

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



M A E S T R Í A

**“La recontextualización implícita de la Educación Artística
en escuelas primarias de Baja California”**

Tesis
Que para obtener el grado de
Maestra en Ciencias Educativas

P r e s e n t a

Gissell Estephania Paredes Ortega

Director de tesis: Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

Ensenada, Baja California, México

Diciembre, 2022



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“La recontextualización implícita de la Educación
Artística
en escuelas primarias de Baja California”**

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Gissell Estephania Paredes Ortega

APROBADO POR

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Director de tesis

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio
Sinodal

Dra. María del Rosario Castañeda Reyes
Sinodal





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 15 de noviembre de 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dra. Maricela López Ornelas
Subdirectora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Gissell Estephania Paredes Ortega**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“La recontextualización implícita de la Educación Artística en escuelas primarias de Baja California”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 15 de noviembre de 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Gissell Estephania Paredes Ortega**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

***“La recontextualización implícita de la Educación Artística
en escuelas primarias de Baja California”***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 15 de noviembre de 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Gissell Estephania Paredes Ortega**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“La recontextualización implícita de la Educación Artística en escuelas primarias de Baja California”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente



Dra. María del Rosario Castañeda Reyes

Dedicatorias

A mis padres.

Mi luz de vida y mi mayor ejemplo.

Cuando va dirigida a ustedes, ninguna dedicatoria basta.

Gracias, siempre.

A mis abuelos, su vida, su memoria y su herencia que pervive.

Agradecimientos

Con cariño al mejor director de tesis, *Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas*, a quien agradezco, en principio, por no dejarme ir. No olvidaré su compromiso hacia mí, la confianza que me brindó y su calidez para afrontar y desafiar mis titubeos. Gracias por permitirme vincular mis intereses y volverlos algo tangible. Mi más sincero agradecimiento por cada una de sus asesorías y por compartir sus conocimientos, mismos que admiro y sin duda, me inspiran enormemente, parece que siempre está preparado para saber qué, cuándo y cómo decir las cosas y causar el impacto justo. Gracias, además, por cuestionar y redefinir todos mis límites académicos y sobre todo por alentarme a buscar, a pensar, a aprender, a seguir.

A mi comité de tesis. A la *Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio*, por su tiempo, su dedicada lectura y sus valiosas sugerencias, además de su acompañamiento en seminario de tesis. A la *Dra. Rosario Castañeda Reyes*, por su dedicación hacia mi trabajo y por compartir conmigo sus reflexiones y comentarios.

Al personal académico y administrativo del Instituto, especialmente al *Dr. Alfonso Jiménez*, la *Maestra Estrella Velasco* y *Alejandra Arroyo*, por su paciencia y calidad humana para acompañar este proceso.

A la *supervisora escolar* de la zona 052 y, sobre todo, a los *profesores* del segundo ciclo de la zona, quienes amablemente accedieron a ser participantes de este estudio. Gracias por su confianza, apertura y disposición para colaborar.

A mis amigas de la maestría. Compartimos mucho más que tareas y desvelos. Sé que no fue casualidad encontrarnos.

A Alexandra, mi compañera, mi combo académico, confidente, cómplice y amiga en este trayecto. Gracias por tus mensajes en la madrugada, tu ayuda para dialogar, atenuar frustraciones, resolver dudas y matizar ideas. Cuando más oscuridad viví, encontré la luz de una amiga que me enseñó y me acompañó a afrontar los miedos con valor, y una copa. Todo el cariño para mi hermana académica. De haberme soltado, el punto final de esta tesis hubiese quedado flotando en una madrugada de 2021.

A mi “séquito”, Fabiel, Mayte, Raquel, Martín, y a cada amigo que me regaló acompañamiento emocional, desahogo, escapes revitalizantes y recordatorios constantes en torno a la valía de las artes en mi vida. Siempre me mantuvieron con los pies sobre la tierra y me permitieron recordar el porqué de mis decisiones. Su amistad ha sido una excepcional y ha marcado la diferencia.

A mi madre, Lucía Ortega, y mi padre, Gilberto Paredes, gracias por su invaluable apoyo, su amor, motivación, por ser mis principales formadores y por depositar su confianza en mí, son lo más importante que tengo. Ningún logro está completo sin ustedes y en ninguno de mis sueños me faltan. Son mi fuente inagotable de inspiración.

A mis hermanos, Jonathan, Erick, Ángel, perdón por las ausencias. Gracias por las escapadas espontáneas, por todo el apoyo en casa, por su atenta escucha y por soportarme en mis peores días en los que los agobí con mis interminables temas de conversación en torno a la tesis. Su compañía fue clave para cumplir este sueño.

A *Alba*, por su paciencia y por darme fortaleza para llegar hasta aquí, aun cuando parecía imposible.

A *Káiser, Fenrir y Skadi*, mi compañía de cuatro patitas, por ponerle alegría a mis días, por ser mi alarma puntual cada mañana, por esperarme pacientemente y recibirme siempre con emoción.

A mi alma máter, la *Universidad Autónoma de Baja California* y al *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*. Gracias por la oportunidad para llevar a cabo este proyecto.

Al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, por el apoyo financiero otorgado para la elaboración de esta tesis.

Esta tesis de investigación se realizó con el apoyo de una beca
del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Índice

Resumen.....	7
Introducción	8
Capítulo 1. El objeto de estudio	13
Planteamiento del problema.....	13
Pregunta general.....	20
Preguntas específicas	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos	20
Justificación	21
Estado del conocimiento.....	21
Análisis de políticas y textos de política en relación a la Educación Artística.....	23
Prácticas docentes para el desarrollo de la EA en la escuela	35
Capítulo 2. Marco teórico.....	52
La política y las políticas educativas	52
La política	52
Políticas públicas	53
Políticas educativas.....	54
Perspectiva analítica para el campo de la política educativa	55
La teoría de la recontextualización: Caja de herramientas para el análisis de la política .	56
Análisis de la micropolítica institucional.....	63
Los actores de la política.....	67
Planes y programas de estudios.	68
Categoría intermedia. Recontextualización implícita.....	78
Política, arte y estética	81
Capítulo 3. Método.....	88

Enfoque y paradigma	88
Contexto del estudio	91
Participantes.....	94
Corpus de análisis	96
Técnicas e instrumentos para la recolección de información	97
Entrevista semiestructurada	98
Instrumento.	99
Procedimiento	101
Primer contacto para el desarrollo del trabajo de campo	101
Pilotaje	101
Trabajo de campo.....	102
Sistematización de la información	104
De los textos de política.....	104
De las entrevistas.	104
De las planeaciones.....	104
Estrategias de análisis e interpretación de la información	105
Análisis cualitativo de contenido.....	105
Análisis enunciativo.....	110
Análisis cualitativo.....	112
Capítulo 4. Nivel Macro: textos de política	115
Ley General de Educación	115
Programa Sectorial de Educación 2013-2018.....	117
Planes y programas de estudios	121
Plan y programas de Estudios 2011. Reforma Integral de la Educación Básica.	122
Plan y Programas De Estudios 2017. Aprendizajes Clave para la educación integral. ..	130
Capítulo 5. Resultados nivel micro y discusión.....	139
Análisis descriptivo entrevistas y planeaciones por participante.....	143

Participante 1. Docente de escuela unitaria	143
Participante 2. Docente de escuela bidocente	152
Participante 3. Docente de escuela tridocente.....	160
Participante 4. Docente de escuela tetradocente	168
Participante 5- Docente de escuela de organización completa	184
Análisis enunciativo.....	193
Marco figurativo	194
Condición de enunciación.....	202
Condición de recepción.....	209
Capítulo 6. Conclusiones	220
Los textos de política y pedagógicos acerca de la EA	220
La interpretación y la traducción de los planes y programas de estudios de la EA	225
La recontextualización implícita de la EA.....	228
Algunas potencialidades de la investigación	233
Limitaciones del estudio	234
Líneas futuras de investigación.....	235
Referencias.....	237
Apéndices	249
Apéndice A. Ejemplo de formato de consentimiento informado	249
Apéndice B. Narrativa del proceso de trabajo de campo.....	251
Apéndice C. Libro de códigos para el análisis de los textos de política	256
Apéndice D. Ejemplo de transcripción de entrevistas	274
Apéndice E. Planeaciones y secuencias didácticas.....	282
Apéndice F. Ejemplo de tabla para la elaboración del análisis enunciativo (entrevistas)	289

Índice de tablas

Tabla 1. Cantidad de zonas escolares SE-ISEP (primaria) en Baja California.....	13
Tabla 2. Actores de política	67
Tabla 3. Escuelas de la zona 052 en el ciclo escolar 2021-2022	93
Tabla 4. Participantes del estudio	95
Tabla 5. Corpus de análisis	97
Tabla 6. Temas que explora la entrevista semiestructurada alineados a las preguntas de investigación y el marco teórico.	99
Tabla 7. Características de las entrevistas a docentes.....	103
Tabla 8. Documentos recuperados para el análisis	105
Tabla 9. Preguntas efectuadas a los textos de política y pedagógicos	108
Tabla 10. Categorías y códigos para el análisis cualitativo de contenido de los textos de política y pedagógicos.....	108
Tabla 11. Análisis enunciativo. Posicionamiento frente a la política de EA	111
Tabla 12. Demandas de la LGE hacia los docentes (EA)	116
Tabla 13. Objetivos de la educación primaria en relación a la EA.....	119
Tabla 14. Demandas del PSE 2013-2018 hacia los docentes para promover la EA.....	120
Tabla 15. Objetivos de la EA en el Plan y Programa de estudios de la RIEB orientados a la formación artística y/o estética	124
Tabla 16. Ejemplos de temas y contenidos de la EA en la RIEB 2011	126
Tabla 17. Demandas de la EA hacia docentes (RIEB 2011)	128

Tabla 18. Objetivos de la EA (Aprendizajes clave 2017).....	132
Tabla 19. Ejemplos de temas y contenidos de la EA en Aprendizajes Clave 2017.....	133
Tabla 20. Demandas de la EA hacia docentes en el documento Aprendizajes clave 2017	134
Tabla 21. Comparativo entre planes de estudio de EA, 2011 y 2017	136
Tabla 22. Características de los docentes participantes.	141
Tabla 23. Contenido del capítulo de resultados nivel micro.....	142
Tabla 24. Planeación 1. Identificador: U_D1_3y4 P1	150
Tabla 25. Planeación 2. Identificador: B_D1_3y4-P3	158
Tabla 26. Planeación 3. Identificador: T_D1_3-P1	166
Tabla 27. Planeación 4. Identificador: TT_D1_3-P1	182
Tabla 28. Planeación 5. Identificador: C_D2_4-P2	190

Índice de figuras

Figura 1. Ubicación geográfica de las escuelas de la zona 052	92
Figura 2. EA en el mapa curricular de la Educación básica (RIEB 2011).....	123
Figura 3. Objetivos de la EA orientados al desarrollo de actitudes, aptitudes y habilidades personales y sociales (RIEB 2011)	127
Figura 4. EA en el mapa curricular de la educación básica (Aprendizajes clave 2017)	131

Resumen

La Educación Artística (EA) y su inclusión en las políticas educativas en México ha cobrado relevancia en respuesta a demandas internacionales por una educación integral que apueste por el desarrollo de todas las capacidades y habilidades del ser humano durante su escolarización. El objetivo de esta investigación fue analizar la recontextualización implícita que cinco docentes del segundo ciclo (3° y 4° grados) de escuelas primarias de la zona 052 de Baja California hacen de las políticas educativas en materia de educación artística en su contexto específico. Como parte de su impacto científico, permitió comprender cómo es entendida la política vigente en torno a la EA por docentes de escuelas de una zona rural de nivel primaria, y cómo ésta es planeada, asumiendo la presencia de procesos de interpretación, préstamo, apropiación y adaptación que derivan en modificaciones con miras a la puesta en acto. En este sentido, abonó al campo de estudio de la política educativa y de la educación artística. Su impacto social radica en que constituye un referente sobre la situación actual de la EA en un contexto rural dentro del estado de Baja California, así como sus prioridades y requerimientos, identificados desde la voz de los participantes en calidad de actores de la política. Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo. El corpus de análisis se conformó por textos de política y las narrativas de los participantes. Se realizó un análisis cualitativo de contenido de textos de política (LGE, PSE 2013-2018), y textos pedagógicos, planes y programas de estudio (RIEB 2011 y Aprendizajes Clave 2017). Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de información por parte de cinco profesores de la zona. Los resultados obtenidos fueron procesados utilizando el análisis enunciativo y el análisis cualitativo. La perspectiva teórica utilizada es la propuesta de Stephen Ball para el análisis de la micropolítica (interpretación, traducción y recontextualización), así como los postulados teóricos de Rancière en torno a la relación política-arte-estética. Se elaboró una categoría intermedia denominada “recontextualización implícita”, que permitió comprender el referente empírico. Los hallazgos de la investigación dejaron ver que, dentro de la zona, coexisten distintas interpretaciones de la EA por parte de los docentes, quienes identifican las demandas y orientaciones que los textos de política y pedagógicos establecen. Han construido conceptualizaciones en torno a la EA, clasificadas como normativa, académica e intrínseca. Así también, han asumido posicionamientos positivos, negativos o contestatarios-propositivos frente a la política que la circunda. La interpretación, traducción y recontextualización implícita de la EA en el contexto estudiado, están permeadas por una arraigada postura esencialista y reduccionista acerca de la EA y, aunque se reconoce su potencialidad, está condicionada por las características contextuales y por razones como el desconocimiento de la disciplina, el desinterés, la falta de tiempo y recursos y carencia de opciones de formación complementaria en el campo de las artes.

Palabras clave: educación artística; planes de estudio; política educativa; profesores.

Introducción

La Educación Artística (EA) en educación básica en México, según la Secretaría de Educación Pública (SEP) se concibe como un espacio curricular denominado “Artes”. Educar por medio de las artes a nivel básico en este país no responde a la formación de artistas, de esto se encarga la formación artística que se ofrece en el nivel superior. En este sentido, se establece una distinción entre los conceptos de educación artística y formación artística. Estos dos, junto al de educación estética se conjuntan en el espacio curricular o área del desarrollo de Artes que forma parte de la propuesta curricular vigente de la SEP de 2017. Durante el ciclo escolar 2021-2022, periodo en el que se realizó esta investigación, se encontraba vigente la propuesta curricular denominada Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. (SEP, 2017). Los propósitos generales del área de Artes en educación básica, de acuerdo con la SEP son:

Se pretende que al término de la educación básica los estudiantes valoren el papel e importancia de distintas manifestaciones artísticas locales, nacionales e internacionales, como resultado de procesos activos de exploración y experimentación con los elementos básicos de Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. Se pretende que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico y estético que les permita disfrutar de las artes, emitir juicios informados, identificar y ejercer sus derechos culturales, adaptarse con creatividad a los cambios, resolver problemas de manera innovadora, trabajar en equipo, así como respetar y convivir de forma armónica con sus compañeros y maestros. (SEP, 2017, pp. 468 y 469)

Los propósitos de la EA que establece la SEP dentro del plan de estudios de 2017 para el nivel de primaria incluyen:

1. Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria.
2. Experimentar con las posibilidades expresivas de los elementos básicos de las artes.
3. Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación.
4. Reconocer las artes como manifestaciones culturales de la sociedad o grupo donde se producen, valorando la variedad y diversidad de expresiones.
5. Identificar las etapas en la realización de un proyecto artístico.
6. Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas.
7. Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte.
8. Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario. (SEP, 2017, p. 469).

La investigación que aquí se presenta se concentró en el análisis de la recontextualización implícita de la Educación Artística (EA) en cinco escuelas primarias del sur del estado de Baja California, México. Se trata de un trabajo que se desarrolló conjuntando el campo de estudio de la política educativa en la educación básica y el de la educación artística.

Este trabajo de investigación emergió, en primer lugar, por un interés personal en torno a la educación artística derivado de la formación como Licenciada en Artes Plásticas de quien investiga. En segundo lugar, porque se considera escasa y necesaria la investigación en estos campos, ya que, a pesar de que la EA es considerada esencial para una formación integral en la educación básica, la evidencia empírica sobre el tipo de trabajo que realizan los docentes es incipiente. Lo anterior se identificó gracias a la revisión de la producción científica realizada

para la elaboración del estado del conocimiento en donde se hizo notoria la falta de perspectivas teóricas y epistemológicas explícitas del análisis de las políticas y planes de estudio de EA.

En tercer lugar, por el interés de conocer cómo incide la política en torno a la EA en las actividades que proponen los docentes, siendo conscientes de que el contexto (entorno, tipo de organización, alumnado, personal docente y comunidad escolar) en el que se inserta dicha política es desigual y cambiante, y se ve influenciado por un sinnúmero de elementos que intervienen en el proceso.

La relevancia de este estudio, a la luz de la perspectiva teórica utilizada, radica en que permite comprender cómo es entendida la política vigente en torno a la EA por el profesorado de escuelas de una zona rural de nivel primaria (052 de Baja California), y cómo, eventualmente, es planeada, atravesando por un proceso de interpretación, préstamo, apropiación y adaptación que deriva en modificaciones ineludibles por parte de los docentes en calidad de actores de la política. Este proceso es explorado a partir de la perspectiva analítica de Stephen Ball para el análisis de la política educativa (interpretación, traducción y recontextualización) y adicionando una categoría intermedia que se denominó “recontextualización implícita”.

La pregunta general de investigación que se planteó fue ¿De qué manera los docentes de escuelas primarias de la zona 052 de Baja California recontextualizan el programa de estudios vigente de educación artística?

Esta tesis se organiza en seis capítulos. En el primero se presenta el objeto de estudio, planteamiento del problema, preguntas y objetivos generales, y específicos, así como la justificación del estudio. Asimismo, se expone el estado del conocimiento donde se reportan algunos antecedentes empíricos de esta investigación, ordenados en dos subapartados: a) Análisis

de políticas y textos de política en relación a la Educación Artística y b) Prácticas docentes para el desarrollo de la Educación Artística en la escuela primaria.

En el segundo capítulo se presenta el sustento teórico que orienta la investigación, organizado en tres apartados: a) La política y las políticas educativas; b) la perspectiva analítica para el campo de la política educativa desarrollada por Stephen Ball. A su vez, se integró por tres subapartados que abordan lo relativo al análisis de la micropolítica institucional, los actores de la política, y los planes y programas de estudios. Incluye, además, la propuesta de una categoría intermedia denominada “recontextualización implícita. Finalmente, c) El desarrollo teórico de Jacques Rancière en relación con la política, la estética y el arte.

En el tercer capítulo se expone el enfoque metodológico y el paradigma empleados para dar respuesta a las preguntas y los objetivos de investigación. Asimismo, se describe el contexto del estudio, se presentan las particularidades de los participantes, el corpus de análisis, las técnicas e instrumentos para la recolección de información, así como el procedimiento que se siguió para dicho proceso, su sistematización y análisis.

El cuarto capítulo da cuenta de la primera parte de los resultados del análisis, en este caso, en el nivel macro de la política. Reporta la discusión de los textos de política y pedagógicos analizados, donde se identifican las bases y objetivos de la educación en México y se describen los objetivos, demandas y conceptualizaciones en torno a la EA para el nivel primaria.

En el capítulo cinco, por su parte, se desarrolla la segunda parte de los resultados, particularmente del nivel micro de la política. En él, se presentan los resultados descriptivos de las entrevistas a los participantes y los resultados e inferencias del análisis cualitativo efectuado con las planeaciones. La recontextualización implícita se aborda desde las definiciones de EA que los participantes construyen, así como su posicionamiento ante ésta, y las actividades que

proponen en sus planeaciones al atender las demandas de la SEP en relación a la EA. De igual manera, en este capítulo se presenta el análisis enunciativo de las respuestas de los participantes en la fase de entrevistas, lo cual permitió identificar su posicionamiento frente a los textos de política y pedagógicos en relación a la EA. Finalmente, se desarrolla la discusión de la investigación.

El sexto capítulo es de conclusiones y da respuesta a las preguntas de investigación. Los tres apartados que lo integran son: a) Los textos de política y pedagógicos acerca de la EA, el cual da respuesta a la primera pregunta específica; b) La interpretación y traducción de los planes y programas de estudio e la EA, que responde a las preguntas específicas 2 y 3; y c) La recontextualización implícita de la EA que responde a la pregunta general. Además, este último capítulo enfatiza la importancia del estudio, sus limitaciones y líneas futuras de investigación.

Capítulo 1. El objeto de estudio

Planteamiento del problema

De acuerdo con cifras proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México durante el ciclo escolar 2021-2022, en la educación básica escolarizada (preescolar, primaria y secundaria) se matriculó un total de 24,113,780 alumnos, atendidos por 1,209,635 docentes en 228,804 escuelas, de las cuales 86.7% son públicas. De manera particular, la educación primaria (pública) atendió a 13,464,469 alumnos, por 503,385 docentes y 86,665 escuelas (SEP, 2022b).

De acuerdo con informes del Gobierno del estado (EducaciónBC, 2021), en el ciclo escolar 2021-2022, Baja California contaba con un total de 380, 539 alumnos de primaria, de los cuales 367,625 pertenecían a la primaria general; 12,002 a primaria indígena; 372 a cursos comunitarios; y, 540 a escuelas para educación de migrantes. De ellos 334,419 alumnos asistieron a las primarias de sostenimiento público, mientras que el resto acudieron a las de sostenimiento privado.

El total de alumnos en Baja California fue atendido en 1613 escuelas, por parte de 14, 276 docentes. La tabla 1 indica el total de zonas escolares que se encuentran en el estado de Baja California.

Tabla 1

Cantidad de zonas escolares SE-ISEP (primaria) en Baja California

Municipio	SE	ISEP	J. sector
Mexicali	23	24	2
Tijuana	20	34 (2 indígenas)	3
Tecate	1	3	1
Playas de rosarito	2	2	

Municipio	SE	ISEP	J. sector
Ensenada	8	11	1
San Quintín	1	8	

Nota: W. Canett-Higuera, comunicación personal, 13 de septiembre de 2022.

En el reporte del Gobierno del estado referido anteriormente, se identificó que el municipio de San Quintín –uno de los seis que componen el estado de Baja California, que antes formaba parte del municipio de Ensenada y que mayormente se dedica a la agricultura, pesca, y otras actividades económicas esencialmente de tipo primario– atendió a 15,680 alumnos de primaria, distribuidos en 642 grupos a cargo de 618 docentes que laboran en 97 escuelas (EducaciónBC, 2021).

En el ciclo escolar 2021-2022 la zona escolar 052 de primarias, donde se desarrolló la presente investigación, se constituyó por 10 escuelas públicas de control federal, ubicadas en las localidades de El Rosario de Arriba, El Rosario de Abajo, Ejido Nuevo Uruapan, Bahía de los Ángeles, Punta Prieta, Santa Rosaliita, Ejido Villa Jesús María, Ejido José María Morelos y Pavón, Ejido el Costeño y Poblado El Barril. La matrícula de esta zona para dicho ciclo escolar fue de 769 alumnos a cargo de 38 docentes (EducaciónBC, 2021).

Como parte del sistema educativo nacional, la zona escolar 052 se rige por la política educativa establecida por la SEP y por el Sistema Educativo Estatal de Baja California. No obstante, estas escuelas desarrollan su trabajo en contextos diferenciados, esto se debe a varios aspectos, entre los que se incluyen su localización geográfica, su organización institucional, las características propias de la comunidad docente y administrativa que las integra, las condiciones de infraestructura, las particularidades socio culturales de las comunidades a las que pertenecen y las condiciones económicas de las familias que forman parte de la comunidad escolar.

En el plano internacional, la EA dentro de los currículos escolares ha estado presente desde finales del siglo XIX (Giráldez, 2019), en respuesta, principalmente, a las demandas de una educación integral que apueste por el desarrollo de todas las capacidades y habilidades del ser humano desde las primeras etapas de la educación. No obstante, su incorporación en el currículo ha sido discutida, derivando en diferentes enfoques de aplicación, con finalidades formativas diferenciadas y, por tanto, con resignificaciones múltiples.

En los últimos años y de manera casi paralela a las reformas educativas en México, distintos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) colocaron el énfasis en la EA y su importancia para la educación integral y la “transformación constructiva de los sistemas educativos” (UNESCO, 2010, p. 2). Como consecuencia de esto, se impulsó la investigación en temas relacionados a la EA, al desarrollo y reformulación de planes y programas de estudio y a la revalorización de las artes en el contexto educativo.

Así pues, el impulso de la educación artística como uno de los ejes para el desarrollo de la educación integral se incorporó en los textos de política y pedagógicos (planes de estudios) que rigen la educación básica nacional. Si bien, dichos textos son los mismos para todos los centros educativos de nuestro país, la forma en que son incorporados en los contextos escolares, responde en primer lugar, a las prioridades formativas que cada plan de estudios presenta (un énfasis específico hacia asignaturas como matemáticas, lenguaje, ciencias, antes que la EA) y, en segundo lugar, al hecho de que los diversos actores que participan del proceso, son actores con formación, intereses y necesidades académicas diferenciadas.

Con respecto a lo anterior, y considerando que en el proceso educativo interviene una diversidad de actores (Betancur, 2015), resulta necesario señalar que las políticas educativas, entendidas por Ball et al. (2012) como “textos y «cosas»” (legislación y estrategias nacionales), pero también como procesos discursivos que se configuran de manera compleja, están mediados contextualmente y se presentan institucionalmente.

La política está dirigida a la educación que se ofrece en el país, y, por tanto, involucra a los maestros, sujetos y objetos de la política. La política se escribe en los cuerpos y produce posiciones de sujetos particulares. La política está codificada de manera compleja en textos y artefactos, y se decodifica (y recodifica) de formas igualmente complejas. Hablar de decodificación y recodificación sugiere que la “elaboración” de políticas es un proceso de comprensión y traducción, que por supuesto lo es. Siguiendo las ideas de Ball et. al. (2012), la traducción es un proceso mediante el cual “el lenguaje de la política se traduce al lenguaje de la práctica, las palabras en acción, las abstracciones en procesos interactivos” (p. 48). Por ello, se consideró pertinente estudiar la perspectiva de profesorado sobre la EA, a partir de los distintos recursos desde donde ésta se recontextualiza (planes de estudio, contexto, trayectorias profesionales), ya que los docentes son los agentes principales en los procesos de enseñanza y son quienes les otorgan sentido a los textos por medio de las actividades y/o estrategias que proponen como parte de su quehacer docente.

La presente investigación se concentra en cinco docentes de la zona escolar 052 de primaria como punto focal para el análisis de la puesta en acto de los planes de estudio, indagando cómo se apropian de las políticas establecidas por las autoridades educativas en materia de educación artística y la recontextualizan en sus contextos, en este caso, en el denominado “sur profundo” del estado, durante el marco del cierre de escuelas debido a la

pandemia por COVID-19. Se parte del supuesto de que un plan de estudios es un desemboque (Malaga, 2018) de una política educativa de renovación curricular a nivel nacional (SEP, 2013, 2020).

