caminar hacia la formación integral y crítica del ser humano³⁶⁵. Las anteriores son vías que los maestros sugieren y que se afirma es de gran importancia discutir, pues algo es claro, si la formación es escindida, el ser humano termina siendo un ser escindido.

³⁶²Aguirre Lora, 2011, 15. “repensar las artes, es, tomar una actitud de distanciamiento que ofrezca la cualidad de la perspectiva, desplegada en la pluralidad de puntos de observación que se abren en relación con la construcción de horizontes de sentido, desde los cuales sea dable aprehender algunas huellas sedimentadas en la educación artística de nuestros días, reconocer su sentido en nuestras sociedades, en las búsquedas y ensayos a contramano que nos envuelven cotidianamente y otros tantos testigos del significado de su crisis, su aparente marginalidad y descuido.”

³⁶³Burke, 2005, 77. Reproducción cultural: “proceso mediante el cual un grupo, como la burguesía francesa mantiene su posición en la sociedad a través de un sistema educativo que se presenta como autónomo e imparcial, mientras que de hecho selecciona para la educación superior a estudiantes con las cualidades inculcadas desde el nacimiento en dicho grupo social.”

³⁶⁴Aguirre Lora, 2011, 17. “[...], no se trata de insistir en la polarización entre la ciencia y el arte, tan representativa del pensamiento ilustrado de Occidente, sino de reconocer la particularidad de los lenguajes de cada campo y, en ese sentido, usufructuar las posibilidades que cada uno aporta en el terreno de la construcción del sujeto, los significados que se ponen en juego en la construcción de nuestro universo simbólico.

³⁶⁵Ibid. 16. “Desde este lugar, durante años, se ha producido conocimiento, generado teorías, estableciendo instituciones educativas, seleccionado y estructurado contenidos, y formulado sistemas pedagógicos que, por fuerza, influyen en el modo de ver la realidad, de desplazarse por el mundo. De tal modo la mirada de otras dimensiones profundas, las que aportan los lenguajes simbólicos de la cultura (corporales, sonoros, visuales, dramáticos) queda relegada, disminuida, diluida, negándose, así, a seres humanos y sociedades, un ámbito fundamental de comunicación humana, de expresión de la subjetividad y creatividad, de formas de conocimiento que sólo puede aportar el campo del arte.”

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola. *Diccionario de filosofía*, México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Acevedo, Esther. Coord. *Hacia otra historia del arte en México*. Serie VI Tomos, México: CONACULTA, 2002.
- Aguirre, Imanol. *Teorías y prácticas en educación artística*. Ediciones Octaedro S. L. Barcelona, 2005.
- Aguirre Lora, Ma. Esther. “Lo natural, lo artificioso, lo artesanal”, En Patricia Ducoing, coord. *Lo otro, el teatro y los otros*. México: Textos de difusión Cultural, Dirección de Literatura, Centro Universitario de Teatro, UNAM, Colección El Estudio, 2003.
- Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música de la UNAM*. México: CESU-UNAM, 2006.
- Tramas y Espejos, los constructores de historias de la educación*. México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés, 1998.
- Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: CESU-UNAM, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. México: IISUE-UNAM, 2011.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio. *América Latina en la encrucijada. Los movimientos sociales y la muerte de la política moderna*. México: Contrahistorias, La otra mirada de Clio, 2005.
- Alegría, Paula. *La educación en México antes y después de la conquista*. México: Instituto Federal del Magisterio, 1963.
- Ander Egg, Ezequiel. *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Lumen, 1995.
- Bahena, Salgado, Urbano; SERRANO Gastelum, Cristal. *Memoria: Simposio sobre la Historia de la Escuela Normal Superior de México*. México: UNAM, Febrero, 1991.
- BALL, S. J. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1997.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Bazant, Mílada. *Debate pedagógico durante el porfiriato*. México: El Caballito-SEP, 1985.
- Berian, Josexto. Coom. Giddens, Anthony; Bauman, Z.; Luhman, N; Beck, U. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Antrophos, 1998.
- Bourdieu, Pierre. *Creencias artísticas y bienes simbólicos*. Buenos Aires: Geudeba, 1998.
- ; Chamboredon, Jean-Claude. *El oficio del sociólogo*. España: Siglo XXI Editores, 2004.
- *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI, 2007.
- *Campo del poder y campo intelectual*. Argentina: Folios Ediciones, 1983.
- Passeron, Jean-Cloude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Laia/Barcelona, 1981.
- *Capital cultural, escuela y espacio social*. Traducción Isabel Jiménez, México: Siglo XXI Editores, 2008.
- Brom, Juan. *Esbozo de historia de México*. México: Grijalbo, 2003.
- Burke, Peter. *¿Qué es la historia Cultural?* España: Paidós, 2006.
- [et. al] *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- Colli, Giorgio. *El nacimiento de la filosofía*. Barcelona: Tusquets, 2000.
- Concheiro, Elvira. Coom. *El pensamiento único: fundamentos y política económica*. México: Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, UAM Unidad Xochimilco, Miguel Ángel Porrúa, 1999.
- Corcuera de Mancera, Sonia. *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Cruz, Manuel. *Tiempo de subjetividad*. España: Paidós, 1996.
- Díaz Barriga Ángel y Barrón Tirado, Concepción. *El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil*. México: ENEP Aragón, UNAM, 1984.