La revisión efectuada permitió ubicar el tipo de investigación que se ha llevado a cabo sobre educación artística, la cual se centra mayormente en tópicos como las problemáticas que enfrenta (Jiménez, 2009; 2009; UNESCO, 2010); la desvalorización de las artes dentro de los contextos escolares (Aguirre-Lora, 2009; Efland, 2004; Eisner, 2004; Palacios, 2006), y revisiones teóricas sobre las aportaciones y beneficios del arte a la educación (Eisner, 1995, 2020; Castro-Bonilla, 2005, 2007; Giráldez, 2009, 2019; Giráldez y Palacios, 2014; Giráldez y Pimentel., 2010; Gardner, 1994, 1997; Jiménez et al., 2009; Abad 2009; Winner et al., 2014).

En el primer caso, algunos estudios abordan la problemática que la educación artística ha enfrentado y enfrenta como parte de su desarrollo e inclusión en los contextos educativos formales y no formales, tales como la escasez de tiempo y recursos, la falta de políticas artísticas y culturales que sustenten su importancia, la visión elitista y excluyente que se le atribuye al arte y a la cultura, así como las formas de atender dicha visión, la falta o precariedad en la formación de recursos humanos que puedan desarrollar la docencia en este campo, el desinterés y desinformación existente hacia el mismo, entre otros.

En el segundo caso, los estudios se centran en problemáticas del área como la desvalorización de las artes en el contexto escolar, tanto por parte de los gobiernos como de los docentes, padres de familia, y comunidad educativa en general. Asimismo, hacen hincapié en la falta de seriedad que se le atribuye a la educación artística, es decir, asignación mínima o en casos extremos, nula, de recursos económicos, tiempo, programas específicos para su atención, desarrollo y distribución de materiales didácticos, y formación docente.

En el tercer caso, se encuentran trabajos que focalizan la atención en el estudio y explicitación de los beneficios del arte, la educación artística, la formación artística y estética pueden brindar a la educación y a los individuos para su desarrollo y formación integral.

El estado del conocimiento se integra por dos apartados. En primer lugar, algunas de las investigaciones revisadas se enfocan en analizar políticas y textos de política, así como planes y programas de estudio en relación a la EA en diversos contextos, a fin de conocer cómo es entendida la EA dentro del imaginario gubernamental, las consideraciones para su inclusión en los currículos de educación básica, sus objetivos, la relevancia que adquieren para la formación de los estudiantes, entre otros tópicos. Estas investigaciones corresponden a Mesías e Iglesias (2018) en Estados Unidos, Carrasco (2016) en Ecuador, González-Moreno y Carrillo (2018) en México, Morales y Jhean-Larose (2017) en Chile y Chapman et al. (2016) en Australia.

En segundo lugar, se encuentran las investigaciones cuyo foco fueron las prácticas docentes para el desarrollo de la EA en la escuela. Dichas investigaciones permiten ahondar en las formas en que los docentes dan curso a las políticas, programas y/o planes de estudio que rigen su práctica, así como las condiciones a las que enfrentan durante el proceso.

Dentro de esta categoría, se ubican estudios cuyo interés radica en el análisis de la aplicación de secuencias didácticas de profesores de educación artística. Tal es el caso de Elichiry y Regatky (2010), estudio basado en una revisión de secuencias didácticas de docentes y la ubicación de prácticas articuladoras de las artes con otros contenidos del plan de estudios.

Oliva (2018) en Ecuador, Ortega (2005) y Macedo (2006) en México, observaron aulas de diferentes centros educativos, con el fin de caracterizar las prácticas que desarrollan los docentes (cuya formación es variada), en el marco de los planes de estudio vigentes. Estos trabajos permiten observar que los contenidos y las estrategias empleadas por los docentes que

imparten la EA, se centran en gran medida en la instrucción y en el objeto artístico, es decir, en la formación artística, más que en la educación artística. Asimismo, se tiene que la asignatura se encuentra en una posición relegada y constatan la presencia de discordancias entre lo que se establece en los planes de estudio y las mismas secuencias elaboradas por los docentes la práctica observada.

Ortega (2009) en México, Mediero (2012) en España y Castro-Bonilla (2006) en Costa Rica indagaron en las experiencias de maestros en relación con sus formas de planear y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje relativos a la educación artística.

Morales y Jhean-Larose (2017) en Chile, investigaron en torno a la medida en que los planes y programas de EA son percibidos, modificados y utilizados por los profesores; recabaron sus opiniones y posturas frente a los planes y programas oficiales y la forma en que los utilizan.

Como se ha podido dar cuenta, la investigación de las prácticas docentes es un tópico en el cual se han desarrollado diversos estudios; sin embargo, la puesta en acto de las políticas educativas en educación artística por parte de estos actores del proceso educativo constituye un campo en gran medida menos explorado. Asimismo, es posible detectar una ausencia de investigaciones de este tipo a nivel local, en este caso, en Baja California.

Es por lo anterior que en esta investigación busca dotarse de un enfoque que permita analizar los documentos de política que en México se han gestado en relación con la educación artística, y conocer, a su vez, las formas en que los docentes de instituciones educativas de nivel primaria de la zona 052 del estado de Baja California, dan curso a lo que se establece en los planes y programas de estudio vigentes en materia de educación artística.

Pregunta general

- ¿De qué manera los docentes de escuelas primarias de la zona 052 de Baja California recontextualizan el programa de estudios vigente de educación artística?

Preguntas específicas

- ¿Qué demandan los textos de política y los textos pedagógicos acerca de la EA de los docentes y para la formación de estudiantes?
- ¿De qué manera los docentes participantes interpretan los textos de política y pedagógicos en relación con la Educación Artística?
- ¿Cuáles son las traducciones que los docentes participantes tienen con respecto a los textos de política y pedagógicos en relación con la EA?

Objetivo general

- Analizar la recontextualización implícita que los docentes de escuelas primarias de la zona 052 de Baja California hacen de las políticas educativas en materia de educación artística en su contexto específico.

Objetivos específicos

- Describir las demandas de los textos de política y textos pedagógicos de los docentes y para la formación de estudiantes.
- Identificar las formas en que los docentes participantes interpretan los textos de política y pedagógicos en relación con la Educación Artística.
- Explicar las formas en que los docentes participantes traducen los textos de política y pedagógicos en relación con la Educación Artística.

Justificación

La presente investigación pretende analizar los tipos de recontextualización de la EA que los docentes de la zona 052 de primarias de Baja California desarrollan a partir del plan de estudios 2017. Se parte del supuesto que todos los docentes realizan una serie de préstamos, ajustes y modificaciones a la política educativa nacional materializada en los planes de estudio vigentes al momento de realizar la investigación.

Dicho lo anterior, esta investigación realiza aportes al campo, a partir de los datos que se registraron durante la correspondiente etapa de recogida de datos, sobre la situación que la educación artística atraviesa en el contexto estudiado, pudiendo configurarse como antecedente o marco referencial para futuras investigaciones. Como parte de su valor académico y científico, posibilita comprender de qué forma se da curso a los textos de política y los planes y programas educativos en educación artística en las escuelas estudiadas.

A continuación, se presenta el estado del conocimiento construido con base en los hallazgos del estado del conocimiento, centrados en el papel del docente de educación artística a nivel primaria.

Estado del conocimiento

Un estado de conocimiento implica realizar búsquedas de productos de investigación que den cuenta de la configuración de un campo de estudio o área temática. Según Rueda un estado de conocimiento es entendido como:

El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un período determinado [...] identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los

problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (Rueda, citado en Ducoing, 2003, p. 4)

Para la elaboración del presente estado del conocimiento, se realizó una búsqueda en bases de datos como Redalyc, SciELO, DOAJ, Latindex, Dialnet. Así también en los repositorios institucionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Tesis UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Tesis UPN. Finalmente, el motor de búsqueda Google Scholar, las bibliotecas y colecciones de la UNAM, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Para realizar la búsqueda se tomaron en cuenta términos como “profesores de artes”, “prácticas docentes en educación artística en México”, “educación artística en primaria”, “prácticas docentes de artes”, “políticas educativas en educación artística”, “puesta en acto de la educación artística” y “recontextualización de la educación artística”.

Para la presentación de los estudios se siguió una estructura que permitió sistematizar la información que se describe a continuación: autor (es), año, lugar y contexto, objetivos de la investigación, metodología e instrumentos, participantes, hallazgos y conclusiones. Se asume que esta estructura permite, en primer lugar, ubicar en tiempo y espacio las investigaciones relacionadas al tema de estudio que constituye este trabajo y, a su vez, identificar los tópicos generales, la metodología predominante y en general, los enfoques que los autores utilizaron en sus investigaciones, así como ubicar las áreas de oportunidad que esta investigación aborda.

Este estado del conocimiento está organizado en dos subapartados: a) Análisis de políticas y textos de política en relación a la Educación Artística y b) Prácticas docentes para el desarrollo de la EA en la escuela. No obstante, se presentan el caso de Morales y Jhean-Larose

(2017) que figura dentro de ambos subapartados, debido a que fue organizado en distintas fases o momentos, pudiendo catalogarse dentro del análisis de políticas y documentos o bien, como estudio que da cuenta de prácticas docentes para el abordaje de la EA.

Análisis de políticas y textos de política en relación a la Educación Artística

En este apartado, se incluyen trabajos cuyo enfoque se encuentra en el estudio de políticas educativas referentes a educación artística, así también de textos de política y pedagógicos (planes y programas de estudios) en relación con dicha materia.

Mesías e Iglesias (2018) llevaron a cabo un estudio titulado La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación Artística contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York. Este estudio, a diferencia del resto de productos incluidos en el presente estado del conocimiento, no se desarrolló en un contexto escolar, sino social, y reporta un caso del cual se pueden obtener enseñanzas, ya que está enfocado a analizar el caso de la ciudad de Nueva York, identificada por los autores como pionera en la implementación de un programa artístico en centros educativos públicos. Lo que distingue a esta ciudad es que el financiamiento de los recursos de este programa surgió como iniciativa del gobierno local, apoyado por su vicealcaldesa, quien cumplió funciones dentro del departamento de educación de la ciudad específicamente en aspectos políticos de la educación.

Según los autores, actualmente “lo cultural” ha sido víctima de una pérdida de peso dentro de los currícula, y como prueba se encuentran “los constantes recortes en relación a la educación artística” (Mesías, 2018, p. 185).

El artículo de Mesías e Iglesias constituye una reflexión que versa “sobre la necesidad de potenciar una educación artística contemporánea, a través de la puesta en marcha de políticas educativas financiadas, para promover procesos artísticos y de mediación cultural de calidad en

centros educativos” (Mesías e Iglesias, 2018, p. 183). Para ello, se apoya en la indagación en el caso de la ciudad de Nueva York, un caso particular en el que las políticas educativas y programas orientados a la educación artística surgen de la apuesta del gobierno por revalorizar este campo dentro de la educación.

En su estudio, Mesías e Iglesias llevaron a cabo entrevistas con la vicealcaldesa que impulsó políticas educativas creativas y programas en la ciudad de Nueva York en el periodo de 2013 a 2018 (fecha en que se realizó el estudio), a fin de comprender la dimensión e impacto de dichas políticas y programas, que, a saber, se configuraron en favor de la integración de las artes en el sistema educativo. Para ello, se creó una red de centros educativos en los distritos de la ciudad, estrategia que aumentó el número de docentes de arte en escuelas primarias y secundarias. Es importante resaltar que, en cada uno de los distritos, los programas siguieron un curso diferente, acorde a los intereses y necesidades del contexto particular de cada distrito.

Además, durante ese periodo y bajo la responsabilidad de la vicealcaldesa, se establecieron escuelas secundarias en las que se incluyeron programas artísticos oficiales a cargo de profesores expertos, e impulsaron programas de formación y actualización docente.

Los autores señalan que la iniciativa de educación artística en la ciudad de Nueva York, rompió de manera drástica con lo que generalmente se establece a nivel de gobierno, pues:

Se centra de manera especial en la educación artística, y en la creación de un grupo de arteducadores que se compromete, además, con la formación y actualización del profesorado de distintas disciplinas artísticas. Se trata de devolver a las artes el papel relevante que debiera tener en cualquier sistema educativo y, al mismo tiempo, facilita un modelo de acreditación y formación artística con una proyección real. Se trata en definitiva de constituir políticas educativas creativas en las que la educación artística

resulta el motor metodológico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Mesías e Iglesias, 2018, p. 199)

Carrasco (2016) en Ecuador con su tesis titulada Análisis del componente Educación Artística en el currículo de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU) del Ministerio de Educación del Ecuador, investigó sobre la EA dentro del currículo del Ministerio de Educación de dicho país. Su corpus de análisis estuvo integrado por: a) el currículo vigente para la Educación Estética en el nivel básico a la fecha de realización del estudio, es decir, los Planes y Programas de Cultura Estética de la Reforma Curricular de la Educación Básica 1997, y b) Lineamientos de la Educación Artística del Bachillerato General Unificado. Lo anterior lo realizó con el objetivo de conocer cómo es entendida la EA dentro del currículo nacional y en comparación a nivel internacional, cómo se implementa el área denominada Educación Estética, identificar los objetivos del área, enfoques, bloques curriculares, destrezas que los estudiantes deben aprender y comparación con currículos de Argentina, Chile, Costa Rica y España.

La autora hace referencia a la elaboración de un análisis comparativo que enumera seis categorías que orientaron dicho análisis: 1) contenidos disciplinares comunes a los currículos; 2) secuencia y progresión de contenidos disciplinares; 3) temas ausentes; 4) carga horaria semanal asignada a área; 5) peso otorgado a las TIC's; y 6) perfiles de salida. Cada una de las categorías aborda el caso de Ecuador frente a los otros cuatro países.

De manera particular, para la conformación del presente estado del conocimiento, interesan los resultados del análisis de los currículos del nivel básico que realizó Carrasco en su estudio, mismos que aquí se reportan de acuerdo con las categorías que el autor utilizó.

En primer lugar, en cuanto a los contenidos disciplinares comunes se encuentra la articulación de contenidos en ejes para los casos de Argentina, Chile, Costa Rica y España, lo cual permite una vinculación y visión complementaria de los contenidos disciplinares que facilita el acceso a un conocimiento integral. Lo anterior difiere de la estructuración en lenguajes para el caso de Ecuador. En este país, la interrelación de contenidos de la EA con las demás asignaturas se ve obstaculizada ya que sus objetivos se centran en el desarrollo de técnicas disciplinares, además de que, a diferencia de los currículos de los otros cuatro países, en Ecuador, el abordaje lúdico del área va disminuyendo a medida que se avanza en los años que conforman la EGB, llegando a un punto en que en los últimos años, los contenidos son meramente técnicos y dejan de lado la creación, pensamiento crítico y apreciación.

En segundo lugar, en relación con la secuencia y progresión de contenidos disciplinares, Carrasco encontró que, para todos los casos, dicha progresión se da desde lo más general hasta lo más específico y de manera puntual en Ecuador, las destrezas que los estudiantes adquieren por grado o por año se complejizan a medida que el alumno avanza.

En tercer lugar y como parte de los temas ausentes que encontró la autora, destaca precisamente la falta de interrelación que ya se advertía, misma que se observa tanto entre las disciplinas que componen el área denominada Educación Estética como con otras áreas como matemáticas, ciencias naturales y otras. Se trata de una falta de enfoque transversal que la autora infiere, se atribuye a una concepción decorativa y “estética” de la EA, caso contrario a lo que sucede con los otros cuatro países analizados, en los cuales el enfoque transversal de la EA, el carácter experimental, creativo, grupal/comunitario y lúdico del área permiten el fomento de actitudes críticas, reflexiones, pensamiento crítico y otras competencias para la formación del estudiantado.

En cuarto lugar, respecto a la carga horaria dedicada al área en los currículos de los países analizados, la autora encontró que ésta no rebasa las cuatro horas semanales, siendo de dos horas en Ecuador, una en España, cuatro en Chile y dos en Argentina.

En quinto lugar, a su vez, se sugiere que las TIC's formen parte del abordaje de la EA en cada currículo, aunque en el caso de Ecuador, de acuerdo con la autora, no hay una propuesta clara para su uso o sus posibilidades.

Finalmente, en sexto lugar se aborda lo relativo a los perfiles de salida, a fin de identificar los aportes del área al perfil de egreso de los alumnos del nivel básico. En Ecuador este perfil incluye el buen uso del tiempo libre en actividades culturales, deportivas, artísticas y recreativas, la sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos y técnicas, potenciando el gusto estético.

Estos rasgos del perfil de salida, según Carrasco, se encuentran en los últimos lugares, frente a otros que aluden, por ejemplo, a la convivencia, identidad nacional, lectura, salud, solución de problemas, idioma extranjero, entre otros, lo cual, de acuerdo con la autora, evidencian una mirada reduccionista de la EA por parte del sistema educativo, y, resalta que, para el caso de Ecuador, a diferencia de los demás países, no se cuenta con un perfil de egreso claro ni realista que vea al arte desde sus posibilidades integrales. En todos los casos en que se compara el currículo ecuatoriano con los otros cuatro, la autora enfatiza la ambigüedad e imprecisión del área, su carácter disciplinar y énfasis en la enseñanza de técnicas, la poca o nula posibilidad para la libertad y experimentación, la poca apertura para la interrelación entre las áreas del currículo, y concluye mencionando la necesidad de cambiar el término “educación estética”, actualizar el currículo y replantear los objetivos del área para aprovechar de mejor manera sus beneficios en pro del desarrollo integral de los alumnos.

González-Moreno y Carrillo (2018) en el artículo titulado virtudes y Contradicciones de las Políticas Educativas y Culturales en México: Fuente de la Vulnerabilidad de los Docentes en Artes, presentaron un análisis de las políticas educativas y culturales en México en relación con la educación artística y musical. En el artículo, los autores argumentan que el contexto educativo mexicano perpetúa la vulnerabilidad de los maestros de arte en su labor docente, puesto que las políticas públicas dicen favorecer una educación de calidad al tiempo que las prioridades y decisiones de las autoridades las contradicen y dificultan que los maestros (como actores directos) las lleven a cabo en las aulas. (González-Moreno y Carrillo, 2018)

Dentro del artículo no se describe la estrategia analítica que los autores eligieron, únicamente se mencionan algunos textos de política que fueron parte del análisis: el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el Programa Especial de Cultura y Artes (PECA) 2014-2018 y el mapa curricular de la educación obligatoria (Aprendizajes Clave para la educación integral, 2017) y se reportan los hallazgos. Como parte de estos, se menciona que las políticas públicas en México son consistentes con los tratados internacionales cuyo foco son la educación y la cultura.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018, según reportan los autores, alinea sus objetivos, estrategias y líneas de acción para apoyar la educación del arte y la cultura. Asimismo, mencionan que el PECA igualmente buscó impulsar la educación y la investigación en estas áreas, coordinando a las diferentes instancias educativas y culturales. De manera puntual, comentan que, en el nivel básico de la educación mexicana, los planes y programas de estudios establecidos por la SEP son igualmente concordantes con el discurso político internacional, dentro del cual la educación artística es pieza clave para la educación integral.

No obstante, los autores argumentan que aunque la EA está presente en las propuesta curriculares de la educación obligatoria en México desde preescolar hasta medio superior,

siempre ha sido relegada, y desglosan algunas de las razones de tal relegación: no se establecen con claridad las formas en que se debe proveer la formación en el aula, no se ha establecido un perfil de los responsables de la EA en el contexto escolar y tampoco se ha priorizado la EA en las jornadas semanales escolares, puesto que el tiempo que se le asigna está muy por debajo de otras asignaturas.

Lo anterior deja ver que, aunque dentro del discurso y políticas públicas se considera a la cultura y las artes como fundamentales para la educación integral y de calidad es deficiente su observancia y cumplimiento. Además, la inversión de recursos en cultura no figura como prioridad dentro del imaginario gubernamental, hecho que se constata en los ajustes y recortes presupuestales, el cierre de programas destinados a la atención del arte y la cultura (como el caso del programa “Música en mi escuela” que funcionó desde 1999 en Chihuahua desde el nivel básico hasta medio superior y que fue desaparecido en 2018), y las deficiencias que los actores enfrentan a la hora de ejercerla.

En la misma línea, los autores mencionan que se presentan inconsistencias entre las aspiraciones de las políticas públicas y la realidad que enfrenta el arte y la cultura en el contexto educativo. No se tienen registros del impacto social, el avance cultural del país, y tampoco se les brinda un seguimiento a las políticas en relación al arte y la cultura, lo cual deriva en cambios constantes en las mismas, en respuesta a las ideologías de la administración gubernamental en turno.

Además, los profesores que imparten la EA en México no cuentan con un reconocimiento a su labor. “El acceso y cobertura de la educación artística se vuelven utópicas, cuando la permanencia y derechos laborales de los docentes, como formadores de ciudadanos y públicos, son vulnerados” (González-Moreno y Carrillo, 2018, p. 48). Las políticas mantienen un tono

positivo en sus propósitos y aspiraciones, pero las decisiones que se toman resultan incongruentes para el alcance de los propósitos, ya que derivan en una realidad adversa, en que los docentes intentan interpretar y dar sentido a políticas y lineamientos curriculares desde una posición vulnerable, en su situación laboral, la prioridad de otras materias consideradas “académicas” por encima de la EA en las expectativas curriculares y las exigencias institucionales que deriva en su desvalorización.

Morales y Jhean-Larose (2017) en el artículo titulado Educación artística en las escuelas chilenas: Currículo de Artes Visuales de primer ciclo y su implementación en el aula, llevaron a cabo un estudio dividido en dos momentos. El primero de ellos, figura dentro de este subapartado, mientras que el segundo, forma parte del siguiente subapartado del presente estado del conocimiento.

Primero desarrollaron una revisión y análisis bibliográfico del currículum de arte a lo largo de la historia de Chile, e identificaron las transformaciones que éste sufrió, analizando dos reformas curriculares de la EA correspondientes a los años de 1996 y 2012. Segundo, indagaron en la apreciación personal de la EA y el currículum vigente de artes visuales por parte de profesores.

El currículum de la educación chilena ha atravesado distintas reformas, dentro de las cuales los autores destacan la de 1996 y la de 2012. La primera, caracterizada por su propuesta de actualizar los objetivos y contenidos, impulsar una educación de calidad actualizada y cumplir con la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que definió metas, perfiles de egreso y descentralizó el currículum nacional. Como parte de esta reforma de 1996 la asignatura dejó de llamarse Artes Plásticas y se denominó artes visuales, ampliando así el espectro de lenguajes que incluía.

La segunda modificó nuevamente las bases curriculares, lo que derivó en distintos cambios para la asignatura. En este sentido, se incluyeron las TIC's y se modificó el énfasis de la asignatura priorizando el fomento a la creatividad, la comunicación, expresión y análisis crítico.

Los autores realizaron un recorrido por los programas de estudio propuestos por el estado chileno para la asignatura de Artes Visuales correspondientes al primer ciclo (los 4 primeros años de colegio de los estudiantes chilenos que abarcan las edades de 6 a 10 años). Identificaron similitudes y divergencias entre dos programas (1996 y 2012). La primera diferencia encontrada corresponde a la organización del currículum y la conceptualización de la EA. En principio, pasó de denominarse Artes Plásticas y enfocarse primordialmente en el desarrollo de habilidades técnicas de dibujo en la propuesta curricular de 1996, a llamarse a Educación Artística y modificando su énfasis hacia la apreciación y reflexión del entorno y del patrimonio artístico en la de 2012.

Agregan que por mucho tiempo la enseñanza del arte se ha visto reducida a aspectos técnicos, hecho que ha contribuido a que la asignatura sea relegada a una posición marginal en el sistema educativo chileno (Morales y Jhean-Larose, 2017). El currículum de 2012, estableció dos grandes objetivos para las artes visuales: a) expresar y crear visualmente y b) apreciar y responder frente al arte. Ambos objetivos se articulan para aprovechar el carácter receptivo de los niños en los primeros años de su educación que les permiten explorar y experimentar libremente con materiales, herramientas, técnicas y formatos, al tiempo que desarrollan capacidades para descubrir y comunicar sensaciones basados en la percepción. En este proceso, es responsabilidad del docente retroalimentarlos de manera constante para el logro de los objetivos. Finalmente, los autores concluyen que el currículum de arte chileno está avanzando hacia una mirada más reflexiva, dejando atrás el énfasis en la práctica.

Chapman et al. (2016) en su artículo titulado Implementación del currículo de artes: “adoptar y adaptar” como traducción de políticas examinaron los entendimientos de la puesta en acto (*enactment*) de políticas dentro de la educación artística en escuelas primarias de Australia Occidental, en los niveles macro, meso y micro. Partiendo de que se estaba revisando e implementando un nuevo plan de estudios artístico nacional a través de un proceso e iniciativa política conocida como “adoptar y adaptar”.

El objetivo primordial fue conocer cómo una política de implementación liderada por el gobierno influyó en la enseñanza y el aprendizaje de las artes. Para ello, hicieron uso de la teoría de la puesta en acto como lente de investigación, destacando cuatro variables contextuales (contextos situados, contextos materiales, culturas profesionales y factores externos).

El programa de estudios denominado The Western Australian Curriculum: *The Arts School Curriculum and Standards Authority* 2015, propuesto para implementarse a partir de 2018 desde preescolar hasta el año 10 de la educación nacional. Este programa planteó una EA que involucró danza, teatro, artes mediáticas, música y artes visuales y “alentó a los estudiantes a explorar y experimentar, al tiempo que participaban en actividades de creación y respuesta artística” (Chapman et al., 2016, p. 1).

Además, el programa invitó a los profesores a proporcionar entornos de aprendizaje creativos para el fomento de la imaginación y la curiosidad. No obstante, los autores están conscientes de que estos objetivos planteados en los documentos curriculares no siempre coinciden con la realidad del entorno escolar. Por diversas razones, en contextos escolarizados (puntualmente en el nivel de primaria en el cual se centró el estudio de Chapman et al.), los maestros atendieron hasta siete áreas de aprendizaje, siendo la lectoescritura y aritmética las prioritarias, frente a las artes que ocupan un lugar inferior.

Así pues, los autores buscaron por medio de su estudio, en el nivel macro: identificar el clima político-económico en el que se desarrolló la educación en Australia y otros países similares. En el nivel meso: identificar la política y las dimensiones contextuales que impactan en el aprendizaje de las artes y en el nivel micro: conocer los resultados previstos y no previstos de la implementación de la política y lo que han significado para la EA en el escenario estudiado.

Como hallazgos, en el nivel macro, el currículo al que hacen referencia se implementaría en tres fases con el “desempaque” (Chapman et al., 2016, p. 2) de planes y programas de estudios. La primera fase incluiría las áreas de inglés, matemáticas, ciencias e historia. La segunda fase, prevista para implementarse en febrero de 2014 incluyó el área de artes. No se precisa cuál sería la tercera fase.

En el nivel meso, los autores consideraron la perspectiva teórica de Ball et al. (2012), quienes consideran la política como texto, discurso y puesta en acto (*enactment*) y los procesos de interpretación y traducción como constituyentes de la teoría de la puesta en acto. Los autores entrevistaron a 11 líderes curriculares provenientes de contextos educativos diferenciados (dos de gobierno, uno independiente, uno de educación católica, dos de la Autoridad de Estándares y Currículo Escolar, dos provenientes de escuelas y tres funcionarios de educación). Se utilizó la entrevista abierta. Cada uno de los participantes respondió interrogantes acerca de cómo y de qué manera entendían, interpretaban y representaban las artes los maestros de primaria en las escuelas de Australia Occidental.

Las respuestas de los 11 participantes se centraron en su comprensión de lo que impacta a los profesores de primaria en el aula cuando implementan las artes y los factores que permiten u obstaculizan el aprendizaje de las artes. Los factores que identificaron se alinearon con las dimensiones contextuales de la teoría de Ball.

Respecto a los contextos situados, se obtuvo que, para la comunidad escolar de una de las regiones del país, las artes ocupan un lugar destacado en la agenda, por lo tanto, las escuelas reciben apoyo por parte de artistas para el desarrollo de la EA. La capacidad de las escuelas para ofrecer oportunidades de aprendizaje de las artes depende de los recursos geográficos y financieros.

Como parte de las culturas profesionales, se identificaron tres aspectos que impactan los procesos escolares en relación a las artes. Primero, el apoyo a las artes por parte de la administración y la comunidad escolares, caracterizado porque el director de una de las escuelas tiene un título en Artes, por lo cual estas cobran relevancia, y, por tanto, se contrató a docentes especialistas en música y artes visuales. Segundo, los procesos de toma de decisiones de la administración escolar, que involucra el apoyo a los docentes por medio del establecimiento de horarios, tiempo, espacio y recursos concretos para la EA, lo que permite a los profesores centrar su atención en aspectos puntuales del currículo. Tercero, los valores docentes y el compromiso que asumen hacia la EA.

En relación a los contextos materiales, los entrevistados identificaron que los directores de las escuelas enfrentan el desafío de tomar decisiones pertinentes a la hora de contratar al personal docente. Otro aspecto importante es la infraestructura de la escuela, la cual determinará lo que la institución puede ofrecer en relación a las artes. Es importante contar con un espacio para enseñar las artes, con materiales disponibles y de fácil acceso, adaptado para la ejecución de actividades donde los niños ensucien y hagan ruido.

Los factores externos que se consideran como influencias para la implementación de las políticas que se identificaron fueron dos: a) las presiones de un currículo sobrecargado cuya prioridad no son las artes. Y, b) expectativas en torno a las artes, ya que se considera la oferta de

las artes en las escuelas como una forma de comercializar la institución en un mercado donde se compite por la inscripción de estudiantes.

Dentro del nivel micro, se indagó acerca de cómo los entrevistados entendían el propósito de “adoptar y adaptar”. Entonces, los participantes “adoptan” lo que el currículo define, pero lo “adaptan” dividiendo los contenidos, reordenando los aspectos que no funcionan para ellos. La iniciativa política “adoptar y adaptar”, de acuerdo con la percepción de los participantes, contrario a lo que se esperaba, no ayudó a tener planes de estudios accesibles y simplificados, sino que dio como resultado una mayor marginación de las artes y desconexión del plan de estudios por parte de los profesores involucrados.

Los autores concluyen que el futuro de la EA en las escuelas de Australia Occidental es incierto en tanto no se consideren todas las variables internas (nivel escuela) y externas (nivel sistema) que interfieren en la implementación de las políticas y planes de estudios.

Prácticas docentes para el desarrollo de la EA en la escuela

Esta sección se conforma por algunas investigaciones cuyo objeto de estudio es la práctica de docentes que imparten educación artística. Se incluyen trabajos que indagan sobre planeaciones y secuencias didácticas, formas de conducir una clase, estrategias, actividades que realizan y los resultados que obtienen con sus alumnos.

Morales y Jhean-Larose (2017), partiendo del análisis que realizaron con los planes y programas de estudios, reportado en el primer subapartado de este estado del conocimiento, plantearon una nueva interrogante en torno a la medida en cómo son percibidos, modificados y utilizados por los profesores. De estas interrogantes se deriva el segundo momento de su investigación. La metodología cualitativa y la adopción de una postura que denominaron comprensiva orientaron este momento. Utilizaron la entrevista semi estructurada como técnica

para recolectar información por parte de profesores en relación a sus opiniones y posturas frente a los planes y programas oficiales y la forma en que los utilizan. La población estudiada correspondió a 13 profesores de primaria que laboraron en escuelas públicas, particulares-subvencionadas y privadas en Santiago de Chile. Utilizaron el análisis de contenido como estrategia analítica de la información obtenida de las entrevistas.

Como parte de los hallazgos de este segundo momento, encontraron que la mayor parte de los docentes entrevistados expresaron utilizar los planes y programas, debido a la exigencia del colegio donde trabajan o bien, porque resultan una herramienta útil para el desarrollo de las clases.

Algunos profesores encuentran aburridos los programas y prefieren buscar opciones distintas. Entonces, se obtuvo también que una gran parte de los profesores realizan modificaciones o transformaciones a los planes y programas. Las modificaciones aluden a innovaciones en las actividades, propuestas distintas en relación a materiales de apoyo, cambios en la estructura propuesta, y responden a: a) que perciben que los planes y programas no son realistas y requieren adaptación en función de la realidad de cada colegio; b) son aburridos; c) no tienen suficientes actividades; y, d) los consideran elitistas.

En relación con la percepción de las reformas curriculares por parte de los docentes, más de la mitad coinciden en que experimentaron en la práctica las modificaciones de las últimas reformas, aunque no profundizaron en las razones. Ahora bien, en cuanto a las innovaciones de las bases curriculares, 30.7% expresó notar diferencias importantes en las nuevas bases curriculares, 30.7% dijo no percibir las, otro 30.7% expresó observarlas de manera leve y el resto, dijeron no percibir diferencias importantes. Las principales diferencias importantes que notaron

son su enfoque hacia lo emocional, que son menos técnicos, más ordenados o cuentan con más material de apoyo.

Los profesores ven en los planes y programas de estudios una herramienta indispensable, pero que indudablemente requiere modificaciones constantes, sobre todo para que respondan a las realidades de sus contextos. Otras de las ideas que subyacen dentro de las conclusiones es que los profesores dicen que no tienen el espacio ni tiempo suficientes para ejecutar los objetivos que se plantean en el nuevo currículum de arte, ya sea porque el colegio les demanda atención a otros aspectos, por exigencias de pruebas estandarizadas o por priorizar otras disciplinas.

Elichiry y Regatky (2010) llevaron a cabo en Buenos Aires, Argentina, una investigación titulada *Tendiendo puentes entre las actividades artísticas y las acciones educativas formales: hacia la inclusión educativa*, misma que se desprendió del proyecto “Aprendizaje situado, interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en las familias.” El objetivo de dicha investigación fue reflexionar sobre el impacto de lo artístico y lo estético en los procesos de aprendizaje y cognición en niños. Las autoras destacan el rol de la escuela para el desarrollo del pensamiento creativo, señalando, además, la potencialidad de la experiencia artística (en música, danza, teatro y artes plásticas) para lograrlo.

La investigación de las autoras es de tipo cualitativa, en ella documentaron una serie de experiencias de docentes de distintas escuelas de Buenos Aires, en las cuales las actividades y secuencias de clase se estructuran los temas propuestos para el trabajo académico de manera contextualizada.

Las autoras enumeran una serie de procesos interactivos que inciden de manera positiva en el aprendizaje, los cuales permiten una “confrontación de puntos de vista, colaboración, explicitación de técnicas que han de compartirse, solicitar, ofrecer y recibir ayuda, constituir un

ejemplo de desempeño para otro, orientar la acción del compañero” (Elichiry y Regatky, 2010, p. 132).

A partir de la documentación y análisis de las secuencias didácticas en una de las escuelas participantes, las autoras describen de manera puntual tres secuencias, en las cuales los entornos de aprendizaje se caracterizan por fomentar la interacción entre pares. La organización de las clases, a grandes rasgos, se articula de la siguiente manera. Se expone la historia de un personaje, artista y/o movimiento artístico; se realiza una vinculación con aspectos de la vida cotidiana de los alumnos; se realizan intervenciones por parte de los alumnos, destacando aspectos centrales, planteando dudas o bien, compartiendo inquietudes, reflexiones y/o comentarios surgidos de la previa revisión histórica del tema; la docente plantea preguntas a los estudiantes; finalmente, se lleva a cabo una actividad artística que involucre interpretación, apreciación y/o creación artística por medio de la música, danza, teatro o artes plásticas, según sea el caso.

De la revisión de experiencias didácticas realizadas en las escuelas de Buenos Aires, las autoras concluyen que la inclusión de aspectos teórico conceptuales y su articulación con actividades artísticas y el fomento a la participación y colaboración entre pares propicia efectos positivos en el aprendizaje y en la cognición de los estudiantes, fomentando y potencializando el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y sensibilidad, la expresión y la apropiación de significados.

Oliva (2018) en su trabajo titulado *La importancia del arte en el aprendizaje formal: El caso de Ecuador*, realizó un estudio de corte cualitativo y una aproximación inductiva con el objetivo de conocer la situación de la educación artística en el contexto educativo ecuatoriano. Su trabajo de campo situado en el este país, se orientó a conocer la opinión y posición de

profesionales de arte y educación con respecto a la importancia y los enfoques de la enseñanza de las artes, que permitan comprobar y dar cuenta de las maneras en que las artes son impartidas y utilizadas en las aulas y evidenciar si la enseñanza de las artes como estuvo planteada al momento en que se realizó la investigación contribuyó a la formación integral y crítica de los estudiantes.

Por lo anterior, la investigación se realizó en dos momentos. El primero involucró entrevistas semiestructuradas a docentes vinculados con el arte que se desempeñaron en distintos ámbitos del arte y la educación. De manera puntual, interesa el segundo momento del estudio de Oliva, el cual corresponde a la observación en aulas en dos escuelas y en diferentes niveles de la educación general básica, de manera específica en los niveles de 4°, 6°, 7° y 9° grados, y en la asignatura de Educación Cultural y Artística (ECA). Ambas escuelas se localizan en la ciudad de Cuenca, una ubicada en una zona periurbana y otra en una zona urbana.

Con el fin de articular los resultados de esta investigación se optó por tomar en cuenta únicamente los grados de 4° a 7°, ya que, de acuerdo a los datos expresados en el documento, el séptimo grado de educación básica media en Ecuador, corresponde (por edades) al sexto grado de la educación primaria en México, por lo que a pesar de que en la institución se atiende a alumnos hasta noveno grado, éste equivale en nuestro país al primer y segundo grado de educación secundaria.

Como resultado de la observación realizada en las aulas, la autora enfatiza que los contenidos y metodologías de la primera escuela se centraron en la instrucción y en el objeto artístico ya que el currículo así lo marca. El docente de esta escuela expresó desacuerdo hacia el programa oficial, por tanto, propuso ejercicios que le permitieron utilizar el arte como medio de comunicación y reflexión. Además, recurrió a la utilización del método de proyectos y priorizó

una comunicación docente-alumno de manera horizontal. El docente además se apoyó de recursos audiovisuales para el desarrollo de sus clases.

Por otra parte, en la segunda escuela, las docentes encargadas de la asignatura ECA centraron su práctica en la instrucción y el objeto artístico, siguiendo un manual al pie de la letra. En ese sentido, no emplearon el método de proyectos y tampoco utilizaron el arte como lenguaje o medio comunicativo. Únicamente trabajaron por medio de la enseñanza de técnicas artísticas (como el dibujo). La relación docente-alumnos en esta escuela mostró una marcada jerarquización y el ambiente de la clase no propició la formación integral ni fomentó el desarrollo de las habilidades y aptitudes que, según los planes de estudio, las artes deberían impulsar. En conclusión, la autora menciona que existe una marcada discordancia entre la narrativa de las participantes y la práctica observada, ya que el arte no figura como un factor relevante para la realización integral de los sujetos, lo cual ocasiona que la asignatura pierda todo su potencial para conectar a los estudiantes con su realidad social y cultural.

Ortega (2005), en su tesis titulada Educación artística en el primer ciclo de la escuela primaria: expresión o copia, realizó una investigación de corte cualitativo en la que da cuenta de las acciones cotidianas en las aulas de dos grupos correspondientes al primer ciclo (primero y segundo grado) de una escuela primaria de Iztacalco, en el Distrito Federal, México. La investigación tuvo por objetivo “dar cuenta de los espacios que se abren en el primer ciclo de la escuela primaria a partir del análisis de las actividades desarrolladas en el aula” (Ortega, 2005, p. 9). La autora entiende que los “espacios que se abren” a través de las actividades de educación artística son generados por factores como las prácticas pedagógicas de los docentes, sus interpretaciones de los planteamientos curriculares, el contexto social, la participación de los

alumnos, así como las orientaciones propias de cada grado. En este sentido, el análisis de las actividades que se desarrollan en el aula le permitió identificar estos espacios.

Como parte de la investigación, Ortega recopiló y analizó diversos procedimientos metodológicos y recursos empleados por los docentes. Si bien la autora no recupera ninguna perspectiva teórica al respecto, predomina el uso de la noción de implementación para referirse a los procedimientos metodológicos, recursos y estrategias de trabajo que utilizan los docentes y alumnos en sus prácticas en relación a la educación artística. Las propuestas curriculares y la interacción entre alumnos y maestros permitieron a la autora identificar tendencias que responden a los contextos particulares de la escuela y el aula.

Los espacios que se abren a través de las actividades de Educación Artística en el primer ciclo de la escuela primaria son generados por factores como las prácticas pedagógicas de los docentes, sus interpretaciones de los planteamientos curriculares, el contexto social, la participación de los alumnos, así como las orientaciones propias de cada grado. (Ortega, 2005, p. 9)

En la investigación se tomó en cuenta la opinión de los alumnos y las profesoras. La autora se apoyó de la observación participante, llevó un registro por medio de diarios de campo y guías de observación; además se propiciaron charlas con las profesoras y alumnos, y se recuperaron evidencias materiales de las clases (material audiovisual y trabajos de los alumnos).

La autora reporta como parte de sus hallazgos la presencia de semejanzas en las metodologías docentes. En ambos casos fue frecuente el uso de fotocopias que definieron en gran medida el desarrollo de las sesiones. Advierte, además, las actitudes negativas de la profesora del grupo de primer grado, ya que en varias ocasiones su intervención estuvo limitada

a explicar los contenidos de las fotocopias y emitir juicios sin justificación ni criterio ante los trabajos de los niños.

En lo que respecta al grupo de segundo grado, las sesiones fueron algo más dinámicas, presentando una mayor diversidad de actividades y uso de materiales. La situación se vio reflejada en una mayor participación de los alumnos y de la profesora, ya que se invitaba a la expresión de forma libre, permitiendo la exploración y la atención de la docente fue mayor hacia sus estudiantes. En síntesis, el grupo de primer grado se vio limitado en la expresión de ideas, sensaciones e imaginación, mientras que en el de segundo grado las prácticas docentes se caracterizaron de libertad de expresión y espontaneidad. Sin embargo, a pesar de la mayor presencia de los lenguajes artísticos en el grupo de segundo grado, en ambos casos se encontró una marcada tendencia a minimizar la educación artística a la elaboración de manualidades o desarrollar habilidades mecánicas.

Macedo (2006) en su trabajo de investigación titulado *Los procesos que caracterizan las prácticas educativas de educación artística en la escuela primaria: la profesora de artes plásticas*, realizó un estudio de corte cualitativo y con enfoque interpretativo basado en la observación de la práctica docente. Entonces, la autora optó por la etnografía y la observación participante para la recolección de datos. El estudio se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2002-2003 en una escuela primaria en Coyoacán, México.

El objetivo de la investigación de Macedo fue identificar los procesos que caracterizan la práctica educativa de la docente de artes plásticas de la escuela observada. Se buscó, además, reconocer las formas de solución de problemas, los objetivos que la docente persigue en su práctica, así como analizar la práctica educativa de las artes plásticas desde su planeación,

desarrollo y evaluación, identificando los aspectos que favorecen los resultados pedagógicos de la práctica de las artes plásticas.

El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria que contó con la presencia de una docente especializada en artes plásticas, durante el ciclo escolar 2003-2004; la autora llevó a cabo una serie de observaciones de campo, integrando además entrevistas informales tanto a la docente, como a la directora del plantel, al jefe de sector y a los alumnos.

De los resultados expuestos por Macedo, llama especialmente la atención el hecho de que aun con la formación especializada de la docente y ciertas ventajas que dicha formación le concede en cuanto al abordaje de las clases, son muchos los problemas a los que se enfrentó durante el desarrollo de su práctica. Algunas dificultades tienen que ver con cuestiones ajenas a su control, como la falta o limitación de recursos y la posición subordinada de la asignatura de la EA dentro del plan de estudios.

Sin embargo, otro de los problemas persistentes fue la falta de interés de los alumnos, derivada en gran medida de la inclinación de la docente por buscar el aprendizaje y dominio de técnicas artísticas, dejando de lado la autoexpresión, creatividad y apreciación artística, ante lo que Macedo destaca que la docente se aleja de los objetivos que plantea la educación artística en los planes y programas de estudio para la educación básica de 1993.

Ortega (2009) en su tesis titulada Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico se enfocó en recabar las experiencias de maestros normalistas que, en su práctica docente, utilizaran propuestas de educación artística interdisciplinaria, así como en analizar sus procesos.

El autor identificó, en primer lugar, las recomendaciones que estableció el Plan y Programas de Educación Artística de la SEP para la educación primaria (1993). Da cuenta de

algunas irregularidades o discordancias entre lo que se plantea en el programa de estudios y las condiciones en que se desarrolla la práctica. Ahora bien, Ortega establece en su trabajo el propósito de:

Ofrecer a los maestros de primaria recursos tácticos y estratégicos para la generación de experiencias de aprendizaje, donde se integren contenidos de la asignatura de Educación Artística, a partir de recursos tomados de la experiencia docente de egresadas de la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT) que trabajan con niños en edad escolar.

(Ortega, 2009, p. 8)

El autor realizó una serie de entrevistas semiestructuradas a un grupo de profesoras egresadas de la ENAT que se encontraban trabajando o tuvieran algún tipo de experiencia con alumnos en nivel primaria. Sus ejes de análisis versaron sobre la formación de las docentes, la estructura de sus planeaciones y cómo se modifica dicha estructura en el curso de las clases en función de las necesidades de los alumnos; así también indagó los recursos estratégicos que las profesoras utilizan en sus procesos, los propósitos de docentes al promover la integración disciplinar en sus clases, así como identificar los niveles de conocimiento y aplicación del plan de estudios y los perfiles de los maestros de educación artística.

De esta exploración, identificó los conceptos de juego y experiencia como puntos centrales entre los docentes y el reconocimiento de la interdisciplina, más bien como la “integración de recursos, conocimientos y conceptos que apoyan a la educación integral” (Ortega, 2009, p. 130). Además, el autor considera que la educación artística en el nivel básico debe enfocarse en reconocer elementos que permitan la comunicación de los alumnos consigo mismos y con el exterior y para ello, juegan un papel importante los docentes como “punto de encuentro entre las condiciones del proceso y sus participantes” (Ortega, 2019, p. 133).

Mediero (2012) en su tesis de maestría titulada Nuevas metodologías y prácticas innovadoras en el aula de plástica del sexto curso de educación primaria, realizó un estudio en el que se analizan las prácticas docentes llevadas a cabo dentro de la asignatura denominada Plástica, por profesores de sexto grado de una escuela primaria pública de la provincia de Segovia, España, durante el tercer trimestre del curso 2011-2012.

El estudio se propuso, de igual manera, documentar prácticas novedosas vinculadas con los conocimientos y competencias que, según los planes de estudio, deben adquirir los alumnos. En este sentido, se probaron y evaluaron metodologías y actividades en la práctica, a fin de encontrar e ir adaptando esta nueva praxis para generar conocimientos significativos para alumnos y docentes, propiciar la competencia artística y cultural, la participación activa, mejorar las capacidades comunicativas, el trabajo en grupo, la manifestación de la creatividad y mejora de la autoconfianza, y finalmente, que de esta implementación de prácticas innovadoras, se derive la futura utilización o adaptación por parte de otros docentes en contextos diversos.

El estudio de Mediero se centró en analizar las prácticas, sus resultados y efectos, desde una perspectiva naturalista y etnográfica. Para ello, indica la autora, se inserta en un paradigma sociocrítico desde el cual se tomaron en cuenta las perspectivas de alumnos y docentes a través de relatos y narrativas, la utilización de diarios, narrativas visuales (fotografías), cuestionarios, entrevistas, así como observación participante. Los datos obtenidos fueron categorizados y codificados a fin de dar sentido a la información que de ellos se desprende.

En la investigación participaron 26 alumnos y una docente, quienes pusieron en práctica una serie de metodologías innovadoras, utilizadas por primera vez en sus aulas. Como parte de sus hallazgos y conclusiones, la autora describe que, de las prácticas implementadas, las cuales incluyeron el *grafitti* y otras manifestaciones pictóricas, asociaciones de palabras, y otras

actividades diversas, se desprendió un grado de satisfacción elevado por parte de todos los participantes (alumnos y docente), y se detectó interés por continuar desarrollando este tipo de prácticas catalogadas como innovadoras.

Asimismo, destaca mejoras en los lazos que caracterizan al grupo, la capacidad de trabajar en equipo, entre compañeros, y un marcado fomento en la creatividad y la imaginación. Finalmente, la autora puntualiza el desarrollo positivo de los objetivos planteados por el Decreto 40/2007 del currículo de Educación Primaria en Castilla y León: “expresión, creación, expresividad, situaciones artísticas, imaginación, explorar, valorar, conocer, etc.” (Mediero, 2012, p.22). Lo anterior resulta de suma importancia para la presente investigación, ya que da cuenta de un estudio que se desprende de intereses personales de la autora, logra sus objetivos y al mismo tiempo se fundamenta en un marco legislativo específico que establece otros objetivos que de igual manera son fundamentales para innovar e impulsar más y mejores prácticas en educación artística.

Castro-Bonilla et al. (2006) llevaron a cabo una investigación titulada La práctica pedagógica construida a partir de las creencias, concepciones y estilos de pensamiento del personal docente. Un espacio para su reflexión desde la expresión artística, en la cual participaron la autora y otras docentes de la Universidad de Costa Rica.

La investigación se refiere a la reconstrucción de la práctica pedagógica de los docentes participantes para transformarla a partir de sus conocimientos, creencias, concepciones y modelos de pensamiento, e incorporar la expresión artística como un recurso didáctico que posibilita la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. (p. 110).

La investigación de Castro-Bonilla estuvo dividida en distintas fases, la primera consistió en una guía de observación en la que participaron la misma investigadora y sus colegas de la Universidad de Costa Rica, enfocada en detectar sus propios procesos de enseñanza; cada participante, siendo a su vez investigadora fue observada en su práctica por sus compañeras durante un mes. Se obtuvo un diagnóstico sobre concepciones, creencias, percepciones y estilos docentes.

Posteriormente, se seleccionó un grupo constituido por 18 docentes de preescolar, primaria y secundaria, con énfasis en la enseñanza de la filosofía, música y artes plásticas. De igual manera, se llevó a cabo un diagnóstico para conocer las prácticas docentes, y con los resultados se programaron talleres y espacios conjuntos de reflexión sobre la práctica pedagógica y la integración artística.

En conjunto, con las aportaciones de los participantes, se construyeron y plantearon nuevas estrategias para mejorar la práctica pedagógica en las áreas antes mencionadas, contando, además con la participación de la comunidad estudiantil, quienes plantearon sugerencias y opiniones con respecto a las prácticas de los docentes.

De esta colaboración entre el profesorado y los estudiantes se obtuvieron propuestas como la articulación de educación ambiental y las artes; el desarrollo de proyectos de investigación en temas de otras asignaturas que conforman el currículum escolar para ser abordadas desde las artes; la creación de logotipos; proyectos de servicio institucional orientados a atender problemas o carencias de su institución; vinculación entre artes plásticas y expresión musical para abordar un tema común, entre otras.

Finalmente, se obtuvo que la planificación de actividades pedagógica desde una visión integradora favoreció en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulando la

sensibilidad, afectividad, pensamiento crítico, auto identificación, motivación, creatividad y reconocimiento del potencial artístico.

Bielma (2015) llevó a cabo una investigación en Veracruz, México, enfocada a conocer los significados que los docentes otorgaban a la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística. Para ello, el autor optó por realizar un ejercicio en dos fases, la primera fue exploratoria, constituida por un acercamiento a profesores utilizando la entrevista como herramienta. La segunda fase consistió en la observación del trabajo docente.

Como hallazgos de las entrevistas semiestructuradas que el autor llevó a cabo, se encontró que los docentes coinciden en que la EA se encuentra en una posición marginal, y los profesores la relacionan con el dibujo, la música y la danza folklórica únicamente. Además, se pudo percatar que los estudiantes aprecian la EA en la medida de que la ven como un espacio para la recreación, pero que no les aporta conocimiento. Otra coincidencia importante radica en que los docentes consideran que el tiempo dedicado a la EA es escaso o bien, nulo, lo que refuerza la idea de atender de manera primordial a las asignaturas “importantes” (matemáticas y lenguaje) y que el profesorado manifiesta no sentirse competentes para abordar la EA.

La segunda fase, la focalizada, se desarrolló seleccionando una muestra de los entrevistados y, por medio de la experiencia cotidiana y la observación, fue posible conocer la situación de la educación artística en los contextos estudiados, mismos que incluyeron escuelas urbanas y rurales, de organización completa, y otra rural marginada de organización incompleta, donde los docentes cubrían perfiles diversos en cuanto a su formación. El autor reporta que los docentes evitan u omiten en gran medida el trabajo con la educación artística, o, por otro lado, optan por abordarla únicamente desde la realización de artesanías.

A partir de la revisión de los productos que integran el presente estado del conocimiento, es posible reconocer que los estudios cuyo foco fue el análisis de políticas y textos de política en relación a la Educación Artística coinciden en distintos aspectos. El primero se relaciona con la poca relevancia y protagonismo del arte y la cultura, y la EA dentro de las políticas educativas y por ende, en las propuestas curriculares de países como Ecuador, Chile, Costa Rica, Argentina, España y México, de ahí la concepción reduccionista de la EA por parte de la comunidad escolar que se deja ver en una precaria asignación de presupuesto, programas de formación y actualización docente, recursos y materiales para atender su puesta en marcha.

El segundo aspecto coincidente entre los trabajos revisados es la inconsistencia entre las políticas educativas y los textos de política y pedagógicos que se han elaborado a nivel internacional. Señalan que las políticas dicen favorecer una educación de calidad e integral para la cual la EA es un elemento clave, incluso establecen objetivos, estrategias y líneas de acción para la atención a la EA, pero al mismo tiempo, las prioridades y las decisiones que se han tomado en política educativa resultan contradictorias en tanto que la inversión en recursos no figura como prioridad, no se cuenta con profesores especializados para el área o bien, no se brinda formación y actualización pertinente a los profesores que atienden la EA en el nivel primaria, así como tampoco se le da un seguimiento formal al impacto de las artes en la formación de los estudiantes.