- Diel, Paul. *El miedo y la angustia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Ducoing, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. Tomo I y II. México: CESU-UNAM, 1991.
- Durkheim, Emilio. *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- *Educación y sociología*. México: Colofón, 2004.
- Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. España: Gedisa, 1996.
- Elias Norbert. *El proceso de la civilización, investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Espinosa y Montes, Ángel. "Sobre la problemática del concepto de aprendizaje y de la construcción del objeto de estudio", en: *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*. Coordinador Gerardo Meneses. México: Lucerna Diógenes, 1999.
- Flachsland, Cecilia. *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Editorial Campo de ideas SL, 2003.
- Foucault, Michel. *¿Qué es la Ilustración?* Argentina: Alción, 1996.
- *Genealogía del Racismo*. Buenos Aires: Altamira, 1996.
- *Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores, 2007.
- Gadamer, Hans-George. *Verdad y Método*, España: Sígueme Salamanca, 2002.
- El problema de la conciencia histórica, Madrid: Tecnos, 2007;
- *Estética y Hermenéutica*, Madrid: Tecnos, 2006.
- Galeano, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI, 2006.
- Gallegos, Carlos. Gómez, E. Luis. Coordinadores. *Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento. Teoría social, educación y cultura*. México: Centro de Investigaciones Humanísticas, Facultad de Humanidades UNACH, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-CEIICH-UNAM, 2005.
- García, Canclini, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Gedisa, 2004.
- Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2005.
- Giddens, Anthony. *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Editorial Alianza, 1999.
- González Ochoa, César. *La polis, ensayo sobre el concepto de ciudad en Grecia antigua*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Seminario de poética, 2004.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial: El mundo indígena*. México: Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, 2008.
- *Historia de la educación en la época colonial: la educación de los criollos y la vida urbana*. México: Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, 1990.
- Habermas, Jürgen. "La modernidad, un proyecto incompleto." En: Foster, H. (Comp.), *La posmodernidad*. Barcelona: Editorial Kairós, 1985.
- Heidegger, Martín. *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- *Introducción a la filosofía*. Madrid: Cátedra y Universidad de Valencia, 2001.
- Hessen, Juan. *Teoría del conocimiento*. México: Época, 2006.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel. Coord. *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: Plaza y Valdés, UNAM, CESU, 1997.
- Hubert L, Dreyfus; RABINOW, Paul. *Michell Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2001.
- Izuzquiza, Ignacio. *La filosofía como forma de vida*. Madrid: Síntesis, 2005.
- Izquierdo, Ana Luisa. *La educación maya en los tiempos prehispánicos*. México: Centro de Estudios Mayas, Cuaderno 16 IIF, UNAM, 1983.