A nivel de textos pedagógicos (planes y programas de estudio) se continúa privilegiando el aprendizaje de lenguaje y matemáticas, dejando las artes en una posición inferior frente a otras áreas del currículo, pero que, al mismo tiempo, se trata de un currículo cuyas expectativas en torno a las artes rebasan a las condiciones reales a las que se enfrenta.

El tercer aspecto en que coinciden los estudios revisados es que identificaron que el espacio curricular dedicado a las artes en nivel primaria está transitando de un enfoque en el que se prioriza la formación técnica a un enfoque donde se enfatiza el desarrollo integral del alumnado por medio del fomento de habilidades, aptitudes y actitudes personales y sociales con el apoyo de contenidos y lenguajes artísticos sin ser éstos la prioridad formativa.

Por otra parte, de la revisión de trabajos cuyo foco fueron las prácticas docentes para el desarrollo de la EA en la escuela se identificó que en este proceso intervienen factores diversos, desde los documentos legales que regulan la educación hasta las características del contexto en que se desarrolla la EA y las características personales de los docentes. Estos factores se vinculan entre sí para dar paso a un proceso que por supuesto no es lineal ni homogéneo.

Como parte del desarrollo de la EA en los contextos estudiados por los autores de los trabajos que se revisaron es importante señalar dos aspectos que caracterizan este proceso. El primero es que el arte no siempre figura como un factor relevante dentro del imaginario de los docentes, lo cual se deja ver en actitudes negativas, la incompetencia que a menudo manifiestan y la reducción o incluso omisión de la EA en su práctica docente.

El segundo aspecto es la adaptación de contenidos y estrategias didácticas para el abordaje de la EA que los docentes han hecho y que se ha visto marcado por la transversalidad, el uso de las TIC's y el carácter lúdico de las propuestas que realizan los docentes y que, de acuerdo con los resultados que reportan en sus investigaciones, ha favorecido el proceso de enseñanza aprendizaje de esta área del currículo y el logro de los perfiles de egreso y objetivos que los textos de política y pedagógicos han establecido para la EA en cada país. La conceptualización de la EA y la forma en que ésta se pone en práctica, se definen,

evidentemente, por los contextos y los perfiles de los profesores que se encargan de su desarrollo, y, por supuesto, son diferenciadas en función de éstos.

Finalmente, y a manera de conclusión de este apartado, se identificó, además, que la mayoría de los textos que constituyen el referente empírico no están destinados a indagar en la puesta en marcha de políticas educativas desde una postura epistemológica y teórica explícita del análisis de las políticas y planes de estudio de EA, dado que los encuadres teóricos que prevalecen en las investigaciones revisadas no asumen una postura clara en relación al trabajo docente y la puesta en marcha de la EA en los contextos estudiados, sino que se limitan a reportar las actitudes de los profesores y el tipo de decisiones que tomaron para el desarrollo de la EA.

En este sentido, la presente investigación resulta útil para comprender los procesos de interpretación, traducción y recontextualización implícita de la EA por parte de docentes de escuelas rurales de una zona escolar en Baja California y constituye un referente a nivel local y nacional sobre estos tópicos poco estudiados.

Capítulo 2. Marco teórico

El presente capítulo circunscribe las aportaciones teóricas de esta investigación. Su organización consta de tres apartados. El primero explicita las nociones de política, políticas públicas y políticas educativas que dan paso al segundo apartado, el cual, se divide en cinco sub apartados. En el primero, se desarrolla la perspectiva analítica para el campo de la política educativa, es decir, la “caja de herramientas” de Stephen Ball para el análisis de la puesta en acto de la política educativa, abordando los conceptos de interpretación, traducción y recontextualización.

El segundo subapartado presenta la distinción de roles (tipología) que los actores de la política pueden asumir. El tercero describe las nociones de planes de estudios, programas de estudio, así como el proceso de institucionalidad, aprobación e implantación que estos atraviesan dentro de un sistema educativo. Esto permite reconocer cómo estos textos de política atraviesan procesos diversos que los transforman y dotan de sentido según quien los recupere y el nivel de préstamo o apropiación del que son objeto. Este sub apartado expone también las nociones teórico-conceptuales en torno a las planeaciones didácticas.

El cuarto subapartado aborda la micropolítica institucional y, el quinto desarrolla la propuesta teórica de la categoría intermedia denominada Recontextualización implícita. Finalmente, el tercer apartado del capítulo plantea el desarrollo teórico de Jacques Rancière en relación con la política, el arte y la estética.

La política y las políticas educativas

La política

Dentro de esta investigación se entiende la política como “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por

los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores-Crespo, 2008, p. 16). En este sentido, se trata también de un vínculo entre el gobierno y la sociedad (individuos y actores políticos) orientados al ejercicio de las leyes, la definición de normas y acuerdos, y la toma de decisiones para alcanzar un fin. Una vez definida la noción de política, se pasará a abordar un siguiente concepto, el de las políticas públicas.

Políticas públicas

De acuerdo con Subirats et al. (2008), cuando un problema social se manifiesta (por medio de síntomas), se tiene un punto de partida para la toma de conciencia sobre la existencia de dicho problema y el establecimiento consciente de una agenda gubernamental que tome en consideración esa “situación de la realidad social juzgada políticamente como inaceptable”. (Subirats et al, 2008, p. 33). Partiendo del reconocimiento de un problema público, deviene el debate sobre la necesidad de una política pública.

Entonces, las políticas públicas surgen en respuesta a las demandas y requerimientos de los actores sociales por atender un aspecto de interés público y, entonces, responden a dicha demanda por medio de enunciados de política, estatutos legislativos, leyes y decretos, órdenes ejecutivas, normas y regulaciones (Subirats et al. 2008).

De acuerdo con Zorrilla (2010), las políticas públicas representan:

Un conjunto de decisiones gubernamentales que buscan modificar (enfaticar, eficientizar, desarrollar) uno o varios de los componentes de un sistema y de la relación entre ellos (salud, vivienda, desarrollo rural/ urbano, educacional) con el propósito de producir cambios o nuevos equilibrios en el sistema. Este componente tiene que ver con insumos,

procesos y resultados, así como también con actores, instituciones y sus relaciones que se producen en un contexto determinado. (Zorrilla, 2010, p. 76)

Es importante destacar de las definiciones de Subirats et al. (2008) y Zorrilla (2010) que los problemas y sus manifestaciones que dan lugar a las políticas públicas originadas en contextos diferenciados. Subirats et al. (2008) agregan que las políticas públicas surgen en un marco institucional específico y se dan entre actores públicos, parapúblicos y privados. Así pues, las decisiones que se tomen y las acciones que se pongan en marcha para la resolución de un problema colectivo

Da [n] lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales). (p. 36)

Es importante también señalar que para autores como Espinoza (2015), la política pública, además de que involucra las decisiones interrelacionadas que se toman por los actores políticos y gobierno y sus cursos de acción, puede involucrar la decisión de este último por no hacer nada, es decir, la no acción.

Políticas educativas

Las políticas educativas, de acuerdo con Zorrilla (2003) se entienden como el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo (p. 32).

Autores como Tello (2015) y Giovine (2015) hacen una distinción entre Política educativa y políticas educativas, esta idea se desarrolla en el siguiente subapartado, sin embargo, resulta importante precisar que, de acuerdo con estos autores la política educativa se refiere al campo teórico, mientras que las políticas educativas, en palabras de Giovine (2015) refieren a las acciones que el estado realiza como parte de las políticas públicas para la atención de un problema (en este caso un problema que alude a temas educativos) y que se materializan en leyes, programas, proyectos, planes, resoluciones y reglamentos.

Perspectiva analítica para el campo de la política educativa

Existen diversas aproximaciones y teorías cuyo objeto de estudio es la política educativa. Un ejemplo de ello, es lo que plantea Tello (2015), autor promotor de la teoría de Ball, quien distingue “la política educativa (en singular) como campo teórico y las políticas educativas (en plural) como la realidad socio-política para ser analizada, indagada, investigada. Es decir, las políticas educativas son el objeto de estudio de la política educativa.” (p. 48).

Su teoría se denomina Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE) y dentro de este enfoque, destaca que dentro del campo de las políticas educativas pueden existir diversos objetos de estudio, tales como las políticas curriculares, las políticas docentes, políticas de financiamiento, etc., “que se observan a través del ejercicio del poder del gobierno estatal, de actores sindicales, docentes, técnicos, etc., entre y al interior de los niveles micro, meso y macro del sistema educativo o en su interrelación entre ellos” (Tello, 2015, p. 55).

Otro ejemplo es Mainardes (2015), discípulo directo de Ball, quien asevera que los investigadores de políticas educativas pueden orientar su trabajo a diversas dimensiones del mismo objeto, destaca:

Análisis del proceso de formulación de políticas; el contenido propiamente dicho de la política o del programa (discurso de la política); o procesos de “implementación”, traducción o interpretación de la política o programa en el contexto de práctica (escuelas, salón de clases, etc.). (p. 28)

Para Niernberg et. al, (2006, citado en Mainardes, 2015) “la política es el horizonte, algo de largo alcance. Y los programas son las formas de hacer una política en acción, así los programas se constituyen en desdoblamiento de la política” (pp. 33-34).

De manera particular, la perspectiva teórica que Stephen Ball ha desarrollado funge como un referente para el estudio de la micropolítica. A continuación, se desagregan postulados teóricos que Ball ha propuesto en torno a la política educativa.

La teoría de la recontextualización: Caja de herramientas para el análisis de la política

Para Ball (1993) la teoría se desarrolla en una “caja de herramientas”, capaz de darle al investigador los insumos necesarios para problematizar, interpretar, analizar y comprender su objeto de estudio. Uno de los principales temas al que se ha dedicado a estudiar es el de las políticas educativas, así como la manera en la que éstas pueden ser investigadas, considerando las luchas, disputas, conflictos y ajustes que tienen lugar y que “la esencia de esto es que hay verdaderas luchas por la interpretación y puesta en acto de políticas. Pero éstos se sitúan dentro de un discurso discursivo en movimiento” (Ball, 1993, p. 15).

Ball, quien en una entrevista con Avelar (2016), se auto concibe como un “sujeto epistemológico inestable” y “como alguien que sostiene una especie de doble posición epistemológica (p. 3) comenta que, a fin de analizar de manera útil el mundo social, desarrolló su perspectiva teórica (caja de herramientas). Enfatiza que es imposible dar sentido o crear sentido acerca del mundo usando una sola teoría o una sola posición epistemológica, ya que “el mundo

es demasiado complejo y difícil de entender como para simplemente partir de una única posición.” (Avelar, 2016, p. 3).

La política educativa es un fenómeno y proceso dotado de desorden, confusión e incoherencia, por ello, afirma Ball, es que las teorías convencionales (como la del ciclo de políticas) han fracasado en capturar ese caos, con todos los procesos de lucha, conflicto y consenso que tienen lugar en los diferentes escenarios de la política (Avelar, 2016). Así pues, propone un aparato epistemológico que intenta dar sentido a esas realidades confusas, complejas y desordenadas, destacando que lo que desarrolla como teórico son puntos de partida, posibilidades para inteligir la política y sus implicaciones.

Es, entonces, que Ball sugiere pensar a las políticas como entidades sociales en constante movimiento; cambiantes en relación al tiempo y espacio, con inminentes transformaciones a medida que se mueve y, a la vez, transformando las cosas y los espacios con los que se relaciona. (Avelar, 2016). Es decir, se encuentran en constante reconstrucción.

En ese sentido, su manera de abordar la investigación de las políticas educativas funciona como punto de partida¹ o como preguntas orientadoras que amplían las posibilidades de análisis, más que como pautas específicas acerca de cómo hacer investigación. [...] Entre las muchas “herramientas” que ha desarrollado a lo largo de los años, Ball subraya la distinción heurística entre la política como texto y como discurso, el concepto del ciclo de las políticas y la “puesta en acto” (o *enactment*) de las políticas (Avelar, 2016, p. 3)

De manera puntual, Ball (1993) asume a las políticas desde tres dimensiones: como texto, como discurso y como puesta en acto que involucra la práctica. En cuanto a la política como texto, el autor expone que las políticas son “intervenciones textuales en la práctica” (Ball, 1993,

¹ En esta tesis se entenderá de igual forma “puesta en acto” y “puesta en práctica” para hacer referencia a la noción de *enactment* de Ball.

p. 12), representaciones codificadas y decodificadas de maneras complejas, a través de las interpretaciones y significados que los actores les dan, en relación a su historia, experiencias, habilidades, recursos y contextos.

La política como texto se encuentra en los documentos que a nivel nacional, estatal o local se promulgan, en los cuales se concentran tanto las formas de ver determinada problemática como las formas en que éstas se van a atender. Asimismo, el autor menciona que los textos de política en sí mismos “no son necesariamente claros, cerrados o completos” (Ball, 1993, p. 11), a pesar de los esfuerzos de los hacedores de políticas por intentar que estas sean interpretadas “correctamente” y destaca que las políticas son siempre cambiantes y están en constante transformación dada la variedad de lectores que, a su vez, produce una pluralidad de lecturas.

En cuanto a la política como discurso, se refiere al imaginario que un gobierno tiene para atender una problemática, así como las posibilidades de acción. “Entender a la política como discurso exige que miremos a la política (colecciones o ensambles de políticas) como el ejercicio de poder a través de la producción de ‘verdad’, y ‘conocimiento’” (Ball, 1993, citado en Beech y Meo, 2016, p. 12). Los discursos definen lo que es deseable, aceptable y pensable, así como lo desviado, inapropiado y desubicado o insano (Ball et al., 2012; Maguire et al., 2011, citados en Beech y Meo, 2016, p. 12).

Al respecto, Maguire et. al. (2011) comentan que los discursos son procesos sociales y creencias que producen nociones de sentido común e ideas normativas sobre lo que es deseable; un modelo a seguir para constituir un buen profesor, un buen estudiante, una buena escuela, buenas prácticas educativas, etc. “Los discursos normalizadores esculpen y dan forma a las formas en que las escuelas seleccionan, interpretan y traducen aspectos específicos de las iniciativas de política y los mandatos de política” (Maguire et al., 2011, p. 8). En este sentido, se

entiende que la política como discurso se refiere tanto a una idealización como a los vacíos y ausencias que existen y obstaculizan lograr ese ideal.

Finalmente, la política también es vista como práctica (*enactment*). Esto se refiere a la puesta en práctica tanto del texto como del discurso. Aquí se da un complejo proceso de interpretación y traducción que los actores hacen de la política en relación a su contexto específico. De acuerdo con la perspectiva de Ball, los individuos se apropian de los textos y discursos, interviniendo de forma creativa para dotarlos de sentido y de esta manera hacerlos parte de su cotidianidad, a la arena de la micropolítica institucional. Los procesos de interpretación y traducción dan lugar a la recontextualización.

Ball et al. (2012) establecen una distinción entre la implementación y la puesta en acto de políticas, argumentando que, frente al foco usual del campo de estudio que se enfoca en evaluar la implementación (buena o mala) de las políticas, por medio del estudio de la recontextualización, ellos buscan comprender y documentar las formas en que los actores en las escuelas se ocupan de las políticas, a la vez que circulan de manera simultánea con otras y son a veces contradictorias, opacas, así como las formas en que los actores “trabajan creativamente para fabricar y forjar prácticas a partir de textos e ideas de políticas a la luz de sus realidades situadas: un proceso de recontextualización que produce cierto grado de heterogeneidad en la práctica” (Ball et al., 2012, p. 142).

Ball et al. (2012) definen la recontextualización como la traducción de textos a la acción y las abstracciones de ideas políticas en prácticas contextualizadas y, mencionan, además, que dentro del proceso intervienen los aparatos de poder dentro de los cuales se establecen las limitaciones y posibilidades del contexto, por lo tanto, no pueden ser implementadas sino que se ponen en acto en un proceso que entiende como creativo, donde los actores intervienen para

recrear al texto o crear algo distinto a lo que el texto indica. Entonces, para el autor resulta indiscutiblemente importante el contexto para el estudio de la política. “La política siempre tiene que ser reconstruida y recreada en relación al contexto. [...] también tiene que ser traducida del texto a la práctica, de las palabras en el papel a las acciones en las aulas” (Avelar, 2016, p. 7). La recontextualización tiene lugar dentro y entre los campos "oficial" y "pedagógico" (Ball, 2001, p. 30)

Para Ball, la puesta en acto es “un intento de escapar de los confines agradables, pulcros y ordenados de la teorización moderna, enfocada particularmente alrededor de la noción de la implementación” (Avelar, 2016, p. 6).

En relación con lo anterior, Ball recuerda que el proceso de interpretación y traducción a menudo son ignorados o menospreciados por los hacedores de políticas o por los investigadores del campo. “Algunas políticas demandan mucha creatividad por parte de los docentes, tienen que tomar las palabras de los textos y tienen que convertirlas en algo viable teniendo en cuenta las complejidades del ámbito del aula” (Avelar, 2016, p.7)

Al analizar una política o un texto de política, es usual que otros estén en circulación de manera simultánea y, de esta manera, es menos probable que la política que se analiza se adapte al contexto de la práctica sin ser objeto de mediaciones (Ball, 2016). Ball comenta al respecto que las políticas:

Tienen que hacer eso junto a muchas otras políticas, las cuales imponen muchas otras demandas; y algunas veces, en circunstancias muy desafiantes en las que tienen que trabajar con recursos limitados, con una infraestructura inadecuada y estudiantes problemáticos. Lo que estoy entonces tratando de hacer a través de la idea de la “puesta en acto” es poner todas esas cosas en juego: poner al contexto en juego, poner a la

creatividad en juego, y reconocer los desafíos presentes en el proceso de ese movimiento del texto a la práctica. Esta es una de las formas en que funcionan las políticas. (Avelar (2016, p. 7)

Ninguna de estas tres dimensiones (texto, discurso y puesta en acto) por sí sola es capaz de representar la complejidad de la política en su conjunto, es por ello que la articulación de las tres ofrece una mejor comprensión del concepto en cuestión (política).

Al entrar al terreno de la política, las políticas se ven inevitablemente influenciadas en función de los actores políticos que intervienen, su interpretación y traducción varía de acuerdo con las metas, intereses, necesidades, e indudablemente, del contexto en que se insertan (Ball, 1993).

La interpretación se refiere a un proceso a través del cual las políticas son dotadas de sentido. Se habla de lo que la política requiere que el actor haga, pudiendo ser cumplidas, ignoradas o tomadas en cuenta de diversas maneras. Esta noción, de acuerdo con Ball “es una lectura inicial, un dar sentido a la política- ¿Qué significa este texto para nosotros? ¿Qué debemos hacer? ¿Debemos hacer algo? Es una lectura política y sustancial, una decodificación” (Ball, 2011, p. 619).

Con respecto a la traducción, Ball et al. (2012) comentan que se trata de una “especie de tercer espacio entre la política y la práctica” (p.45). La traducción resulta especialmente interesante para esta investigación, pues constituye una suerte de puente, un vínculo entre el texto y la puesta en práctica. Sin este enlazamiento entre texto y práctica, no sería posible el análisis de la recontextualización implícita que se plantea en esta investigación y que se explora más adelante.

La traducción es un proceso mediante el cual “el lenguaje de la política se traduce al lenguaje de la práctica, las palabras en acción, las abstracciones en procesos interactivos” (Ball et al., 2012, p. 48). De esta manera, los actores, partiendo de la lectura que hacen de los textos de política, comienzan una especie de juego, en el cual su creatividad, sus intereses, contexto y experiencia intervienen en forma de prácticas discursivas y materiales, que le permiten reordenar y re fundamentar aquello que el texto estipula. (Lendvai y Stubbs 2006, citado en Ball, et al., 2012), de ahí que se considere a la traducción como un proceso simultáneo de invención y cumplimiento.

En esa misma línea de discusión, Mainardes (2015) destaca que:

La traducción de las políticas en el contexto de la práctica incluye procesos complejos de préstamos, apropiación y adaptación que son hechos por medio de redes de actores/participantes, dentro y fuera de la escuela, comprometidos en la colaboración/negociación en diferentes circunstancias (equipos, historias institucionales) y con diferentes formas y volúmenes de recursos. (p. 35)

La traducción de políticas es un proceso iterativo de elaboración y puesta en acción de textos, literalmente, la puesta en acto de las políticas. La traducción da valor simbólico a las políticas y puede ocurrir en diferentes etapas, se da a través del trabajo de los diversos actores (Ball, 2011). Tanto la interpretación como la traducción trabajan juntas para inscribir el discurso en las prácticas, y de ese trabajo conjunto surge la recontextualización.

Siguiendo a Ball (2011), los procesos de interpretación y traducción de las políticas por medio de los cuales se dota de sentido a las mismas, se ven influidos por los valores e intereses de los actores que participan de dichos procesos, ya sea intereses personales e institucionales, intereses dados por el contexto y/o por necesidades específicas.

Ball comenta que, en la recontextualización, las políticas “se introducen y son acomodadas en ámbitos específicos” (Avelar, 2016, p. 8). Para Ball, el análisis de las políticas es frecuentemente arrancado del contexto, ignorando la materialidad del mismo. Al respecto, Ball comentó en la entrevista con Avelar (2016) que

Los hacedores de políticas de muchas formas tampoco lo hacen, suponen que la política es inmune al contexto. [...] Así, desmaterializan a las políticas. Los hacedores de políticas tienen en cuenta la mejor de todas las escuelas posibles cuando escriben las políticas. Y esto luego se traduce en la manera en que piensan cómo esta política es llevada a cabo: es llevada a cabo bien o mal, no tiene un contexto. (p. 12)

Tomar en cuenta tanto la infraestructura como el aspecto económico, la formación de los docentes, su origen, antigüedad, la historia institucional, los recursos materiales y humanos, la cultura de la comunidad escolar, etc., significa rematerializar a las políticas, dándole la importancia debida al contexto a fin de no trabajar con textos aislados.

Análisis de la micropolítica institucional.

La micropolítica escolar se refiere a “las dinámicas políticas que se desarrollan dentro de las organizaciones escolares” (González, 1998, p. 215). En este sentido, contempla los procesos de interpretación, traducción y recontextualización propuestos por Ball.

En un centro educativo, todos se ven involucrados de distintas maneras, en mayor o menor medida, desde su acción o su pasividad dentro de las dinámicas políticas que se suscitan al interior de la institución. Es evidente que en la escuela como en cualquier grupo o institución social coexisten pensamientos diferenciados, esto da lugar a lo que menciona González (1998):

Las cosas en las escuelas no son lineales, no son siempre tan racionales como se presupone, no son mecánicas ni asépticas, y, desde luego, no son una balsa de aceite.

[...] Evidentemente, resulta difícil, cuando no imposible, aislar las cosas y considerar que lo «político» que ocurre en la organización puede entenderse por sí sólo; desde luego, lo que ocurre dentro está mediatizado por lo que ocurre fuera, por las dinámicas políticas externas a la propia organización. (p. 215)

Si se concibe a la escuela como una organización política, entonces se podría asumir que es un espacio de conflictos, que a menudo se originan por la diversidad de ideologías, intereses y preferencias de los sujetos que la conforman. Tiene lugar en la que se dan una serie de dinámicas conflictivas, de negociación, de luchas y pactos. Bacharach (1988 citado en González, 1998), menciona que los miembros de la escuela deberían ser concebidos como actores políticos.

En este pensar de la organización escolar como política, intervienen intereses, metas, conflictos, toma de decisiones y la aceptación de algo que Ball ya advertía con antelación: la política no es un proceso racional ni lineal. Los objetivos, los intereses de la organización no son siempre comunes, son objeto de modificaciones, producto del disenso y la posterior negociación y renegociación, así como la disputa entre los miembros.

El análisis micropolítico o de la micropolítica, por tanto, se centra en el conflicto. Ball reconoce que en las escuelas también es posible la existencia del consenso, sin embargo, enfatiza que, si bien puede existir el orden negociado, otros teóricos tienden a patologizar el conflicto.

Caso contrario, Ball asume el conflicto como punto nodal de la micropolítica.

La micropolítica se refiere a la utilización por parte de individuos y grupos de poder, formal e informal para lograr sus metas en la organización. En gran parte, las acciones políticas se producen debido a las diferencias percibidas entre individuos y grupos, junto con la motivación para usar poder para influir y/o proteger. Aunque tales acciones están conscientemente motivadas, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada,

puede tener «significación» política en una situación dada. Las acciones y procesos conflictivos y cooperativos son parte del ámbito de la micropolítica. (Blase, citado en González, 1998, p. 222)

Para Ball las escuelas no son espacios neutrales, sino espacios donde las luchas de poder que se suscitan al interior por parte de los actores no necesariamente implican “destrozar” la institución con un conflicto incesante, más bien “el conflicto puede ser y a menudo es bastante saludable; o puede revitalizar un sistema estancado” (Ball, 1971 citado en Ball, 1994, p. 15).

Otro punto a considerar dentro de la micropolítica, lo constituye el contexto situado. Para Ball et al. (2012) la dimensión contextual juega un papel determinante para el estudio de las políticas y su puesta en acto. Ball et al. (2012) consideran que el contexto al cual ingresan las políticas no debe pasarse por alto, puesto que éstas son influenciadas por factores que pueden restringir, presionar y/o facilitar su puesta en acto, tales como las condiciones materiales y los recursos con que se cuenta, los problemas particulares que enfrentan, las políticas que están en circulación de manera simultánea, y otros factores como los que ya se han mencionado anteriormente.

Las diferencias contextuales que se presentan en las instituciones escolares derivan en la tipología compuesta por tres factores que Ball et al. (2012) han denominado: a) contextos situados, b) culturas profesionales y c) contextos materiales y externos. Para ellos, es importante considerar estos aspectos contextuales en la investigación que involucra la puesta en acto de políticas, debido a que pueden matizar de maneras distintas y crear diferencias considerables en los procesos escolares (Thrupp y Lupton, 2006, citado en Ball et al., 2012).

De manera particular, para esta investigación interesa puntualizar el contexto situado y las culturas profesionales. El primero, de acuerdo con Ball et al. (2012) corresponde a aquellos

aspectos que se vinculan histórica y geográficamente a la institución, como lo son el entorno, su historia, su matrícula o alumnado, personal docente y comunidad escolar. Esta noción de contexto situado, enfatiza que el contexto es una fuerza activa y no un “telón de fondo” (Ball et al., 2012, p. 24), por lo tanto, se vincula con los procesos de micropolítica en tanto que interfiere con las decisiones que se toman, el énfasis que se le asigna a las políticas, y, por ende, a la interpretación, traducción y recontextualización implícita de las mismas. El segundo, por su parte, se refiere a variables menos tangibles, como lo son el *ethos*, los valores y compromisos de los profesores dentro de las escuelas. Ball et al comentan que en las escuelas existen diferentes tipos de culturas, diversos puntos de vista y actitudes profesionales, que evolucionan con el tiempo y que indudablemente influyen en la forma en que se responde ante las políticas. “Los actores políticos siempre están posicionados; cómo se ven y entienden las políticas depende de “dónde” estemos figurativa y literalmente” (Ball et al., 2012, p.p. 27, 28)

En resumen, las culturas profesionales son “multifacéticas y confusas” (Ball et al, 2012, p. 28) pues involucran los orígenes, trayectorias y experiencias de formación y experiencias de trabajo en escuelas anteriores. Los docentes le dan sentido a su práctica en contextos institucionales, departamentales y casi siempre como parte de un equipo. Cada uno de estos aspectos interfiere en la lectura que se hace de la política.