- Jardón, Raúl. 1968, *El fuego de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1998.
- Kant, Emmanuel. *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1941.
- Kierkegaard, Soren. *El concepto de la angustia*. México: Espasa Calpe, 1984.
-----*Tratado de la desesperación*. Argentina: Leviatán, 2005.
- Kobayashi, José M. *La educación como conquista (empresa franciscana en México)*. México: Centro de Estudios Históricos, Colegio de México, 1974.
- Larroyo, Francisco. *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa, 1973.
-----*Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa, 1973.
- Larrosa, Jorge. *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona: PPU, Biblioteca universitaria de pedagogía, Serie Minor, 1990.
- León-Portilla, Miguel. *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. México: Fondo de Cultura económica, 2003.
-----*Rostro y corazón del Anáhuac*. México: Asociación Nacional del Libro, A. C., 2001.
- López, Bargados, Alberto. (et. al.) *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Angle Editorial, 1997.
- Luhmann, Niklas. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.
- Lytard, Jean Francois. *La Condición Postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid Cátedra, 1987.
- Meneses, Gerardo. Coord. *Epistémica: la querrela por el saber*. México: Lucerna Diogenis, 1999.
-----*Formación y teoría pedagógica*. México: Lucerna Diogenis, 2004.
- Miramón, Alberto. *La angustia creadora en Núñez y Pombo*. Colombia: Instituto Caro y Cuervo, 1975.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa, 2004.
- Moscovici, Serge. *Psicología Social II*. Barcelona: Editorial Paidós, 1988.
- Myers, Edward. *La educación en la perspectiva de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- Muñoz, Blanca. *Modelos culturales: teoría sociopolítica de la cultura*. Barcelona: Antrophos editorial, UAM-I, México, 2005.
- Palacios, Lourdes. *Arte, asignatura pendiente: un acercamiento a la educación artística en primaria*. México: UACM, 2005.
- Pacheco Méndez, Teresa. *La investigación Social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*. México: CESU-UNAM, 2000.
- Pérez-Rayón Elizundia, Nora. *México 1900, percepciones y valores en la gran prensa capitalina*. México: UAM Unidad Azcapotzalco, Miguel Ángel Porrúa, 2001.
- Pérez, Teresa de Jesús. *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: Configuración de un campo disciplinario*. México: Cuadernos del CESU # 34, CESU UNAM, 1997.
- Pereyra, Carlos "Historia ¿Para qué?" En: Luis Villoro, (et. al), *¿Historia para qué?* México: Siglo XXI Editores, 2005.
- Piña Osorio, Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: Plaza y Valdés editores CESU-UNAM, 1998.
-----*Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México: CESU, UNAM, Plaza y Valdés, 2003.
- Platón. *Diálogos*. Dos tomos, México: Porrúa, 2003.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. México: Editores Mexicanos Unidos, S. A., 1976.
- Popkewitz, Tomas S., Flanklin, M., Peryra, Miguel A., compiladores. *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, Colección Conocimiento y Educación, 2003.
- Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen, 1980.
-----*La educación popular en América Latina*. México: Colección Instituto Paulo Freire, Bs. As, 1997, Nueva Imagen, 1984.