Merece la pena subrayar que la organización de la institución (escuela unitaria, bidocente, tridocente o completa) es uno de los aspectos contextuales principales que intervienen en la existencia o ausencia del conflicto. Cuando se trata de una escuela unitaria, sería posible pensar que la micropolítica resultaría inexistente, salvo que otros actores de la comunidad escolar (padres de familia, docentes de escuelas aledañas, autoridades) se involucren en el proceso e intercambien opiniones y decisiones. En suma, tomar en consideración el contexto situado y las

culturas profesionales dentro de una investigación, permite comprender cómo las escuelas y los profesores redefinen las políticas gubernamentales.

Los actores de la política. La puesta en acto de políticas involucra diferentes tipos de actores en el trabajo de interpretación (decodificación) y traducción (recodificación). De acuerdo con Ball (2016), resulta impredecible cómo los distintos actores serán influidos, ni “qué efectos inmediatos tendrá, o qué espacio de maniobra encontrarán los actores” (p. 23).

Las políticas como ya se ha mencionado, implican la intervención del actor (en este caso, el docente) por medio del pensamiento productivo, la invención y la adaptación para generar respuestas o soluciones creativas. Las políticas “crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y contrapesada con otras expectativas” (Ball, 2016, p. 24). La tabla 2 muestra la categorización de actores de la política propuesta por Ball et. al. (2011a).

Tabla 2

Actores de política

Tipo de actor	Acción/actividad (trabajo de política)
Narradores (directores)	Interpretación, selección y aplicación de significados. Explican la política. Deciden y anuncian qué se debe hacer, qué se puede hacer y qué no. Son pieza clave en la articulación discursiva de la política.
Emprendedores	Promoción de políticas dentro de las escuelas. Originan, defienden y representan políticas particulares. Reelaboran y reestructuran políticas para producir algo original. Desafían los supuestos arraigados sobre la práctica pues piensan la educación de manera diferente y creativa.
Aliados externos	Asesores, consultores o empresas educativas que elaboran, interpretan y apoyan en el trabajo de traducción de políticas.
Transactores	Rendición de cuentas y presentación de informes. Dan seguimiento a la aplicación de políticas.

Tipo de actor	Acción/actividad (trabajo de política)
Entusiastas	Invierten su tiempo y creatividad para constituirse como “modelos” de política pues la incorporan a su práctica y son ejemplos para otros. Retroalimentan, alientan a adoptar nuevas estrategias y formas de hacer las cosas.
Traductores	Conectan política y práctica. Asumen diversos roles para convertir la puesta en acto en un proceso colectivo. La política en abstracto y los ideales de política son traducidos en acciones en situaciones reales. Vuelven la política algo significativo y factible.
Críticos	Dan seguimiento a las traducciones de políticas. Observan las implicaciones de esta en la vida laboral de los docentes. Generan y mantienen contra discursos, desafíos y críticas que proporcionan formas diferentes de hablar y pensar la política.
Receptores	Profesores principiantes y asistentes de enseñanza. Muestran dependencia de las políticas pues buscan en ellas una orientación y dirección que puede llegar a obstruir el trabajo creativo. Siguen e implementan la política por lo que su práctica se torna estandarizada.

Nota: elaboración propia a partir de Ball, et al. (2011b)

La tabla permite visualizar los diversos roles y posiciones que los docentes pueden asumir al interactuar con las políticas. En esta interacción se deja ver lo que Ball et al. (2011a) mencionan sobre la creatividad y la diferenciación de los actores en el proceso de interpretación de la política. “Los actores en las escuelas están posicionados de manera diferente y toman posiciones diferentes en relación con la política, incluidas posiciones de indiferencia, evasión o irrelevancia” (Ball et al., 2011a, p. 625).

Si bien los objetivos de la presente investigación no pretenden en ningún momento clasificar y/o etiquetar a los actores participantes dentro de la tipología ya identificada ni dentro de ese posible agregado de roles, resulta importante conocer los múltiples roles que pueden llegar a representar los maestros.

Planes y programas de estudios. En el presente apartado se puntualizan aspectos referentes a los textos pedagógicos que materializan el imaginario de los textos de política y que,

respondiendo a los objetivos de esta investigación, son los dispositivos que los actores de política o los seres políticos ponen en acto a través de su práctica. Su exploración nos permite comprender en mayor medida los procesos de interpretación y traducción de los que son objeto dentro de la micropolítica institucional. Se presentan las nociones de Plan de estudios, programa de estudios, así como el proceso de institucionalidad, aprobación e implantación que estos atraviesan dentro de un sistema educativo.

Los planes de estudios son definidos por la SEP como:

Documentos en que se establecen los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo; contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el estudiante debe acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo; secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje y que constituyen un nivel educativo; y criterios y procedimientos de *evaluación* y acreditación para verificar que el estudiante cumple los propósitos de cada nivel educativo. (SEP, 2017, p. 668)

Un plan de estudios “estipula las orientaciones curriculares, disciplinares, académicas y docentes para el desarrollo de la práctica escolar y el logro de las finalidades educativas” (Malaga, 2016, p. 3). Los planes de estudio engloban a los programas de estudio, los cuales, según la SEP (2017), “establecen los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje; así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento” (p. 669).

Dentro de un programa de estudio se pueden incluir métodos y actividades que promueven el logro de dichos propósitos. “Dados los espacios de libertad y *Autonomía*

curricular considerados en la educación básica, los programas pueden ser modificados en atención a las necesidades y el contexto de los estudiantes, tras el debido análisis y discusión en los grupos colegiados” (SEP, 2017, p. 669).

De acuerdo con Díaz-Barriga (2005) los planes y programas de estudio² se estructuran por el estado nacional, quien asume la responsabilidad de conformar un sistema educativo. Los planes y programas de estudio responden a múltiples intereses y sentidos. La conformación de la escuela como una institución ha exigido que los planes y programas de estudio sean cada vez más detallados y precisos.

Para que los planes y programas de estudio se institucionalicen y autorice su distribución, es necesario que sean aprobados por las autoridades educativas y las instancias de gobierno.

Díaz-Barriga (2005) enuncia que, dentro del proceso de aprobación e implantación de los planes de estudio, intervienen tres esferas diferentes: a) burocrático-administrativa; b) académica, y c) del poder.

Dentro de la esfera burocrático-administrativa, los planes de estudio son vistos como: las grandes orientaciones del trabajo pedagógico. En ocasiones, son pensadas en función de lo mínimo que se debe cumplir en un curso y sirven inicialmente a la institución como elemento central para planificar qué cursos se deben abrir, qué tipo de maestros se pueden asignar a los mismos, en qué secuencia se pueden llevar las asignaturas, etc. Ya en este punto, esas grandes orientaciones son completamente prescriptivas. (Díaz-Barriga, 2005, p. 34)

² De estos planes y programas se derivan otros dispositivos que forman parte de los procesos de préstamo, replanteamiento, traducción, por ejemplo, los libros de texto para educación primaria, específicamente los de educación artística; sin embargo, se hará uso de ellos en otro momento y con otras finalidades, por tanto, no se presentará aquí una revisión o análisis de los mismos.

Mientras que, para algunas instituciones, los planes y programas de estudio son la norma a seguir, para otras son sólo orientaciones globales. En el primer caso, se busca lograr que todos los docentes cumplan en las mismas condiciones y al mismo ritmo, con lo estipulado en el programa escolar. En este sentido, surgen las evaluaciones estandarizadas y generalizaciones que pueden suponer dificultades en la puesta en práctica de los planes y programas de estudio.

Cuando se considera, en cambio, que los programas son orientaciones globales, se busca que el maestro o el grupo de maestros pueda acceder a efectuar un conjunto de propuestas e interpretaciones sobre un programa común.

En segundo lugar, dentro de la esfera académica, se encuentran las posibilidades para modificar los planes y programas de estudio. Aquí intervienen aspectos como la autonomía, la dependencia de instancias centrales, procesos institucionales, entre otros.

La dinámica colectiva e individual que tienen los docentes es un elemento clave para la posibilidad de expresión de esta dimensión académica. Los trabajos colectivos de los docentes pueden constituirse en espacios que posibiliten o bloqueen las actividades sobre los planes y programas de estudio. (Díaz-Barriga, 2005, p. 39).

Al respecto, Díaz-Barriga comenta que, la participación docente y el significado que este actor educativo le atribuye a un plan y programa de estudio, es diferenciado:

No es igual para un docente que se inicia en su actividad académica que para uno que ya se encuentra consolidado en ella y que, incluso, tiene su propia línea de trabajo intelectual. Para los docentes que se inician en su tarea académica, el programa es más que una guía. Constituye habitualmente casi la única orientación con la cual pueden participar en la preparación de su curso. Por el contrario, para un docente que ya tiene una línea intelectual de trabajo, el programa puede ofrecer obstáculos al desarrollo de su

pensamiento. En general, la idea de programa invita al docente a seguir las orientaciones, en lugar de adecuar tales orientaciones a un grupo particular, a un proceso intelectual específico (de él y de los alumnos). (Díaz-Barriga, 2005, p. 39)

Finalmente, como parte de la esfera de poder, dentro del proceso de instauración de planes y programas existen siempre problemas de legitimidad en el interior de la institución. Esta responde de maneras diversas a los problemas, ya sea ignorándolos, manipulándolos o bien, enfrentándolos a fin de resolverlos.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2005) “toda propuesta de formación lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica” (p. 41). Cuando existen estas diferencias, se requiere de un proceso en el que la flexibilidad de los planes y programas de estudio juega un papel clave para que se realicen los ajustes necesarios en función de las necesidades del contexto, el desarrollo de los contenidos, los avances conceptuales y tecnológicos.

Si las diferencias persisten, será necesario un proceso de legitimación que varía en función de la situación existente en cada institución educativa. Los docentes son invitados a experimentar de manera constante con ideas y estrategias de aprendizaje. Entonces, se entra en un juego de poder y hegemonía, donde es necesario que los docentes expresen sus inquietudes intelectuales, académicas y sociales, y, de esta manera, los planes de estudios se pueden renegociar y así, llegar a un consenso con respecto a la forma en que se pondrá en acto.

Ahora, centrándonos en la Educación Artística, se tiene que, educar por medio de las artes a nivel básico en México no implica la formación de artistas, de esto se encarga la formación artística, que se ofrece en el nivel superior. Si bien se condensan los conceptos de educación artística, formación artística y educación estética en una misma asignatura (Artes) la importancia de esta radica en el desarrollo de funciones cognitivas y habilidades y al

complimiento de los propósitos establecidos en los documentos normativos de la SEP para esta asignatura.

La SEP establece que, en educación básica:

Se parte de un concepto amplio, abierto e incluyente de las artes que permite reconocer la diversidad cultural y artística de México y del mundo, y que engloba tanto las llamadas bellas artes como las distintas artes populares, indígenas, clásicas, emergentes, tradicionales y contemporáneas. (SEP, 2017, p. 467)

En este mismo orden, el espacio curricular dedicado a las artes contribuye al logro del perfil de egreso al puesto que, por medio de diversos procesos, permite que los estudiantes creen, aprecien las artes en sus diversos lenguajes, a la vez que impulsa el desarrollo del pensamiento artístico, la sensibilidad estética, habilidades de pensamiento y juicio informado, así como establecer una mejor relación con el mundo que los circunda. Todos estos forman parte de los aprendizajes clave que se establecen en este plan de estudios. (SEP, 2017)

Los planes y programas de estudio vigentes para la educación artística en México, establecen dentro de los beneficios y propósitos que se persiguen al introducir las artes al currículo, se encuentran que:

Trabajar con las artes en el aula favorece la adaptación al cambio, el manejo de la incertidumbre, la exploración de lo incierto, la resolución de problemas de manera innovadora, la aplicación de un juicio flexible en la interpretación de diversos fenómenos, el trabajo en equipo, el respeto, la puntualidad, el orden, la convivencia armónica, así como la exploración del mundo interior. (SEP, 2017, p. 468)

Dentro de los propósitos de esta asignatura marcados por la SEP para la educación primaria, plan de estudios 2017, se encuentran:

1. Explorar los elementos básicos de las artes desde una perspectiva interdisciplinaria. 2. Experimentar con las posibilidades expresivas de los elementos básicos de las artes. 3. Promover el desarrollo del pensamiento artístico al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación, creatividad y comunicación. 4. Reconocer las artes como manifestaciones culturales de la sociedad o grupo donde se producen, valorando la variedad y diversidad de expresiones. 5. Identificar las etapas en la realización de un proyecto artístico. 6. Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas. 7. Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa acerca del arte. 8. Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones creativas a diversas problemáticas que se presenten en el colectivo artístico interdisciplinario. (SEP. 2017, p. 469).

Ahora bien, en cuanto a las directrices establecidas para los docentes encargados de impartir esta asignatura en primaria “se busca que el profesor optimice sus saberes y experiencias en relación con las artes, teniendo en cuenta los recursos a su alcance y el tiempo del que dispone para trabajar en el aula (una hora a la semana)” (SEP. 2017, p. 474).

Para ello, el docente debe elegir entre sus opciones disponibles, poniendo énfasis en la motivación de la curiosidad y entusiasmo de sus estudiantes, para lo cual deberá prestar atención a los intereses y preferencias del alumnado. Para llevar a cabo esta tarea, al profesorado se le asigna la responsabilidad de elaborar planeaciones donde “establezca metas, con base en los Aprendizajes esperados de los programas de estudio, para lo cual ha de diseñar actividades y tomar decisiones acerca de cómo evaluará el logro de dichos aprendizajes” (SEP, 2017, p. 121).

En este sentido, la toma de decisiones se da desde el proceso de planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

Para atender el proceso de planificación de la enseñanza y el aprendizaje, es necesaria la elaboración de planeaciones didácticas. Estas son entendidas como la planeación de actividades a realizar para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en el programa. Su finalidad “es generar las condiciones necesarias para trabajar los contenidos de los programas de estudio, a partir de un conjunto de actividades de aprendizaje para que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para su formación profesional” (Osorio, 2013, p. 3)

Para el autor existen dos tipos de planeaciones didácticas: la general y la específica. La primera se realiza como plan que servirá de guía al docente durante todo el curso y fungirá como un punto de partida para la planeación de unidades, temas y clases. En ella se establecen los objetivos generales del curso, la secuencia de temas, tiempos asignados para cada uno, un panorama general de trabajo, la forma de evaluar los conocimientos, así como recursos didácticos y bibliografía a utilizar. La segunda corresponde a la planeación de una unidad, temas o clases y se hace de manera específica a fin de “concretar las acciones de enseñanza y aprendizaje de los contenidos propuestos en el plan de curso que ha establecido el profesor” (Osorio, 2013, p. 3) Este tipo de planeación se desarrolla de manera detallada, se incluyen objetivos específicos, estrategias didácticas, actividades que se van a emplear, así como materiales, recursos y formas de evaluar. (Osorio, 2013)

En este sentido, la planeación didáctica constituye un recurso para organizar la enseñanza y “auxiliar en el desempeño de la labor docente en los escenarios previstos por la organización escolar” (Rueda, 2011, p. 3). Este autor, identifica que los tipos de planeación varían en función del docente que las elabora, si se trata de un profesor principiante o experimentado. Asimismo,

menciona la posibilidad de planear con base en diversos lapsos de tiempo: anual, semanal, diaria, entre otros. Otra distinción es la referente a los contenidos, pudiendo ser una planeación de una unidad de aprendizaje o de una lección.

Así, las planeaciones permiten al profesorado anticiparse cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza, adoptando y adaptando las secuencias didácticas y las estrategias más adecuadas en función de su contexto y de las necesidades de sus alumnos.

La SEP aclara que la puesta en práctica en el aula puede diferir de lo originalmente planeado, esto a causa de diversas razones, por lo que:

La planeación se debe entender como una hoja de ruta que hace consciente al docente de los objetivos de aprendizaje que busca en cada sesión y, aunque la situación del aula tome un curso relativamente distinto al planeado, el saber con claridad cuáles son los objetivos específicos de la sesión le ayudará al docente a conducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (SEP, 2017, p. 121)

De esta manera, el docente cuenta con cierta libertad para reorganizar los contenidos a su conveniencia, flexibilidad curricular necesaria, ya que responde a la diversidad de contextos y circunstancias de cada centro y comunidad escolar.

La SEP reitera que, aunque todos los alumnos de un mismo grado escolar tienen los mismos objetivos curriculares, las formas de alcanzarlos no son las mismas y el docente, como actor clave en el proceso de dar curso a las políticas educativas de esta asignatura, “podrá seleccionar y organizar los contenidos [...] con el fin de diseñar secuencias didácticas, proyectos y otras actividades que promuevan el descubrimiento y la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de procesos metacognitivos” (SEP, 2017, p. 122)

Las secuencias didácticas elaboradas por los docentes de las escuelas primarias de la Zona Escolar 052 de Baja California constituyen recursos pedagógicos que permiten comprender cómo los docentes conciben su práctica pedagógica, lo cual posibilita, a su vez, conocer el tipo de recursos y herramientas pedagógicas que los docentes ponen en juego para atender las necesidades formativas de ese ciclo, así como la forma en que interpretan y traducen el mandato gubernamental de ofrecer Educación Artística.

Díaz-Barriga (2013) conceptualiza la noción de secuencias didácticas como:

Una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos. (p. 1)

Díaz-Barriga (2013), enfatiza que es importante considerar las secuencias didácticas en su carácter indicativo, sin perder de vista que el docente es el actor en quién recae la responsabilidad de estructurar su trabajo en función de su visión propia y de los propósitos que persigue en su práctica educativa, recordando que responde al principio de autonomía curricular planteado por la SEP en el programa de estudios vigente.

A manera de cierre, se puede destacar, como lo menciona Ball los textos de política no son cerrados o completos, están en constante metamorfosis y es ese aspecto el que interesa en esta investigación. El proceso de recontextualización implícita se construye desde las ideas de disenso, desacuerdo, conflicto, negociación y apropiación. Y es específicamente ese proceso, con

sus implicaciones, lo que esta investigación aborda, desde la experiencia de los docentes como seres/actores políticos que reflejan en su práctica el cúmulo de saberes profesionales al poner en acto los diversos textos y discursos que se derivan del imaginario gubernamental.

Categoría intermedia. Recontextualización implícita

Como parte de los objetivos a los que responde la investigación que aquí se desarrolla, se planteó indagar en los procesos de interpretación y traducción, que constituyen la recontextualización de la política de educación artística en su dimensión de planes de estudio de la asignatura. La noción de recontextualización propuesta por Ball se refiere a la puesta en acto dentro del contexto institucional por parte de los actores involucrados de forma práctica, con la recuperación de materiales específicos. En la presente investigación se desarrolló una categoría intermedia denominada “recontextualización implícita” con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Qué tipo de recontextualización de las políticas de Educación Artística es la que llevan a cabo los docentes de escuelas primarias del sur de Baja California?

Para lograr esto, primero hay que reconocer las posibilidades de la categoría intermedia que propone Buenfil (2008), quien señala que esta noción se constituye en un puente entre el referente teórico y empírico. “La «categoría intermedia» encarna huellas de una inquietud por la relación entre teoría general y referente de estudio particular” (Buenfil, 2008, p. 29).

Para Buenfil, el uso de categorías intermedias permite al investigador efectuar “saltos mortales” entre la teoría y el referente empírico (Buenfil, 2008), constituyendo, de esta manera una:

Figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, o si se prefiere, produce líneas de

conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación. (Buenfil, 2008, p. 32)

Así pues, Buenfil reconoce que la noción de categoría intermedia puede ser útil en tanto que el investigador puede acoplar su objeto de estudio sin someterlo completamente a la “camisa de fuerza de la teoría” (Buenfil, 2006, citado en Buenfil, 2008, p. 32). Una de las características que Buenfil señala como inherentes a la categoría intermedia, es que ésta responde únicamente dentro y para el contexto en que se construye:

La categoría intermedia es el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto, al plano de lo histórico y particular. Por lo anterior, esta figura de intelección se construye *ad hoc*, y lo que para un objeto de estudio resulta una categoría intermedia, para otro puede no serlo. Dicho de otra manera, es una herramienta analítica que depende de su relación con el objeto en construcción y no tiene una positividad o autonomía propias. (p. 33)

Cabe resaltar que Ball no propone una fragmentación del concepto de recontextualización, en tanto que él ve este recurso de intelección de forma completa, acabada. No obstante, a la luz de la investigación que aquí se presenta, fue posible percatarnos de que es posible pensar la recontextualización desde una lógica distinta que da cabida a la propuesta de una categoría intermedia.

Ahora bien, la categoría intermedia que se construye para el objeto de estudio de esta investigación, se ha denominado “recontextualización implícita”, identificable como aquella que se da a partir de dispositivos y herramientas pedagógicas como las planeaciones docentes y las secuencias didácticas que incluyen.

En este sentido y dentro de nuestro estudio, la recontextualización implícita se revela por medio de las planeaciones que contienen las secuencias didácticas que los docentes desarrollan. Esta categoría intermedia se construye partiendo de las ideas de Ball en torno a los procesos de interpretación y traducción, en tanto que deriva en propuestas que elaboran los docentes y que integran ambos procesos para la elaboración de sus planeaciones.

Cabe señalar que la recontextualización implícita se propuso ante la imposibilidad de incluir la observación de clases como técnica de recolección de información, dadas las condiciones persistentes producidas por la pandemia por la Covid-19 y el cierre de escuelas. Por lo tanto, los alcances de la recontextualización implícita se definen dentro y para estas condiciones. En este sentido, la recontextualización implícita tal como se plantea, permite realizar un engarce entre la información compartida por los participantes durante la etapa de entrevistas y la práctica que desempeñaron en tanto docentes y actores de la micropolítica durante el periodo de confinamiento escolar, a través de lo que plasmaron en las planeaciones que llevaron a cabo.

Este vistazo a la recontextualización implícita de la política de la EA, si bien no corresponde al desenlace de la política como puesta en acto en un contexto escolarizado, si posibilita concretar el objetivo de conocer un fragmento del proceso por medio del cual los docentes recontextualizan la política de EA pues concede examinar recursos y materiales, actividades, tiempos destinados y otros aspectos considerados dentro del imaginario de los docentes, mismos que plasman en sus planeaciones en aras de aplicarlos en la práctica. Se piensa la recontextualización implícita como la primera fase de una ruta metodológica para comprender la recontextualización desde la perspectiva de Ball y donde la recontextualización explícita constituye la segunda fase.

Desde esta postura, y siguiendo la propuesta de recontextualización implícita, el docente se apropia de la política a través de diversos dispositivos, entre los que destacan el plan y programas, libros de texto y otros materiales.

Política, arte y estética

En esta investigación resulta indispensable recuperar la posición que Rancière (2005) ha desarrollado sobre la relación política-arte y estética. El autor plantea una asociación entre arte y vida, una conexión indisoluble, y, de hecho, necesaria. Además, propone que la noción de estética y política (y su articulación) son responsables de la configuración y la reconfiguración del mundo, del tiempo-espacio y de lo común. Esta reconfiguración se da desde el disenso/desacuerdo, noción que se explorará más adelante.

“Lo común” para Rancière está continuamente sujeto a desacuerdos, esto por las diferencias entre los individuos. En la política se encuentra el debate por definir, cuestionar y redefinir eso conocido como lo común (Rancière, 2002). Se coincide con los planteamientos de González, quien retomando las ideas de Rancière entiende la política como:

Un lugar de conflicto, un escenario en donde existe una parte de los que no tienen parte y que intentan manifestar esa distorsión. La política sería entonces el lugar donde se produce el desacuerdo, la disputa sobre la posesión de la palabra o la falta de ella, la constitución de los individuos como partes de la comunidad. (p. 117)

Lo anterior, si bien difiere de los postulados de Ball en torno a la política, es un punto de vista que recupera el arte, por lo cual resulta útil para articular a la EA con la política, en este sentido, los postulados de ambos autores son complementarios aun cuando parten de contextos de enunciación distintos. Rancière recurre al concepto de división de lo sensible, para explicarlo, parte de la idea de que el hombre asume una cualidad de ser político ya que, a diferencia de los

animales “posee el lenguaje que pone en común lo justo y lo injusto, al tiempo que el animal solamente cuenta con el grito para expresar su sufrimiento o placer” (Rancière, 2005, p. 14).

La política, para Rancière, radica en la posibilidad de que aquellos que no eran considerados seres políticos, ya sea por su falta de tiempo para serlo, por su imposibilidad de expresar o hacer inteligible su discurso, tomen el tiempo y demuestren su potencial para sostener un diálogo común con otros seres políticos.

La política no es en principio el ejercicio del poder y la lucha por el poder. Es ante todo la configuración de un espacio específico, la circunscripción de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y que responden a una decisión común, de sujetos considerados capaces de designar a esos objetos y de argumentar sobre ellos. (Rancière, 2005, p. 14)

La división de lo sensible es precisamente un juego de roles, una redistribución de lugares y de identidades, y una apertura a la participación política por medio de la introducción de sujetos, ideas y propuestas nuevas, haciendo visible lo invisible y dotando de la palabra a aquellos que únicamente tenían voz y eran considerados animales sin parte. La creación de disensos constituye una estética de la política.

De acuerdo con Rancière (1996), el desacuerdo se entiende como “un tipo determinado de situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro” (p. 8), entonces, el desacuerdo no radica en el conflicto entre lo que se piensa y se dice, tampoco está en el desconocimiento. Ejemplificado, el autor propone entender el desacuerdo desde la siguiente lógica:

el desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no

entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura. [...] Los casos de desacuerdo son aquellos en los que la discusión sobre lo que quiere decir hablar constituye la racionalidad misma de la situación de habla. En ellos, los interlocutores entienden y no entienden lo mismo en las mismas palabras. (Rancière, 1996, pp. 8-9)

Para Rancière (2005), el arte no engloba a las manifestaciones y disciplinas artísticas (pintura, música, danza, teatro, escultura) sino que propone pensarlo como un visibilizador, es decir, a manera de “dispositivo de exposición, de diversas y múltiples prácticas de creación, de invención, sobre las que a priori no se establecen parámetros restrictivos” (Di Filippo, 2014, p. 269).

Existe, para Rancière (2005) una idea de que el presente del arte es postutópico, es decir, el arte se ha alejado de una noción de utopía estética, que, en otras palabras, se refiere al pensamiento radical en el que la mayor contribución del arte debe ser la transformación de la realidad y las condiciones de vida colectiva.

En las últimas décadas se ha desarrollado e instaurado un nuevo paradigma, en el cual el arte se ha transformado y ha adoptado tintes más enfocados a lo público, a lo relacional. Este carácter relacional del arte, de acuerdo con Rancière (2005), implica un desplazamiento de la percepción, una reconfiguración. Rancière opta por referirse a ese presente postutópico en su relación misma con la vida cotidiana. Lo llama un arte modesto (Rancière, 2005), un arte que en su capacidad de producir disensos se replantea su rol en la sociedad.

Este arte no es la instauración del mundo común a través de la singularidad absoluta de la forma, sino la redistribución de los objetos y de las imágenes que forman el mundo común ya dado, o la creación de situaciones dirigidas a modificar nuestra mirada y nuestras actitudes con respecto a ese entorno colectivo. Estas micro-situaciones, apenas

distinguibles de las de la vida ordinaria y presentadas en un mundo irónico y lúdico más que crítico y denunciador, tienden a crear o recrear lazos entre los individuos, a suscitar modos de confrontación y de participación nuevos. Tal es por ejemplo el principio del arte llamado relacional. (Rancière, 2005, p. 11)

Esta facultad del arte de producir disensos y replantear su rol dentro de la sociedad es lo que Rancière denomina partición (o división) de lo sensible (Rancière, 2005). La política del arte, como una primera aseveración del autor, es la relación entre arte y vida.

Lo político del arte no se encuentra en su mensaje o los sentimientos que evoca, tampoco se considera político por la forma en que representa las estructuras de la sociedad, los conflictos que en ella se suscitan, cuestiones de identidad, por citar algunos ejemplos. Según Rancière, “el arte es político por la distancia misma que guarda con relación a estas funciones, por el tipo de tiempo y de espacio que establece, por la manera en que divide ese tiempo y puebla este espacio” (Rancière, 2005, p. 13).

En relación a la noción de disenso/desacuerdo, Rancière se refiere a un proceso que se da en el espacio común. Complementando, Di Filippo (2014) agrega que “el arte debe contribuir a convertir los espacios cotidianos invadidos por el mutismo del consenso en espacios de desacuerdo, de discordia, espacios conflictivos que muestren la falacia del sistema vigente” (p. 273).

Arte y política son entonces una conjunción espacio-tiempo (tanto material como simbólica) en la que se da la repartición de lo común.

Son dos formas de división de lo sensible dependientes, tanto una como otra, de un régimen específico de identificación. No siempre hay política, a pesar de que siempre hay

formas de poder. Del mismo modo no siempre hay arte, a pesar de que siempre hay poesía, pintura, escultura, música, teatro o danza. (Rancière, 2005, p.16)

En este sentido, para Rancière el arte es relacional en tanto que:

La creación de una situación indecisa y efímera requiere un desplazamiento de la percepción, un cambio del estatuto de espectador por el de actor, una reconfiguración de los lugares. [...] lo propio del arte consiste en practicar una distribución nueva del espacio material y simbólico. Y por ahí es por donde el arte tiene que ver con la política.

(Rancière, 2005, p. 13)

Las micro-situaciones a las que alude el autor al referirse a la relación arte-vida, dan la pauta para desentrañar el concepto de estética. Rancière propone una definición de estética “como el sistema de las formas que a priori determinan lo que se va a sentir o a experimentar” (Rancière, 2009, citado en Di Filippo, 2014, p. 270).

La estética es junto a la política, una forma “que produce una reconfiguración de los datos sensibles a partir del disenso, una experiencia sensorial específica que ofrece nuevas configuraciones del espacio” (Capasso y Bugnone, 2016, p. 124). Dicho de otra manera, es un juego de percepción, de experiencia sensorial que transforma lo común. “El arte consiste en construir espacios y relaciones para reconfigurar material y simbólicamente el territorio común” (Rancière, 2005, p.13).

La estética, entonces, juega un papel primordial ya que produce nuevas experiencias sensoriales que, a su vez, “pueden configurar nuevas formas de subjetividad política [...] modos distintos de constitución de un sujeto político” (González, 2009, p. 34). La estética, para Rancière (2005) interviene en la división de lo sensible y en su reconfiguración, a lo que González (2009) añade que el arte “hace que se ponga en cuestión la visibilidad de lo que

constituye lo común, o produce actos en los cuales es posible cuestionar eso que se considera lo común”. (p. 38)

Este apartado permite comprender la relación política-estética-arte y el rol que juega esta relación dentro de la presente investigación. Como se apuntó, Rancière (2005) asume que los artistas y el arte en sí, no buscan la llamada utopía estética, no persiguen la transformación del mundo, sino que buscan crear las circunstancias y situaciones para que los participantes de la política sean conscientes de su entorno común y así, sean capaces de participar activamente en la política por medio del disenso y la división de lo sensible.

Si Rancière, como se vio, plantea que el arte como tal no pretende ser un agente transformador, la educación artística, y específicamente la educación artística que se imparte en primaria, tampoco juega dentro de esa utopía. Evidentemente los objetivos, las líneas de acción, las orientaciones que se estipulan dentro de los textos normativos son siempre orientados hacia la mejora de la educación, sería irreal pensar en un documento normativo que se incline por el perjuicio y el retroceso.

La Educación Artística posee una carga de positividad inherente a las artes y responde en cierta medida a la idea de “positividad” planteada por Laclau y Mouffe (1987). Estos autores refieren que esta noción se relaciona con la búsqueda de progreso, de bien común, prosperidad y desarrollo; a la lucha contra las desigualdades y el cuestionamiento de la subordinación, por medio de la articulación de demandas democráticas a favor de un proyecto común de sociedad. No obstante, esta positividad a la que aluden los autores, en este caso, dista de ser el fin único de la educación artística. Se trata, más bien, de crear o propiciar condiciones para que los participantes aprovechen el carácter relacional del arte para promover el desarrollo de esos objetivos que se estipulan.

En este sentido, los participantes en los cuales se centra la presente investigación, es decir, los docentes, son actores que asumen el rol de seres políticos que toman eso que se conoce como “lo común” y, al llevarlo a la arena de la micropolítica dentro de su práctica, como se verá más adelante, promueven desacuerdos, cuestionamientos, negociaciones, apropiaciones o modificaciones que dan lugar a lo que se conoce como los procesos de interpretación, traducción y recontextualización, en la perspectiva de Ball.

Capítulo 3. Método

El presente capítulo describe la ruta metodológica empleada para dar respuesta a las preguntas y los objetivos de investigación. Inicialmente, se enuncian el paradigma y enfoque que sustentan el estudio, y se presenta el diseño metodológico utilizado. Seguidamente, se especifica el contexto en el cual se llevó a cabo la investigación, incluyendo las características de los participantes, así como las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información. Finalmente, se expone el procedimiento, las diversas etapas que lo configuraron y las actividades que conformaron cada etapa.

Enfoque y paradigma

Para abordar el objeto de estudio de la recontextualización implícita del programa de estudios de Educación Artística en la zona escolar 052 de primarias de Baja California, se llevó a cabo un estudio con un enfoque cualitativo (Galeano, 2003; Tójar, 2006), adoptando el paradigma interpretativo, con el objetivo de conocer la recontextualización implícita de la EA que llevan a cabo los docentes de escuelas primarias del sur de Baja California.

En este sentido, la investigación cualitativa, según Galeano (2003) es un enfoque. Para esta autora, es la forma de ver el mundo interior de los sujetos sociales, así como del tipo de relaciones que mantienen entre sí mismos, otros sujetos y sus contextos. El enfoque cualitativo de investigación social

Aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. (Galeano, 2003, p. 18)

La investigación cualitativa resulta útil para comprender la realidad desde sus protagonistas, por lo que la diversidad y particularidad subjetiva cobra especial relevancia. La autora asevera que el conocimiento es un producto social y su producción se ve influida por valores, percepciones y significados de quienes participan del proceso, dándose entonces una experiencia interactiva e intersubjetiva entre el investigador y los participantes.

Para complementar las ideas de Galeano, Tójar (2006) distingue tres niveles en la investigación cualitativa: ontológico, epistemológico y metodológico. Dentro del primero, la realidad se concibe como el producto de una construcción del investigador y el sujeto estudiado. Como parte del segundo nivel, el autor menciona que el conocimiento es subjetivo, pues se basa en la interpretación personal y subjetiva de la realidad. El tercer nivel, el metodológico, hace referencia a dotar al punto de vista de los individuos como objeto de conocimiento, en situaciones concretas, sin que esto implique la generalización de resultados.

La elección del paradigma interpretativista, por su parte, es congruente con los objetivos de investigación, ya que, en concordancia con las ideas de Malinowsky, (1992, citado en Tójar, 2006), “valoriza la visión que sobre ellos mismos tienen los sujetos, los significados de los comportamientos implícitos y explícitos” (p. 62).

Así también, para Tójar (2006), el interpretativismo implica comprender el fenómeno, más que explicarlo. “La comprensión implica considerar el fenómeno en su globalidad y en su contexto local interpretativo, mientras que la explicación admite la fragmentación del fenómeno y su aislamiento contextual en aras de un conocimiento objetivable”. (Wright, 1980, citado en Tójar, 2006, pp. 71-72)

Además, Tójar señala que el interpretativismo considera de suma relevancia el contexto o ambiente en que el sujeto se desenvuelve, así como el marco simbólico de cada individuo, y en

conjunto, resultan imprescindibles para entender las acciones, donde, además, predominan los significados que los propios protagonistas dan a dichas acciones.

En una línea similar, Eisner asume el interpretativismo como un paradigma:

En el contexto de la indagación cualitativa, el término interpretativo tiene dos significados. En primer lugar, significa que los indagadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado. ¿Por qué un profesor reacciona en una clase de esta manera? ¿Cómo se justifica el uso de ese tipo de incentivos en el aula? [...]. Un segundo significado de interpretación está relacionado con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada. [...], la investigación cualitativa trata de cuestiones de significado. (Eisner, 1998, pp. 52-53)

De las narraciones que hacen los sujetos de su propia práctica y las construidas por los investigadores a partir de ellas, el investigador funge como intérprete:

Se mueve de este texto a un texto de investigación: notas e interpretaciones basadas en el texto de campo. Este texto es entonces recreado como un documento interpretativo de trabajo que contiene los intentos iniciales del escritor de hallar sentido a lo que él o ella han aprendido. Finalmente, el escritor produce un texto público que llega al lector. (Denzin y Lincoln, 1994, p. 25).

El enfoque y paradigma dentro de los cuales se desarrolla la presente investigación, se compaginan para dar respuesta a las interrogantes y objetivos de la misma orientados a conocer los procesos de interpretación, traducción y recontextualización implícita de las políticas en torno a la EA por parte de los docentes como actores educativos.

Contexto del estudio

La zona escolar 052 de primaria está ubicada en el municipio de San Quintín³, en Baja California. Es una de las ocho zonas escolares (federales) del municipio, y está compuesta por 10 escuelas, todas ubicadas en localidades rurales. Dada la extensión territorial del municipio, la zona es amplia y la gran mayoría de sus escuelas se encuentran distanciadas geográficamente entre sí. La elección de esta zona se dio con base en los siguientes criterios: a) el conocimiento de la zona por parte de quien investiga, b) su disponibilidad y accesibilidad, c) el interés de la supervisora de la zona escolar para el desarrollo del estudio y d) la ausencia de estudios en la zona.

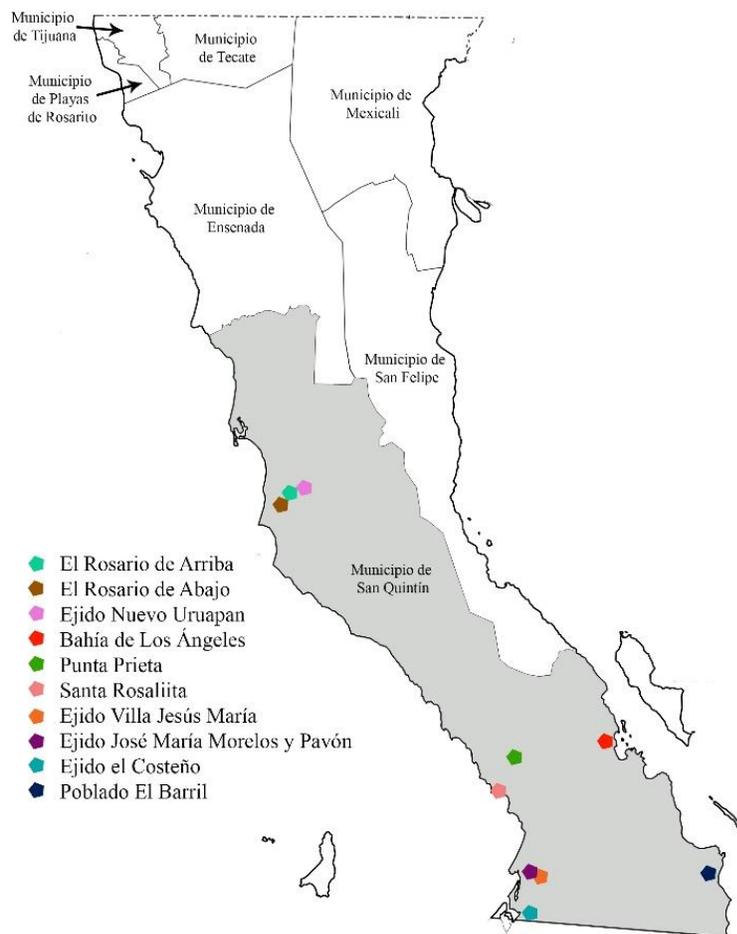
Cabe destacar que, según datos compartidos por la subsecretaría de Educación Básica y la Dirección Estatal de Educación Primaria, en el municipio de San Quintín hay ocho zonas escolares de sub-control federal y una estatal para este nivel educativo.

Las 10 escuelas que conforman la zona son instituciones públicas de sub-control federal, y están ubicadas en las siguientes localidades: El Rosario de Arriba, El Rosario de Abajo, Ejido Nuevo Uruapan, Bahía de los Ángeles, Punta Prieta, Santa Rosaliita, Ejido Villa Jesús María, Ejido José María Morelos y Pavón, Ejido el Costeño y Poblado El Barril, atendiendo un total de 769 alumnos a cargo de 38 docentes (EducaciónBC, 2021). La Figura 1 muestra la ubicación geográfica de las 10 escuelas que conforman la zona escolar 052 de primaria, que se distribuyen dentro de este municipio.

³ San Quintín fue declarado municipio mediante el decreto No. 46, publicado por la XXIII Legislatura Constitucional del Estado de Baja California en el Periódico Oficial, el 27 de febrero de 2020. El recién conformado municipio incluye gran parte de las comunidades antes pertenecientes al municipio de Ensenada y su superficie total es de 32,883.93 km². (H. XXIII Legislatura constitucional del estado de Baja California, 2020).

Figura 1

Ubicación geográfica de las escuelas de la zona 052



Nota: elaboración propia.

La tabla 3, por su parte, muestra los identificadores asignados a cada una de las escuelas de la zona, así como su clasificación de acuerdo al tipo de organización y el total de alumnos que atendieron en el ciclo escolar 2021-2022.

Tabla 3*Escuelas de la zona 052 en el ciclo escolar 2021-2022*

Escuela	Organización	Turno	Total de alumnos
1	Unitaria	Matutino	4
2*	Tridocente	Matutino	95
3	Tetradocente	Matutino	78
4*	Tetradocente	Mixto	107
5*	Completa (9 profesores)	Matutino	194
6*	Tridocente	Matutino	62
7*	Unitaria	Matutino	24
8*	Bidocente	Matutino	33
9	Completa (8 profesores)	Matutino	151
10	Unitaria	Matutino	21

*selección de escuelas en las que están adscritos los participantes. *Nota:* elaboración propia a partir de datos de EducaciónBC (2021).

Los docentes participantes en el estudio se eligieron a partir de una selección basada en los siguientes criterios de inclusión. Primero se ubicaron escuelas con organización distinta, por ello, y tomando en consideración la sugerencia de la supervisora escolar de incluir escuelas de organizaciones diferenciadas, se seleccionaron cinco de las diez escuelas de la zona, a saber: una escuela unitaria, una de organización bidocente, una tridocente, una tetradocente y una de organización completa, lo anterior con la finalidad de explorar los procesos de traducción, interpretación y recontextualización implícita de los textos de política en los distintos tipos de escuelas que conforman la zona.

Segundo. El criterio de selección de los docentes participantes del estudio es que, durante el ciclo escolar 2021-2022 impartieran la asignatura de educación artística (artes visuales) en el

segundo ciclo⁴ (tercero y cuarto grado) en estas escuelas, así también se tomó en cuenta su interés por participar en el estudio.

Conforme a lo anterior se seleccionaron las escuelas 2, 4, 5, 7 y 8, tridocente, tetradocente, completa, unitaria y bidocente, respectivamente. Derivado de esta selección de instituciones, el total de participantes inicialmente contemplados fue de ocho; sin embargo, cabe destacar que un docente de la escuela 6 (tridocente) decidió sumarse como voluntario, aun cuando originalmente la institución donde este docente se desempeña no había formado parte de la selección, por lo que el número de participantes ascendió a nueve. Sin embargo, derivado de diversas condiciones que se presentaron durante la fase de aplicación de entrevistas (véase apéndice B) no fue posible concretar las nueve, por lo que el número final de informantes entrevistados fue de ocho.

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron docentes que atienden al segundo ciclo, es decir, tercer y cuarto grado de primaria. Derivado de la selección antes descrita, se trabajó con ocho docentes: un docente de la escuela 2, dos de la escuela 4, dos de la 5, uno de la 7, uno de la 8 y uno más, quien se sumó como voluntario, adscrito a la escuela 6.

En la Tabla 4 se mencionan algunas de las características de los docentes que forman parte de la investigación⁵, como lo son su escuela de adscripción y los grupos del segundo ciclo que atiende. Así también, señala el tipo de participación registrada (en entrevista y/o con sus

⁴ La denominación “segundo ciclo” se utiliza en concordancia con el plan de estudios 2017, que divide la educación primaria en tres ciclos: a) primer ciclo, correspondiente al primer y segundo grado; b) segundo ciclo, que corresponde al tercer y cuarto grado y c) tercer ciclo que abarca el quinto y sexto grado. Es importante hacer notar que en el ciclo escolar 2022-2023 se está pilotando el plan de estudio 2022 de educación básica, éste aún no entra en vigor de manera oficial.

⁵ Las características que se mencionan en la tabla 4 se verán complementadas en el capítulo 5, añadiendo información obtenida de las entrevistas acerca de los años de servicio y la formación inicial de los docentes, entre otras características.

planeaciones didácticas). A cada uno de ellos se le asignó un identificador que permitió analizar la información, garantizando su anonimato en respuesta al principio de confidencialidad con el que se procedió.

Tabla 4

Participantes del estudio

Identificador docente*	Escuela de adscripción	Género	Grupos que atiende (segundo ciclo)	Tipo de participación	
				Entrevista	Planeaciones
T_D2_3y4	2	M	3° y 4°	✓	
TT_D1_3	4	F	3°	✓	✓
TT_D2_4	4	M	4°	✓	
C_D2_4	5	F	4°	✓	✓
C_D1_3	5	F	3°A	✓	
T_D1_3	6	F	3°	✓	✓
U_D1_3y4	7	M	3° y 4	✓	✓
B_D1_3y4	8	F	3° y 4°	✓	✓

*Se utilizan identificadores en código como un criterio de confidencialidad de los participantes. El identificador de los docentes se compone por: a) Inicial del tipo de escuela a la que se adscribe el docente (U=unitaria, B= bidocente, T: tridocente, TT= tetradocente, C= completa); b) D1 o D2 según se trate del docente 1 o 2. y c) grado(s) del segundo ciclo que atienden. La solicitud de las planeaciones se hizo a todos los participantes entrevistados, se trabajó únicamente con aquellas que se compartieron. *Nota:* elaboración propia

Como se expresa en la tabla 4, en el estudio fueron entrevistados tres hombres y cinco mujeres. Una vez finalizada la fase de entrevistas, por medio de un correo electrónico, se solicitó a todos los docentes entrevistados, la entrega de al menos una planeación correspondiente a la asignatura/área de Artes correspondiente al primer trimestre (agosto-noviembre 2021) del ciclo

escolar 2021-2022, sin embargo, de los 8 profesores, únicamente cinco compartieron sus planeaciones didácticas (escuelas 4, 5, 6, 7 y 8).

A su vez, de las planeaciones recibidas, algunas no correspondieron al trimestre solicitado, sino al segundo (diciembre 2021-marzo 2022), ni fueron elaboradas de manera específica para la asignatura de Artes, lo anterior debido a que, como se indica en algunos de los casos en el capítulo de resultados micro, los profesores no elaboran una planeación ni secuencias didácticas exclusivas para esta asignatura. Cabe destacar también, que se identificaron algunas que fueron elaboradas por semana, por mes o de manera quincenal.

Debido a que de los ocho participantes entrevistados solamente cinco compartieron sus planeaciones, se tomó la decisión de reportar en el capítulo de resultados únicamente la información de los cinco profesores que sí la entregaron. Dicho lo anterior, la cantidad de participantes se redujo a cinco debido a que con ello se mantiene congruencia entre la entrevista y el análisis de las planeaciones. Este último, resultó relevante para comprender las formas implícitas de recontextualización del programa de estudios de educación artística para la educación primaria.

Corpus de análisis

De acuerdo con Mercerat y Videla (2016), el corpus de análisis se entiende como “una selección y puesta en relación de piezas discursivas que comparten ciertos rasgos, que serán sometidos al análisis y que permitirán indagar qué se dice y cómo se dice, sobre determinado tema en determinado estado de la discursividad social” (p. 280). En este sentido, el corpus de análisis de esta investigación estuvo integrado por textos de política, por las entrevistas a cinco participantes y planeaciones compartidas por parte de ellos, tal como se expresa en la tabla 5.

Tabla 5*Corpus de análisis*

Referente empírico	
Textos de política y pedagógicos	Ley General de Educación 2019 Programa Sectorial de Educación 2013-2018 Plan y programas de estudios 2011 (Reforma Integral de Educación Básica), Educación Artística. Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Plan y programas de estudio para la educación básica 2017 (Artes)
Entrevistas	U_D1_3y4 B_D1_3y4 T_D1_3 TT_D1_3 C_D2_4
Planeaciones*	U_D1_3y4 (P1) B_D1_3y4 (P1, P2, P3 y P4) T_D1_3 (P1) TT_D1_3 (P1) C_D2_4 (P1, P2, P3, P4 y P5)

*Los identificadores de las planeaciones se construyeron colocando el identificador del docente y agregando P1, P2, P3, P4 o P5 según corresponda, ya que algunos participantes compartieron hasta cuatro planeaciones. *Nota:* elaboración propia

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa no privilegia ninguna metodología por encima de otras, sino que, en su carácter de espacio de discusión, es posible la articulación de técnicas e instrumentos diversos. En función de lo anterior se consideró que las entrevistas semiestructuradas con su correspondiente guion serían los indicados para dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados para esta investigación, de manera específica a aquellos que corresponden a los participantes.

Entrevista semiestructurada

Una de las técnicas que se empleó para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada, misma que permitió indagar e interpretar aquellas formas en que ponen en acto el programa de estudio de educación artística desde las distintas posiciones que pueden jugar dentro del proceso, que, según Ball et al., (2011) puede ser como entusiastas, traductores, críticos, receptores, etc. De acuerdo con Cifuentes (2011), la entrevista permite recoger la subjetividad, y en el proceso de la entrevista es necesario el análisis e interpretación para comprender el posicionamiento desde el cual enuncian los participantes. Complementando, Cifuentes (2011) enfatiza que las entrevistas semiestructuradas parten de un guion de temas a tratar. Este guion puede complementarse en función de las necesidades de la investigación, ejemplo de ello es lo sucedido durante el trabajo de campo en la fase de aplicación de las entrevistas, ya que en diversas ocasiones se optó por realizar un ajuste de las preguntas originalmente planteadas, con el fin de obtener información ampliada y mayormente detallada, por ejemplo, del contexto situado, las culturas profesionales (formación inicial y complementaria del docente, antigüedad, experiencias previas), opiniones sobre los planes y programas de estudios, relaciones con otros docentes.

Los planteamientos de Cifuentes son equiparables a los de Ander-Egg (2011) quien asume que el entrevistador no debe ajustarse a un cuestionario, pudiendo tener preguntas que sirvan como punto de referencia. De esta manera, lo fundamental para esta fase fue contar con un guion de temas objetivo, relevantes a propósito de la investigación. Por lo tanto, fue posible y, además, enriquecedor, optar por ajustar las preguntas o temas de la entrevista en función de las respuestas que se fueron obteniendo y el nivel de profundidad que se pretendía lograr con las entrevistas.

Esta característica permitió, por un lado, no desviar la atención de los temas centrales que interesó indagar en esta investigación, y, por el otro lado, concedió cierta libertad para reorientar o reorganizar la estructura y el orden de las preguntas, a fin de conformar una conversación significativa capaz de aportar información pertinente. De esta manera, el instrumento de recolección de información fue el guion de entrevista.

Instrumento. Se elaboró un guion de entrevista, compuesto por 18 preguntas. Dicho instrumento se aplicó a los cinco participantes, siendo objeto de diversas modificaciones en el orden de las preguntas, en respuesta al desarrollo propio de cada sesión. Cabe señalar que las modificaciones efectuadas se dieron en la estructura y orden de las preguntas, no en su contenido y ejes temáticos, lo anterior en concordancia con las ideas de Cifuentes (2011) y Ander-Egg (2011) planteadas anteriormente.

El guion de la entrevista se elaboró en función de las preguntas de investigación. En la tabla 6 se presenta la alineación entre las preguntas de investigación, las temáticas/ejes que se exploraron por medio de la entrevista y su articulación con los elementos que conforman el marco teórico.

Tabla 6

Temas que explora la entrevista semiestructurada alineados a las preguntas de investigación y el marco teórico.

	Temáticas o ejes que exploró la entrevista	Marco teórico
Preguntas introductorias	<ul style="list-style-type: none"> • Formación inicial y complementaria • Años de servicio • Organización de la escuela de adscripción • Grupo (s) que atiende. • Ventajas/desventajas del contexto. 	Contexto situado Culturas profesionales

	Temáticas o ejes que exploró la entrevista	Marco teórico
<p>Pregunta específica</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera los docentes participantes interpretan los textos de política y pedagógicos en relación con la Educación Artística? • ¿Cuáles son las traducciones que los docentes participantes tienen con respecto a los textos de política y pedagógicos en relación con la EA? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizaciones en torno a las políticas educativas en torno a la EA • Relación entre EA y educación primaria • Aportes/importancia de la EA a la formación del estudiante • Opinión o postura frente a planes y programas. Contenidos de planes y programas de EA en el segundo ciclo. 	Interpretación y traducción
<p>Pregunta general</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera los docentes de escuelas primarias de la zona 052 de Baja California recontextualizan el programa de estudios vigente de educación artística? 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeaciones, actividades y uso de los programas. • Práctica (materiales, recursos, finalidad, organización de sesiones, contenidos, tiempo) • Evaluación • Escenario ideal para la práctica de la EA. 	Recontextualización implícita

Nota: elaboración propia.

El ejercicio de triangulación anterior resultó relevante porque dio la oportunidad de calibrar la relevancia de las temáticas y las herramientas teóricas, a fin de construir un instrumento situado, viable para comprender la complejidad de este proceso de recontextualización implícita.