- Quintanilla, Susana. *La educación en la utopía Moderna, Siglo XIX*. Antología, México: SEP, El Caballito, 1985.
- Rábade, Sergio. *Teoría del conocimiento*. España: Akal Madrid, 1995.
- Rodríguez, Alberto., Escamilla Salazar, Jesús. *El método Biográfico en la investigación socioeducativa*. México: Departamento de publicaciones FES Aragón UNAM, 2010.
- Robles, Martha. *Educación y sociedad en la Historia de México*. México: Editorial Siglo XXI, 1997.
- Salmerón, Miguel. *La novela de formación y peripecia*. Madrid: A. Machado Libros, 2002.
- Sánchez Meca, Diego. *Teoría del conocimiento*. Madrid: Dykinson, 2001.
- Santoni Rugiu, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 1996.
- Milenios de sociedad educadora Vol. II. La escuela transita por los senderos de la modernidad*. México: Fundación Educación, voces y vuelos, I. A. P., 2004.
- Shaff, Adam. *Historia y verdad*. México: Grijalbo, 1974.
- Taylor, S. J. Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Básica, 1996.
- Téllez Iregui, Gustavo. *Piere Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa, claves para su lectura*. México UPN, 2002.
- Tedesco, J. C.; Sacristán, J. Gimeno; Torres Santomé J.; entre otros. En: *Por nuestra escuela*. México: Lucerna Diogenis, 2005.
- Valencia García, Guadalupe., De La Garza Toledo, Enrique. Coord. *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*. México: Plaza y Valdés, 2002.
- Villoro, Luis. *Creer, saber, conocer*. México, España, Argentina, Colombia: Siglo XXI, 1989.
- Wallerstein, Immanuel. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Weischedel, Wilhelm. *Los filósofos entre bambalinas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Vázquez, Josefina Zoraida. Comp. *La educación en la historia de México*. México: Centro de Estudios Históricos, Colegio de México, 1995.
- et. al. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: Centro de estudios Históricos, Colegio de México, 1981.

TESIS

- Escamilla Salazar, Jesús. *Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura de pedagogía de la ENEP Aragón*. Tesis de doctorado, ENEP Aragón-UNAM, 2004.
- González, G. Ana Graciela. *La educación artística en México*. Tesis de licenciatura ENEP Aragón-UNAM, 1987.
- Ramírez, Velázquez, María Elena. *La educación artística en la enseñanza básica*. Tesis de licenciatura, ENEP Aragón-UNAM, 1990.
- Rodríguez, Alberto. *Educar en el oficio de pescador. Historias de la comunidad de escolleras*. Tesis de doctorado, FES Aragón-UNAM, 2004.

Hemerografía impresa, digital y memorias

- Memoria conmemorativa, XXV aniversario 1976-2001*. México, ENEP Aragón, 2001.
- Magaña Pérez, Corina. "El perfil técnico de la carrera de Pedagogía: el caso de la ENEP Aragón" (Alumna Egresada), en: *Memorias de las jornadas de Análisis y Reestructuración del Currículum Vigente*, México, ENEP Aragón-UNAM, 1990.

Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Tomo I, versión digital, ENEP México, Aragón-UNAM, 2005.

Programa de Maestría y Doctorado en pedagogía. México, UNAM, febrero 1999.

Calvo López, Mónica A. La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. En Revista "Perfiles educativos" Vol. XXXI, núm. 124, México, IISUE-UNAM, 2009.

Sánchez Puentes, Ricardo. Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En: Revista "Perfiles educativos" Núm. 61, México, CISE-UNAM, 1993.

Bibliografía CESU, dirección general de planeación. Universidad en marcha, cuarta época, Vol. IV, suplemento especial.

Arriaga Álvarez, Emilio Gerardo. La teoría de Nicklas Luhmann. "Revista Convergencia" No. 32 mayo-agosto 2003, México, UAEM, disponible digitalmente en la siguiente dirección URL http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/luhmann_01.pdf

URL de consulta

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/811/81111524004.pdf> (consultado en junio 2009)

<http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v27n1/v27n1a13.pdf> (consultado en diciembre 2008)

<http://www.librospdf.net/Peter-Burke,-formas-de-hacer-historia/2/> (consultado en febrero 2009)

<http://www.historiacultural.net/index.html> (consultado en mayo 2008)

<http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/austre1.htm> GENESIS y desarrollo de la Escuela Normal Superior de México 1881-1999. (consultado en agosto 2009)

<http://www.iisue.unam.mx/seccion/instituto/> (consultado en enero 2011)

<http://www.institutomora.edu.mx/> (consultado en enero 2011)

<http://www.comie.org.mx> (consultado en enero 2011)

karyrodi@yahoo.com.mx