Como puede observarse en la Tabla 6, las temáticas que orientaron el instrumento para las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes participantes se encuentran alineadas a las preguntas de investigación cuyo enfoque se centra en conocer cómo los docentes interpretan y traducen la política en torno a la EA vigente en los textos pedagógicos (planes y programas de estudios). Estos últimos constituyen una primera parte del corpus del análisis documental descrito en el apartado siguiente.

Procedimiento

El proceso de recolección de información se organizó y efectuó en cinco fases: a) primer contacto para el desarrollo del trabajo de campo; b) un ejercicio de pilotaje del guion de entrevista; c) el trabajo de campo; d) la sistematización de la información obtenida y e) el análisis de la misma.

Primer contacto para el desarrollo del trabajo de campo

A fines del mes de mayo de 2021 se efectuó el primer contacto con la supervisora de la zona escolar 052. Poco después, en los primeros días del mes de junio se agendó una reunión en modalidad virtual con ella, misma que se concretó el día 7 de junio del mismo año.

En dicha reunión, se presentó el anteproyecto a la supervisora de la zona 052. Se dialogó con ella como figura de autoridad y posterior a explicarle los objetivos de la investigación se resolvieron dudas con respecto al trabajo de campo. Asimismo, se establecieron compromisos por ambas partes, entre los que destacaban el intercambio de información requerida, el acuerdo de retomar la comunicación una vez que se desarrollara el instrumento para la aplicación de las entrevistas, agendar su aplicación y presentar los resultados de la investigación a los docentes de la zona escolar.

Pilotaje

Como parte del procedimiento se realizó el pilotaje del instrumento, el cual consistió en la aplicación de una prueba previa a la fase de entrevistas con los participantes seleccionados. Este pilotaje constituyó, a su vez, un momento y una oportunidad para la retroalimentación y ajuste de las preguntas que se plantearon a los participantes. Con base en los errores, omisiones y ambigüedades detectados, se trabajó para el guion final.

El pilotaje se efectuó con un maestro cuyas características se adaptaron en la medida de lo posible a las que los participantes presentan, en este caso, se trató de docente que imparte la asignatura de Educación Artística a un grupo de tercer grado en una escuela del estado vecino de Baja California Sur. Asimismo, se le envió una invitación, la presentación de la información sobre el consentimiento informado vía correo electrónico a la persona que apoyó con este ejercicio. Posteriormente, se concretó una reunión virtual vía *Google Meet* el día 19 de noviembre de 2021. Una vez efectuado el pilotaje, se ajustó el instrumento en función de las observaciones del participante, las áreas de oportunidad detectadas.

Trabajo de campo

La fase de aplicación de las entrevistas a docentes se llevó a cabo entre los meses de diciembre de 2021 y enero de 2022. Cabe destacar que, dadas las condiciones persistentes por la contingencia sanitaria derivada de la pandemia por el COVID 19, y las recomendaciones y limitaciones que de dicha contingencia se desprenden, la aplicación de las entrevistas fue realizada de manera virtual, por medio de una videollamada a través de la plataforma *Google Meet*.

Este trabajo se alinea a los postulados de la ética en la investigación. López-Calva (2019) reitera la urgencia de vincular la ética y la investigación durante todo el proceso de esta última (su planteamiento, desarrollo, resultados y aplicación). En esta lógica, se presta especial atención a salvaguardar la dignidad e integridad de los participantes de este estudio.

Quien investiga asume la responsabilidad de una toma de decisiones orientada por principios éticos. La forma de proceder se alineó con estos principios, por lo cual, los datos personales y la información compartida por los participantes recibió un tratamiento responsable.

Fue solicitado el consentimiento de los participantes para grabar las sesiones de videollamada, por lo cual, de cada una de las entrevistas se obtuvo como producto la videograbación.

Inicialmente se envió una invitación vía correo electrónico a cada participante, acompañada de una breve presentación del proyecto, así como un formato de consentimiento informado (apéndice A) donde se especificó el objetivo de la investigación, se desglosaron las implicaciones de su participación, los posibles riesgos personales, los beneficios y se explicó el principio de confidencialidad bajo el cual se trabajaría, por medio del cual, quien investiga buscó salvaguardar el anonimato y seguridad de cada participante. Asimismo, se reiteró que el uso de la información obtenida recibiría un uso exclusivamente académico.

En consecuencia, se aplicaron entrevistas a los ocho docentes participantes, no obstante, como se mencionó anteriormente, se utilizó el criterio de correspondencia entre planeaciones entregadas y entrevistas realizadas, por lo que en el capítulo de resultados se da cuenta únicamente de la participación de cinco docentes.

Las entrevistas se agendaron y efectuaron en función de la disponibilidad de los docentes. Como parte del principio de confidencialidad, las grabaciones fueron almacenadas únicamente en el equipo de cómputo de quien investiga y no serán utilizadas para investigaciones futuras. La información sobre fecha y duración de las entrevistas se integró en la tabla 7.

Tabla 7

Características de las entrevistas a docentes

Participante	Fecha de aplicación	Duración
U_D1_3y4	16/12/21, 11:00 am	15:47
B_D1_3y4	18/01/22, 10:00 am	24:14
T_D1_3	16/12/21, 16:00 pm	18:46
TT_D1_3	1ª parte: 20/12/21, 10:00 am 2ª parte: 04/01/22, 10:00 am	1ª parte: 36:15 2ª parte: 1:21:25

C_D2_4	17/12/21, 10:00 am	21:47
--------	--------------------	-------

Nota: elaboración propia.

Durante la jornada de trabajo de campo, se presentaron algunas eventualidades que fueron resueltas en el transcurso de la misma. Se trató de situaciones derivadas, en su mayoría, de una vía de comunicación ineficiente a causa de problemas de conectividad a internet, o bien a problemas personales de los participantes. En el apéndice B es posible consultar de manera más amplia y detallada la narrativa de las contingencias atravesadas durante este proceso.

Sistematización de la información

De los textos de política. El procedimiento de sistematización de los documentos involucró dos momentos. Primero, se extrajeron de los textos de política aquellas secciones que estuvieran vinculadas con la EA. De manera inicial, el proceso de sistematización y posterior análisis se realizó con el apoyo del procesador de textos Microsoft Word 2016, y, posteriormente, se vació el texto en el software Atlas ti. V.9, para proceder con el ejercicio de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2014; Cáceres, 2003), mismo que se describe más adelante en el capítulo 5.

De las entrevistas. A partir de que se realizaron las entrevistas y con previo consentimiento de los participantes, se obtuvieron las videograbaciones de cada una de las sesiones. Para el proceso de transcripción y sistematización de las grabaciones de voz, se recurrió al software de procesamiento de texto Microsoft Word 2016. De esta manera, se obtuvo un corpus de texto ordenado que sirvió de insumo para la fase de análisis. Dicho análisis se realizó haciendo uso del análisis enunciativo como estrategia analítica, resultados que se reportan en el capítulo 5.

De las planeaciones. En el caso de las planeaciones didácticas, se realizó un análisis cualitativo a fin de ubicar información relevante sobre la EA en relación a materiales,

actividades, propósitos y otros elementos importantes que cada participante consideró para incluir en la planificación de la asignatura/área de EA. La sistematización se realizó con el apoyo del procesador de textos Microsoft Word 2016, con el cual se elaboraron tablas y se desarrollaron las correspondientes inferencias. Los resultados del análisis de las planeaciones se reportan en el capítulo 5.

Estrategias de análisis e interpretación de la información

Análisis cualitativo de contenido. Como se ha mencionado antes, además de las entrevistas, se tomaron en cuenta diversos textos de política y pedagógicos dentro del corpus de análisis de la presente investigación. Dentro de este estudio, se trabajó con documentos de política del nivel macro, que de acuerdo con Zorrilla (2003) corresponde “al sistema en su conjunto cuya representación son las secretarías de educación a nivel nacional o en los estados” (pp. 34-35). La relevancia de incorporar el análisis de estos documentos radica en que permite conocer las trayectorias de interpretación, traducción y recontextualización implícita desde la que los docentes de la zona escolar 052 dan curso a esta demanda nacional en su práctica, adaptándolos en función de su contexto. En la tabla 8 se listan los documentos que se recuperaron para este análisis.

Tabla 8

Documentos recuperados para el análisis

Nivel	Documento
Macropolítica	Ley General de Educación. 2019
	Programa Sectorial de Educación 2013-2018
	Plan de estudios de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), 2011
	Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica, 2017.

Nota: elaboración propia.

Partiendo de los planteamientos de Mayring (2014), el análisis cualitativo de contenido es entendido como “un enfoque de métodos mixtos: asignación de categorías al texto como paso cualitativo, trabajo a través de muchos pasajes de texto y análisis de frecuencias de categorías como paso cuantitativo” (p. 10). En consonancia con lo anterior, se propone un ejercicio de análisis de los documentos que responde a un proceso que, como lo establece el autor, está guiado por reglas y ligado a estándares de investigación (Mayring, 2014).

En este estudio se siguió a Cáceres (2003), quien enumera seis pasos para el análisis cualitativo de contenido, a saber: 1) Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación, 2) Desarrollo del preanálisis, 3) Definición de unidades de análisis, 4) Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación, 5) Desarrollo de categorías y 6) Integración final de los hallazgos.

La propuesta analítica que aquí se desglosa, se desarrolló de la siguiente manera: 1) selección del cuerpo de datos (integrado por textos de política); 2) Definición de las preguntas dirigidas a los textos; 3) Elaboración de la primera versión del libro de códigos; 4) Uso de software Atlas Ti v.9 para el vaciado de los textos; 5) Definición de la unidad de análisis por segmentos del texto; 6) Codificación del cuerpo de información utilizando el software Atlas Ti v.9; 7) Primera prueba de intercodificación; 8) Modificaciones y ajustes al libro de códigos y a la codificación 9) Segunda prueba de intercodificación; 10) Revisión y ajustes al libro de códigos y la codificación. 11) tercera y última prueba de intercodificación. 12) reporte de inferencias y resultados del análisis.

Según Hernández-Sampieri et al. (2014, citados en Cáceres, 2003) “las unidades de análisis representan los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a

partir de ellos” (p. 61). En este ejercicio de análisis cualitativo de contenido, se optó por utilizar el párrafo y las frases como unidad de análisis, tomando en consideración que se trata de grupos de palabras reunidas gramaticalmente, que no tienen valor por sí solas, sino a través de su conjunto (Cáceres, 2003).

Siguiendo el planteamiento anterior, se tuvo un corpus de información un total de 105 cuartillas, integradas por: a) Artículos de La Ley General de Educación orientados a la educación primaria y algunos que consideran las artes y la cultura para este nivel educativo; b) Plan y programas de estudios de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 para primaria; c) Programa Sectorial de Educación 2013-2018; y, d) Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017, plan y programas de estudio para la educación básica (sección de artes para primaria), derivado del programa sectorial antes mencionado. Se consideraron los planes y programas de estudio de 2011 y de 2017 porque a la fecha en que se realizó esta investigación, ambos se encontraban vigentes. Se efectuaron las siguientes preguntas a los textos:

- a) ¿Cuáles son las bases de la educación primaria en México que guardan relación con la EA, las artes y/o la cultura?
- b) ¿Cuál es la conceptualización y objetivos de la Educación Artística dentro de los textos de política?
- c) ¿Cuáles son las demandas de los textos de política hacia la EA?
- d) ¿Qué orientaciones ofrecen en relación a la planificación de la asignatura?
- e) ¿Qué orientaciones ofrecen en relación a recursos didácticos y/o pedagógicos?
- f) ¿Qué orientaciones ofrecen en relación al proceso de evaluación de la EA?

La tabla 9 señala cuáles fueron las preguntas efectuadas a cada texto.

Tabla 9

Preguntas efectuadas a los textos de política y pedagógicos

Texto de política/pedagógico	Preguntas que responde					
	a	b	C	d	e	f
Ley General de Educación	✓		✓			
Programa Sectorial de Educación 2013-2018	✓		✓			
Plan y programa de estudios RIEB 2011		✓	✓	✓	✓	✓
Aprendizajes clave 2017		✓	✓	✓	✓	✓

Nota: elaboración propia.

La tabla 10, por su parte muestra los códigos y categorías que fueron empleados para el análisis cualitativo de contenido de los textos de política en su nivel macro. El libro en extenso puede consultarse en el apéndice C.

Tabla 10

Categorías y códigos para el análisis cualitativo de contenido de los textos de política y pedagógicos

Categoría	Subcategoría	Códigos	Identificador del código	Frecuencia (F)
Bases y objetivos de la educación primaria en México		Alcances del documento	(AD)	6
		Sectores de atención	(SA)	24
	Objetivos primaria	Objetivos: Aptitudes, actitudes y habilidades personales y sociales.	(AAHPS)	72
Demandas de la educación primaria en México	Demandas a profesores (primaria)	Responsables y obligaciones	(RO)	87
Planes y programas (PyP) para la educación primaria		Contenido y estructura PyP.	(CE)	62

Categoría	Subcategoría	Códigos	Identificador del código	Frecuencia (F)	
Educación artística		Conceptualizaciones de Educación Artística	(COEA)	19	
		Sectores de atención de la EA	(SAEA)	24	
	Objetivos EA	Objetivos: Formación artística y/o estética	(FAE)	171	
		Objetivos EA: Aptitudes, actitudes y habilidades personales y sociales.	(AAHPS-EA)	181	
	Demandas EA a profesores (primaria)		Orientaciones para la planeación de la EA	(OP-EA)	279
			Orientaciones sobre recursos didácticos y/o pedagógicos para la EA	(ORDP-EA)	101
			Orientaciones para la evaluación de la EA	(OEV-EA)	90
		Vinculación, articulación y/o transversalidad	(VAT)	53	

Nota: elaboración propia.

Se efectuaron tres pruebas de confiabilidad entre intercodificadores, siguiendo la fórmula propuesta por Holsti, en la que el número de codificadores se multiplica por el número de acuerdos en las codificaciones de los intercodificadores y son divididas entre el número total de segmentos codificados:

$$R = \frac{(\text{Number of coders}) \times (\text{Number of correlating assessments, agreements})}{(\text{Number of all encoder assessments})} \quad 6$$

En la primera prueba se obtuvo un coeficiente de 0.70. En la segunda prueba, se obtuvo un coeficiente de 0.89 y en la tercer y última prueba de intercodificación se obtuvo un

⁶ Holsti (1969, citado en Mayring, 2014, p. 112).

coeficiente de 0.97, lo que, de acuerdo con Krippendorff (2004) se considera aceptable para estudios cualitativos. Los resultados del análisis cualitativo de contenido de los textos de política se reportan en el capítulo siguiente.

Análisis enunciativo. Para el análisis de la información derivada de las entrevistas, se optó por el análisis enunciativo. Esta estrategia analítica sienta sus bases en la propuesta de Benveniste (1999), quien identifica en la enunciación un proceso mediante el cual, desde un acto individual, se toma un sistema potencial (lengua) y se pone en funcionamiento, revitalizándolo en un momento único e irrepetible. La enunciación se produce en un contexto particular, donde la figura del locutor pone en funcionamiento la lengua valiéndose de caracteres lingüísticos diversos que originan significantes en función del posicionamiento asumido por el locutor.

En otras palabras, el análisis enunciativo se erige como una “herramienta metodológica que permite dar cuenta de los procesos específicos en los que, mediante estrategias lingüísticas, el locutor intenta establecer un imaginario específico con referencia al cual las medidas económicas, institucionales, etc.; adquieren sentido y consistencia” (Buenfil, 1994, p. 48). Así pues, la teoría de la enunciación busca dar cuenta de los recursos/caracteres lingüísticos mediante los cuales el locutor deja su marca en el enunciado, sea de manera implícita o explícita.

Dentro de la estrategia de análisis aquí planteada, se recurre a distintos planos: a) el marco figurativo, que corresponde a las relaciones establecidas implícita o explícitamente entre personas, entidades o instituciones; b) la condición de enunciación, y c) la condición de recepción. Asimismo, se echa mano de estrategias lingüísticas como las frases ostensivas, las formas temporales, metáforas, o las modalizaciones que han de identificar dentro de aquello que enuncian los participantes.

Para Benveniste (1999), por medio de la apropiación de la lengua, el locutor se introduce a sí mismo en su enunciación en una suerte de referencia interna. La presencia del locutor en su enunciación se manifiesta por medio de un “juego de formas específicas cuya función es poner al locutor en relación constante y necesaria con su enunciación” (Benveniste, 1999, p. 85).

Estas formas específicas a las que alude el autor son: a) los indicios de persona (yo, tú); b) las frases ostensivas o indicios de ostensión (este, aquí) que designan objetos y “cuyo significado sólo es reconstruible por referencia al acto mismo de la enunciación y sus condiciones” (Buenfil, 1994, p. 49); c) pronombres personales y demostrativos, que aparecen como “individuos lingüísticos”; d) las formas temporales y desinencias verbales por las cuales se establecen los tiempos presente, pasado y futuro dentro de la enunciación; e) las modalizaciones y subjetivemas por medio de los cuales el locutor ofrece juicios de valor sobre su enunciado (Buenfil, 1994).

La tabla 11 expone los planos del análisis enunciativo que se identificaron dentro de las entrevistas a participantes. En el apéndice F se puede consultar un fragmento de una de las tablas que se elaboraron para sistematizar la información de las entrevistas a fin de aplicar la estrategia de análisis enunciativo.

Tabla 11

Análisis enunciativo. Posicionamiento frente a la política de EA

Participante	Condición de enunciación	Condición de recepción	Marco figurativo	Relación locutor-audiencia**
U_D1_3y4	Académica	Contestataria-propositiva	Institucional*	a) docente- gobierno b) docente-sector específico
B_D1_3y4	Normativa	Positiva/contestataria-propositiva		c) monólogo
T_D1_3	Académica	Negativa/contestataria-propositiva		

Participante	Condición de enunciación	Condición de recepción	Marco figurativo	Relación locutor-audiencia**
TT_D1_3	Intrínseca	Contestataria-propositiva		
C_D2_4	Académica	Positiva/contestataria-propositiva		

*aplica en todos los casos **son los tres tipos de relación locutor-audiencia que se identificaron para todos los casos. *Nota:* elaboración propia.

De acuerdo con De Ipola (1982 citado en Buenfil, 1994), la condición de enunciación (o de producción) se entiende como la posibilidad de significar un enunciado, es decir, se refiere al contexto de la narración y la condición histórica, política, académica y/o cultural que rodea tal enunciación, mientras que la condición de recepción se refiere al “efecto del sistema sobre los sujetos que interactúan con tal sistema significativo” (De Ipola, citado en Buenfil, 1994, p. 50). La tabla 11 sintetiza la información que se desagrega dentro del capítulo 6 por medio del ejercicio de análisis enunciativo, a través de la identificación de marcas de la enunciación dentro de la enunciación de los participantes, así como la triangulación de los resultados del análisis cualitativo de sus planeaciones. Esto permitió reconocer de qué manera se posicionan los participantes frente a la política de EA.

Análisis cualitativo. Para el análisis de las planeaciones didácticas entregadas por los cinco profesores participantes se optó por realizar un análisis cualitativo. Denzin y Lincoln (1994) describen al investigador cualitativo como un *bricoleur*, aludiendo a que éstos emplean una amplia variedad de métodos y estrategias para la recopilación y análisis de información. De acuerdo con esta acepción y considerando que los datos cualitativos pueden adoptar diversas formas (notas de campo, entrevistas y sus transcripciones, grabaciones de audio y video,

imágenes, documentos, obras de arte, etc.) se considera que no hay una única manera de abordar su análisis.

Dicho lo anterior, se retoman los planeamientos de Huberman y Miles (1994) quienes distinguen tres subprocesos como parte del proceso de análisis de datos: a) reducción o síntesis, b) presentación, y c) conclusiones y verificación. El primero de ellos refiere a que el cuerpo de datos contenidos en las notas de campo, entrevistas, grabaciones, documentos sea reducido a sumarios, codificado, estructurado y/o agrupado seleccionando y condensando los datos a analizar.

El segundo subproceso se trata de un ensamblaje de la información que se realiza de forma organizada, lo cual permite exponer conclusiones y tomar decisiones. Este paso permite que el investigador piense y reflexione en torno a los significados de los datos. El tercer subproceso se refiere a una interpretación del significado de los datos por parte del investigador, en la cual compara, contrasta, agrupa, triangula ilustra temas y patrones, y comprueba resultados.

Estos planteamientos de Huberman y Miles (1994) se complementan con los de Dey (1993, citado en Coffey y Atkinson, 2003), quien piensa el análisis como “el proceso de descomponer los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos” (p. 10). De manera similar, Dey (1993, citado en Coffey y Atkinson, 2003) especifica que el análisis cualitativo se compone también por tres subprocesos, siendo estos: a) la descripción minuciosa y amplia del contexto de la acción, la intención del actor social y los procesos en los que se encuentra inmersa esta acción; b) la clasificación de los datos a fin de darles significado, es decir, su categorización y asignación de temas y códigos; y, finalmente c) análisis de los datos codificados o categorizados en términos de patrones y conexiones.

Entonces, para el análisis de las planeaciones compartidas por los cinco participantes se siguieron las pautas de estos autores a fin de identificar en ellas la información que diera respuesta a las preguntas de investigación. La clasificación de los datos se realizó por medio de tablas, en las cuales se identificaron varias categorías de información: área/ asignatura, periodo para el cual se elaboró la planeación, materiales y recursos a considerar, actividades propuestas, propósito, aprendizajes esperados, tiempo destinado, consideraciones para la evaluación y otros elementos.

Una vez realizado esto, se comparó la información obtenida de las planeaciones con la obtenida previamente en la fase de entrevistas, en un ejercicio de triangulación entre el análisis enunciativo de las respuestas de los participantes en las entrevistas y lo plasmado en sus planeaciones. Los resultados de este análisis se reportan en el capítulo 5.

El propósito de este capítulo es el de explicitar la ruta metodológica que ordenó la investigación, la cual permitió llevar a cabo el análisis, interpretación e intelección de la información para posteriormente presentarla en los correspondientes capítulos de resultados, dando respuesta a las preguntas de investigación. Los elementos considerados dentro de esta ruta metodológica permitieron, en primer lugar, dar respuesta a la pregunta específica en relación a las demandas de textos de política y pedagógicos. En segundo lugar, a las preguntas específicas que abordan la interpretación y traducción de los planes y programas de estudios en torno a la EA y, finalmente, a la pregunta general que versa sobre la recontextualización implícita que los docentes participantes hacen de la EA.

Capítulo 4. Nivel Macro: textos de política

Este capítulo da cuenta del nivel macro de la investigación realizada y da respuesta a la pregunta específica ¿Qué demandan los textos de política y los textos pedagógicos de los docentes y para la formación de estudiantes? En primer lugar, reporta los resultados del análisis cualitativo de contenido realizado a los textos de política: la Ley General de Educación (LGE) y Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018; así como a los textos pedagógicos para la educación básica: el plan y programas de estudios de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), 2011 y el de Aprendizajes Clave para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica 2017. El interés se centró en identificar los objetivos, las demandas hacia los docentes, relacionadas con la Educación Artística, así como las conceptualizaciones alrededor de la EA. La organización de este capítulo tomó en cuenta el objetivo del estudio de identificar las demandas de los textos de política hacia los docentes y hacia la formación de estudiantes.

Ley General de Educación

La Ley General de Educación (LGE) se deriva del artículo tercero constitucional y, por tanto, tiene alcance nacional. Como su nombre lo indica, señala las disposiciones regulatorias de la educación mexicana, entre ellas, el derecho a la educación para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. De manera resumida, la LGE establece que la educación debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (DOF, 2019). Esta ley se estableció en 1993 y ha tenido modificaciones en 2013 y 2019. Ahora bien, la LGE señala a las autoridades educativas como responsables de impulsar programas de acceso a la cultura y al Estado como encargado de promover la creación y difusión artística y el conocimiento de las artes y la cultura. Esto incluye el estudio de las culturas nacionales como parte esencial en la formación del mexicano.

Otro rasgo que destaca en la LGE es el desarrollo integral del educando como objetivo primordial. Desde esa óptica, la orientación integral de la educación contribuye al desarrollo de una serie de habilidades y aptitudes que incluyen, entre otras: el pensamiento crítico, el aprendizaje colaborativo, el diálogo entre distintas áreas del conocimiento, el fomento de valores, y la transformación social. Además, esta ley dicta que la educación deberá ceñirse a un enfoque de derechos humanos, y es deseable la comprensión, aprecio, conocimiento, enseñanza, diálogo e intercambio de la pluralidad étnica, cultural y lingüística que forma parte del país.

Dentro de la LGE, la escuela es concebida como un espacio para la construcción conjunta de saberes, valores, normas, culturas y formas de convivencia y, subraya que la cultura es parte esencial de la formación integral de los niños y jóvenes mexicanos. En cuanto a las demandas hacia los docentes, el análisis cualitativo de contenido permitió clasificarlas en a) pedagógicas, b) formativas, y c) extraescolares, como se esquematizan en la Tabla 12.

Tabla 12

Demandas de la LGE hacia los docentes (EA)

Categoría	Tópico
Demandas pedagógicas	Promover métodos de enseñanza aprendizaje para la expresión por medio de las artes Conocer los contenidos de los planes y programas Acompañar al alumno en su trayecto formativo Propiciar la construcción de aprendizajes interculturales, humanísticos, sociales.
Demandas formativas	Capacitarse y actualizarse en los contenidos y métodos de los planes y programas de estudio.
Demandas extraescolares	Formar parte del consejo de participación escolar Promover actividades culturales, cívicas, deportivas y de bienestar social.

Nota: elaboración propia a partir de DOF (2019).

Para las autoridades educativas, los docentes deben tener conocimientos y promover aquellos métodos para que el estudiante sea capaz de expresarse por medio de las artes, con la finalidad de contribuir al desarrollo cultural y cognoscitivo de las personas y a su formación para la vida. Como ejemplo de una demanda de tipo pedagógico, se encuentra:

Las maestras y los maestros acompañarán a los educandos en sus trayectorias formativas en los distintos tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, propiciando la construcción de aprendizajes interculturales, tecnológicos, científicos, humanísticos, sociales, biológicos, comunitarios y plurilingües, para acercarlos a la realidad, a efecto de interpretarla y participar en su transformación positiva. (DOF, 2019, p. 10)

Dentro de la segunda categoría, demandas formativas, la LGE establece que los docentes deben capacitarse respecto a los contenidos y métodos de los planes y programas de estudio, así como en sus modificaciones (DOF, 2019, Artículo 28).

Finalmente, dentro de la categoría de demandas extraescolares, el Artículo 134 señala que, como parte del consejo estatal de participación escolar en la educación, integrado por madres y padres de familia, así como de docentes, se deberá promover y apoyar actividades extraescolares de carácter cultural, cívico, deportivo y de bienestar social.

Dentro de la LGE es posible observar que la mayor cantidad de demandas hacia los profesores se concentra en las de tipo pedagógico, mientras que las formativas (relacionadas a su capacitación y actualización) y las extraescolares (aquellas que indican acciones que el profesorado deberá realizar más allá de sus labores docentes) son considerablemente menores.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

El Programa Sectorial de Educación (PSE) analizado es el correspondiente al periodo 2013-2018. Es un documento derivado del Plan Nacional de Desarrollo (PND) propuesto por el

ejecutivo federal para el periodo 2013-2018. La elección de este PSE para su análisis, se hizo tomando en consideración que, dentro de sus estrategias y líneas de acción, el PSE 2013-2018 incluyó el aseguramiento de la pertinencia de los planes y programas de estudio. Los planes y programas a los que alude, se derivarían de la Reforma Educativa impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto y tras ser propuestos por el Modelo Educativo publicado en marzo de 2017 y, posteriormente, se concretarían en con el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Plan y Programas de Estudio para la educación básica, mismo que se también se sometió al análisis y cuyos resultados se reportan más adelante.

La base del PSE 2013-2018 es el cumplimiento de la meta nacional *México con Educación de Calidad*, propuesta en el PND. La educación en México durante este periodo estuvo enfocada en impulsar la convivencia, los derechos humanos, la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y el desarrollo integral de los seres humanos.

Para la administración gubernamental de 2012-2018, como se estableció en el PND del cual se derivó el PSE 2013-2018, la inclusión del arte y la cultura dentro del ámbito educativo era esencial para el logro de la educación integral. Esta última quedó establecida como parte de la meta *México con educación de calidad*. Una educación de calidad, como se lee en el PSE 2013-2018, es capaz de mejorar las capacidades comunicativas de los individuos, el trabajo en grupos y la solución de problemas, así como una mayor comprensión del entorno que nos circunda y la innovación en sus diversos ámbitos.

El PSE 2013-2018 estableció seis objetivos para articular el esfuerzo educativo. Cada uno integró sus respectivas estrategias y líneas de acción. Dentro de estos, está el número 5 que en su letra dice: “promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para

impulsar la educación integral” (SEP, 2013, p. 24). El objetivo 5 del PSE 2013-2018 está alineado a las metas nacionales en tanto que busca la promoción del arte y la cultura como recursos formativos capaces de impulsar la educación integral y, por ende, la calidad en la educación.

El análisis cualitativo de contenido efectuado al PSE 2013-2018 permitió identificar el punto nodal que articula la inclusión del arte y la cultura en el ámbito educativo, identificando las estrategias y líneas de acción que el gobierno estableció. Así pues, dentro de dichas estrategias y líneas de acción, se identificaron los objetivos que, aunque no se encuentran enunciados como tales dentro del programa, se tornaron en propósitos para la EA en México. Se encontró que dichos objetivos pueden agruparse en dos grandes categorías: a) orientados a la formación artística y b) orientados al desarrollo personal y social. La Tabla 13 condensa dicha información.

Tabla 13

Objetivos de la educación primaria en relación a la EA

Categoría	Tópico
Objetivos orientados a la formación artística y/o estética	Estimular la creación artística
	Mayores opciones de iniciación y apreciación artística
	Capacitar al personal docente en contenidos artísticos y culturales
	Otorgar becas e incentivos para la educación artística y cultural
	Ampliar la oferta cultural por medio de las TIC's, plataformas multimedia y digitales
	Desarrollar contenidos culturales en radio y tv
	Implementar de talleres de cultura y expresión artística, sobre todo para niñas, adolescentes y jóvenes
Objetivos orientados al desarrollo personal y/o social	Desarrollo y fortalecimiento de la identidad
	Cohesión social (fortalecer el tejido social)
	Convivencia
	Formación en valores

Categoría	Tópico
	Movilizar recursos culturales
	Fortalecer vínculos entre educación y cultura
	Promoción, difusión y conservación del patrimonio artístico y cultural
	Investigación artística y cultural
	Cooperación cultural internacional
	Perspectiva intercultural en los servicios educativos
	Fomento a la lectura
	Inclusión en las actividades artísticas y culturales
	Atender, rehabilitar y mantener la infraestructura cultural
	Difusión de expresiones populares, indígenas, urbanas y comunitarias
	Igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres

Nota: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 13, los objetivos orientados al desarrollo personal y/o social predominan sobre los orientados a la formación artística o estética. Este hecho se atribuye a que en este PSE los objetivos de la educación básica y, por tanto, la educación primaria, priorizan la formación integral de los educandos, misma que, como ya se ha reiterado, puede favorecerse por la EA. Derivado del análisis cualitativo de contenido del PSE 2013-2018, fue posible inferir que las demandas hacia el profesorado se dividen en tres tipos: pedagógicas, formativas y extraescolares, mismas que se reportan en la Tabla 14.

Tabla 14

Demandas del PSE 2013-2018 hacia los docentes para promover la EA

Categoría	Tópico
Demandas pedagógicas	Desarrollo de contenidos artísticos y culturales
	Uso de TIC's para el fomento del arte y la cultura
	Inclusión y equidad en su quehacer docente
	Diálogo entre colegas y trabajo colaborativo
Demandas formativas	Capacitación en contenidos artísticos y culturales

Categoría	Tópico
	Conocimiento y difusión del patrimonio cultural y artístico Evaluación y actualización (Servicio profesional docente)
Demandas extraescolares	Participación en actividades artísticas y culturales nacionales e internacionales Comunicación constante con autoridades y padres de familia

Nota: elaboración propia.

En este caso, se reportan aquellas que recaen particularmente en la figura del docente, siendo las de índole pedagógica las más representativas, seguidas de las formativas y en última instancia las extraescolares.

Entre la LGE y el PSE analizados, se observan concordancias en las demandas que establecen hacia el profesorado. En ambos casos, las demandas se clasifican en tres tipos (pedagógicas, formativas y extraescolares), y estas no difieren en gran medida entre sí. Las primeras se enfocan en la promoción de métodos de enseñanza y aprendizaje apoyados por las artes, sumándose el uso de TIC's, el fomento de valores y el trabajo colaborativo. Estas, en ambos casos solicitan al profesor que utilice los contenidos y métodos de los planes y programas de estudios, lo que constituye la principal concordancia entre las demandas de tipo formativo, sumándose, en el caso del PSE, la necesidad de capacitarse de manera puntual en contenidos artísticos y culturales, así como de conocer y difundir el patrimonio de este tipo. Las extraescolares, en ambos casos, indican que el profesor debe participar en actividades artísticas y culturales tanto dentro como fuera de la institución escolar.

Planes y programas de estudios

Este sub apartado, presenta los resultados del análisis cualitativo de contenido efectuado con los dos programas de estudio: 2011 y 2017, que, a la fecha de realización de este estudio, se encontraban vigentes. Este análisis, a su vez, constituye un ejercicio comparativo entre ambos

planes en relación con la EA: objetivos de la misma dentro de la educación primaria, demandas hacia el profesorado y hacia la formación de los alumnos, así como las conceptualizaciones de EA que cada uno de ellos fomentó.

Plan y programas de Estudios 2011. Reforma Integral de la Educación Básica.

La Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB) constituyó una propuesta del gobierno en turno para elevar la calidad de la educación básica mexicana. Los planes y programas de estudio que se derivaron de esta reforma estuvieron orientados, según lo establecido en el texto, a renovar la escuela pública mexicana en todo el país, con énfasis en el desarrollo económico y social.

El plan y programa de estudios 2011 para la Educación Básica tuvo como punto central a los niños, niñas y adolescentes mexicanos, y dentro de sus objetivos se encuentran la formación integral de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso. Este último incluía grandes rasgos: a) dominio del lenguaje materno oral y escrito en distintos contextos, así como de una segunda lengua (inglés); b) habilidades de razonamiento, análisis, argumentación y toma de decisiones en pro del bien común; c) conocimiento y ejercicio de derechos humanos y valores; d) reconocimiento y práctica de la interculturalidad como riqueza y como forma de convivencia; e) conocimiento y valoración de las características y potencialidades; f) promoción y cuidado de la salud y del ambiente; g) aprovechamiento de recursos tecnológicos y h) reconocimiento de manifestaciones artísticas, apreciación estética y expresión artística.

Para alcanzar este perfil de egreso, el plan de estudios 2011 se organizó alrededor de cuatro campos de formación: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y

comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia, tal como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

EA en el mapa curricular de la Educación básica (RIEB 2011)

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	2° PERIODO ESCOLAR			3° PERIODO ESCOLAR		
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Primaria					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Formación Cívica y Ética ⁴					
	Educación Física ⁴					
	Educación Artística ⁴					

Nota: adaptado de SEP, (2011a, p. 41).

La Figura 2 muestra la organización del mapa curricular de la Educación Básica. En el caso de la asignatura de Educación Artística, se incorporó al campo Desarrollo Personal y para la convivencia, en conjunto con las asignaturas de formación cívica y ética, educación física y educación artística.

Las tres asignaturas se consideran como un campo formativo porque comparten enfoques, principios pedagógicos y contenidos que contribuyen al desarrollo del alumnado como persona y como ser social (SEP, 2011a). A su vez, la asignatura de Educación Artística, se organizó en distintas manifestaciones artísticas: música, expresión corporal y danza, artes visuales y teatro.

La asignatura de EA plantea varios objetivos, mismos que de acuerdo al análisis realizado, se agrupan en dos tipos: a) objetivos relacionados a la formación artística y/o estética; y, b) objetivos orientados al desarrollo de actitudes, aptitudes y habilidades personales y sociales.

El programa de estudios 2011 señala que los objetivos deberán alcanzarse mediante el trabajo de tres ejes que agrupan los contenidos: apreciación, expresión y contextualización. El primero permite que el alumno experimente el arte, por medio del contacto directo con creaciones artísticas y el estudio de sus características. El segundo se encarga de que el alumno practique cada lenguaje recurriendo a distintas técnicas, materiales e instrumentos, en este sentido, favorece la manifestación de ideas y emociones. El tercero fomenta la apreciación y valoración de las manifestaciones artísticas (SEP, 2011b; 2011c).

En la Tabla 15 están agrupados los objetivos, así como el eje por medio del cual se persiguen, involucrando los distintos lenguajes que conforman la EA dentro de este plan y programa de estudios.

Tabla 15

Objetivos de la EA en el Plan y Programas de estudios de la RIEB orientados a la formación artística y/o estética

Objetivo	Ejes que permiten el alcance del objetivo
Desarrollo de la competencia artística y cultural	Apreciación Contextualización
Conocimiento de habilidades propias de los lenguajes artísticos	Apreciación y Expresión
Acercamiento a lenguajes, procesos y recursos de las artes	Apreciación y Expresión
Desarrollo del pensamiento artístico.	Apreciación, Expresión y Contextualización
Estímulo de creatividad, sensibilidad y percepción a través de trabajo académico en diversos lenguajes artísticos	Expresión

Objetivo	Ejes que permiten el alcance del objetivo
Mejorar el desempeño creador	Apreciación y Expresión
Conocer, valorar y apreciar la diversidad y riqueza del patrimonio artístico y cultural.	Apreciación y Contextualización
Obtener los fundamentos básicos de las artes.	Apreciación y Expresión
Comunicar ideas y pensamientos mediante creaciones personales (bidimensionales y tridimensionales, experimentación con movimiento corporal, exploración del fenómeno sonoro y de la participación en juegos teatrales e improvisaciones dramáticas).	Apreciación y Expresión
Desarrollar la sensibilidad y conciencia con una visión estética.	Apreciación, Expresión y Contextualización

Nota: elaboración propia a partir de SEP, (2011b; 2011c).

El programa plantea el logro de los objetivos que se centran en la formación artística y estética del alumnado a través de la organización de los contenidos de cada lenguaje artístico. Los cuatro lenguajes artísticos que involucra el programa (artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro) son utilizados de manera indistinta como parte de los tres ejes y para el desarrollo de todos los objetivos. Estos contenidos, a su vez, agruparon los aprendizajes esperados en torno a los tres ejes de enseñanza.

Cabe destacar que el análisis cualitativo de contenido de este programa de estudios arrojó que el tipo de formación para los alumnos del segundo ciclo (tercer y cuarto grado) de educación primaria para la asignatura de EA se dirige en gran medida hacia el logro de los objetivos orientados a lo estético y/o artístico. En la Tabla 16, se presentan algunos ejemplos de los temas y contenidos por cada lenguaje artístico que constituye la asignatura de EA en tercer y cuarto grado de primaria en el programa de estudios de la RIEB.

Tabla 16*Ejemplos de temas y contenidos de la EA en la RIEB 2011*

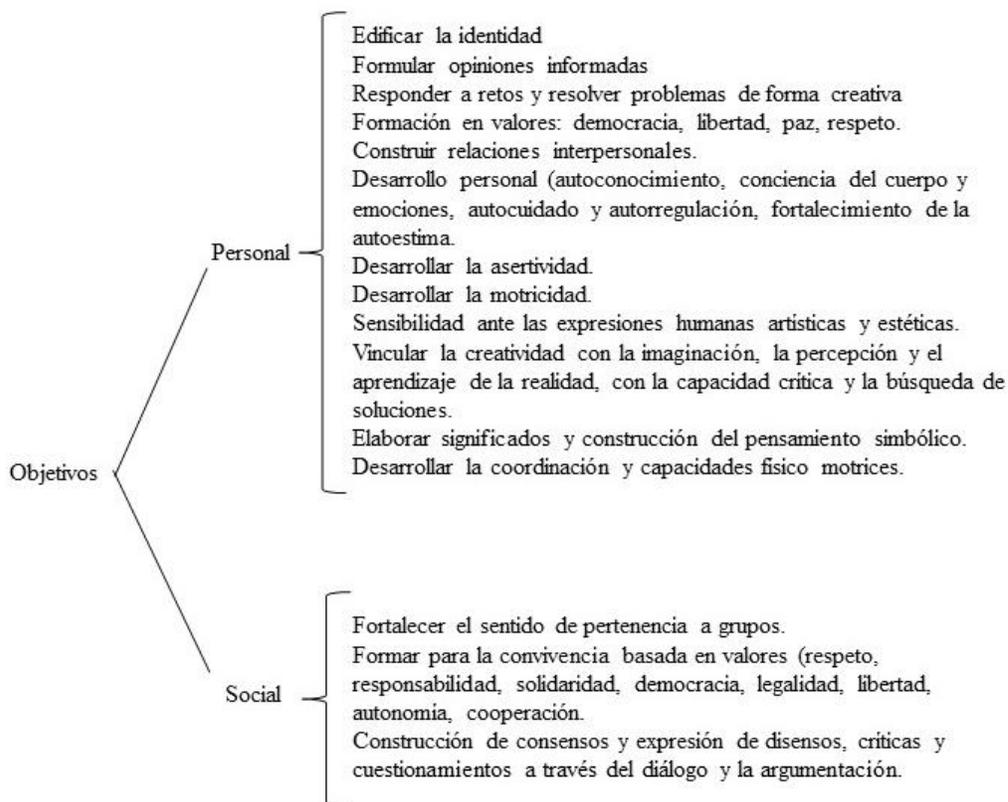
Lenguaje artístico	Tercer grado	Cuarto grado
Artes visuales	Círculo cromático Colores primarios y secundarios características del color	Formatos y soportes bidimensionales Planos y perspectiva Imagen fotográfica
Expresión corporal y danza	Manipulación de objetos en el espacio personal Fundamentos de las danzas grupales Danza colectiva	Composición dancística Secuencias de movimiento Montaje dancístico
Música	Familias instrumentales (tipos de instrumentos musicales) Narración sonora Planos de audición	Sonidos graves y agudos Melodía Ensamblés instrumentales
Teatro	Movimiento en el escenario Diseño de situaciones dramáticas	Estructura de la obra teatral Teatro de sombras

Nota: elaboración propia a partir de SEP (2011b; 2011c).

En la Figura 3, por otro lado, se agrupan los objetivos de la EA dentro del programa de estudios de la RIEB que estuvieron orientados al desarrollo de actitudes, aptitudes y habilidades personales y/o sociales. Estos objetivos no se incluyen dentro de la organización por bloque que se presenta al interior del programa de estudios, sino que se exponen como parte de los propósitos del campo formativo y de la asignatura, así como en el apartado de enfoque didáctico.

Figura 3

Objetivos de la EA orientados al desarrollo de actitudes, aptitudes y habilidades personales y sociales (RIEB 2011)



Nota: elaboración propia a partir de SEP (2011b y 2011c).

En la propuesta curricular de 2011 para primaria, la EA se conceptualiza como una asignatura cuyo objetivo primordial es el desarrollo de la competencia artística y cultural a partir del acercamiento a los lenguajes, procesos y recursos de las artes; que adquieran los conocimientos y habilidades propios de los lenguajes artísticos antes mencionados, que desarrollen su pensamiento artístico a la par de actitudes y valores; así también que conozcan y valoren la diversidad del patrimonio artístico y cultural del país, lo anterior por medio de la experiencia. (SEP, 2011b; 2011c).

Ahora bien, sobre las demandas y objetivos de la asignatura en este programa, si bien se alinean con los propósitos de una formación integral, se impulsan desde el trabajo académico con los lenguajes artísticos, por ende, es evidente que se enfatizan los términos formativos, es decir, la formación de los estudiantes en esta asignatura responde en mayor medida a la búsqueda de una experimentación y posterior dominio de los lenguajes artísticos propuestos, en tanto que en su letra se lee que los lenguajes artísticos son considerados el objeto de estudio.

En relación con las demandas del programa de estudios 2011 hacia los profesores, se encontró que la mayor parte de estas se encuentran implícitas en las orientaciones que se ofrecen en relación al proceso de planeación, evaluación y uso de recursos didácticos y/o pedagógicos, mientras que solo unas cuantas están expresadas directamente como obligaciones para el docente. La Tabla 17 sintetiza los tres tipos de demandas antes descritas.

Tabla 17

Demandas de la EA hacia docentes (RIEB 2011)

Categoría	Tópico
Demandas pedagógicas	Diseñar situaciones didácticas atractivas, desafiantes y de interés
	Promover actividades estéticas
	Generar procesos creativos
	Vincular la EA con otras asignaturas
	Propiciar atmósferas de riqueza cultural
	Usar las TIC's
	Diversificar los entornos de aprendizaje
	Hacer uso de materiales y recursos educativos pertinentes
	Incluir el juego como medio educativo
	Evaluación con enfoque formativo e inclusivo, haciendo uso de instrumentos diversos
	Promover la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
Observar y evaluar el proceso y conclusión de las obras	
Demandas formativas	Conocer y comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños
	Manejo didáctico
	Contar con habilidades y conocimientos propios de los lenguajes artísticos
	Conocer y dominar los contenidos de los planes y programas de estudios

Categoría	Tópico
Demandas actitudinales	Fomentar la imaginación, investigación, creación, producción, análisis y reflexión Propiciar la comunicación, diálogo y toma de acuerdos Compromiso hacia el alumno Proximidad emocional/socioafectiva (motivación, confianza, sensibilidad y apertura) Propiciar la confianza y el respeto hacia la diversidad Valorar todas las posibilidades de expresión Asumirse como guía, mediador y figura de autoridad Fomentar valores

Nota: elaboración propia a partir de SEP (2011b; 2011c).

Como parte de las demandas hacia el profesorado, las que predominan, en primer lugar, son las de tipo pedagógico, las cuales tienen que ver directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje e involucran acciones que el docente deberá realizar antes, durante y después de estos procesos, como la planeación, las formas de impartir sus clases, el uso de recursos y materiales y la evaluación. Fue posible inferir, además, que las orientaciones hacia el docente priorizan acciones relacionadas con la planeación y evaluación de la asignatura, así como del uso y aprovechamiento de recursos didácticos.

En segundo lugar, se encuentran las actitudinales, que hacen referencia a las actitudes o conductas que el profesor debe asumir frente a sus alumnos y frente a su quehacer docente a fin de favorecer el aprendizaje y el desarrollo de la asignatura. Dentro de esta categoría, las demandas identificadas refieren la responsabilidad del profesor por propiciar ambientes adecuados para el desarrollo de la EA.

En tercer lugar, se encuentran las formativas, mismas que refieren las acciones que el docente debe cumplir en relación a su propia formación y actualización, así también aquellas que tienen que ver con el dominio de los lenguajes artísticos para el abordaje de la asignatura. Dentro de las demandas formativas identificadas es importante destacar que los textos pedagógicos de

2011 exigían que el docente no solo estuviera capacitado en los contenidos del plan y los programas de estudios, sino que contara con una formación relativa a los lenguajes artísticos, lo anterior debido a que, como se indicó anteriormente, la asignatura priorizó el trabajo académico por medio de dichos lenguajes en términos formativos.

Plan y Programas De Estudios 2017. Aprendizajes Clave para la educación integral.

La propuesta curricular de la SEP en el año 2017, denominada Aprendizajes Clave para la Educación Integral, plan y programas de estudio para la educación básica, surgió de la reforma educativa impulsada durante el sexenio 2012-2018 en México. Este documento estipula una serie de objetivos para la educación primaria y postula la reformulación del plan y programa de estudios en respuesta a las deficiencias y exigencias de una formación integral centrada en el estudiante, en su desarrollo personal y social (SEP, 2017).

Así pues, es posible apuntar que para la SEP resultó esencial establecer para la educación básica y por ende para el nivel primaria, un enfoque capaz de desarrollar las habilidades académicas, a la par que se desarrolla la dimensión sociocognitiva de los estudiantes. El perfil de egreso de la educación primaria que se establece en este plan de estudios indica rasgos que el estudiante debería alcanzar al término de este nivel educativo, destacando los siguientes:

- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Pensamiento crítico y solución de problemas
- Habilidades socioemocionales y proyecto de vida
- Colaboración y trabajo en equipo
- Convivencia y ciudadanía
- Apreciación y expresión artísticas
- Atención al cuerpo y la salud (SEP, 2017).

Estos rasgos del perfil de egreso se contemplan dentro de los objetivos para las áreas de desarrollo personal y social de este plan de estudios. La Figura 4 muestra el mapa curricular de la Educación Básica 2017. En él, se señalan los espacios curriculares (asignaturas, áreas de desarrollo o ámbitos, según corresponda). El campo Desarrollo personal y social se integra por las áreas de Educación Socioemocional, Educación Física y Artes, siendo esta última la que concierne a esta investigación.

Figura 4

EA en el mapa curricular de la educación básica (Aprendizajes clave 2017)

COMPONENTE CURRICULAR	PRIMARIA			PRIMARIA		
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
	 Desarrollo personal y social	Artes			Artes	
Educación Socioemocional			Educación Socioemocional			
Educación Física			Educación Física			

Nota: SEP (2017, pp. 132 y 133).

Según lo estipulado en el plan de estudios de 2017, el área de Artes engloba las bellas artes, artes populares, indígenas, clásicas, emergentes, tradicionales y contemporáneas, al tiempo que constituye un espacio por medio del cual los alumnos aprenden sobre creación y apreciación de contenidos propios de las artes, pero también desarrollan otras habilidades, aptitudes y actitudes tanto personales como sociales. La Tabla 18 sintetiza los hallazgos en relación con los objetivos de la EA en el plan de estudios 2017.

Tabla 18*Objetivos de la EA (Aprendizajes clave 2017)*

Objetivo	Tópico	Ejes que permiten el alcance del objetivo
Habilidades, aptitudes y actitudes personales	Formación en valores: solidaridad, equidad, respeto, no discriminación, no violencia Pensamiento crítico: Cuestionamiento, capacidad analítica, reflexión, solución de problemas, adaptación al cambio Libertad de expresión: Construcción de la identidad, exploración interior, diversidad	Práctica artística, Apreciación estética y creatividad, Artes y entorno
Habilidades sociales	Convivencia: trabajo en equipo Cohesión social: sentido de pertenencia, solidaridad	Práctica artística, Elementos básicos de las artes, Apreciación estética y creatividad
Creación y apreciación	Exploración de elementos básicos de las artes: experimentación expresiva, sensibilidad estética, pensamiento artístico, imaginación, creatividad, percepción, sensorialidad	Práctica artística, Elementos básicos de las artes, Apreciación estética y creatividad
Derechos culturales	Conocer y ejercer los derechos culturales: acceso a las artes y la cultura	Artes y entorno
Patrimonio y diversidad	Conocer, apreciar, valorar y preservar el patrimonio y diversidad artísticos, multiculturalidad	Artes y entorno

Nota: elaboración propia a partir de SEP (2017).

Los cuatro lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro) son utilizados de manera indistinta como parte de los cuatro ejes y para el desarrollo de todos los objetivos, sin embargo, en el programa de estudios 2017 se sugiere que en el segundo ciclo se trabaje con artes visuales. La información que se reporta en la Tabla 18 permite inferir que, en el caso del plan y programa de estudios de 2017, los objetivos se orientaron en mayor medida al desarrollo de una educación integral. Si bien es cierto que el área de Artes en primaria explora y experimenta con

componentes y contenidos propios de los lenguajes artísticos, el foco del área no está puesto en el conocimiento de los mismos como tal, sino que, como se expresa en sus líneas:

No pretende ofrecer una formación técnica especializada ni formar artistas, sino brindar las mismas oportunidades a todos para reconocer los procesos y características de distintas manifestaciones artísticas por medio de la práctica, el desarrollo de la sensibilidad estética, el ejercicio de la imaginación y la creatividad y la relación de las artes con su contexto histórico y social. (SEP, 2017, p. 479)

En este documento, el grupo escolar en nivel primaria es concebido como un colectivo artístico interdisciplinario, y sugiere que en el primer ciclo (1° y 2°) se trabaje con Música y Danza; en el segundo ciclo (3° y 4°) con Artes Visuales; y, en el tercer ciclo (5° y 6°) con Teatro. A continuación, la Tabla 19 presenta algunos ejemplos de los contenidos y aprendizajes esperados del programa 2017 para el área de Artes en el segundo ciclo de educación primaria.

Tabla 19

Ejemplos de temas y contenidos de la EA en Aprendizajes Clave 2017

Temas	Tercer grado	Cuarto grado
Proyecto artístico y presentación	Comparar piezas artísticas bidimensionales, preparar trabajo colectivo y realizar presentación	Comparar piezas artísticas tridimensionales, preparar trabajo colectivo y exponerlo
Reflexión	Compartir y expresar ideas, opiniones y sentimientos	Compartir ideas, opiniones y sentimientos
Cuerpo-espacio-tiempo	Distinguir posibilidades expresivas del cuerpo	Comunicar ideas por medio de movimientos, espacio y tiempo
Movimiento-sonido	Reconocer posibilidades expresivas del movimiento y el sonido	Reconocer sonidos musicales y de la naturaleza y sus características
Imaginación y creatividad	Exploración de posibilidades de realización de un trabajo artístico bidimensional	Exploración de posibilidades de realización de un trabajo artístico tridimensional

Temas	Tercer grado	Cuarto grado
Diversidad cultural y artística	Identificar obras bidimensionales de México y el mundo y sus características como evidencia de la diversidad cultural	Identificar obras tridimensionales como evidencia de la diversidad cultural
Patrimonio y derechos culturales	Ubicar y/o asistir a espacios culturales, ejercer el derecho al acceso a la cultura	Ubicar y/o asistir a espacios culturales, ejercer el derecho al acceso a la cultura

Nota: elaboración propia a partir de SEP (2017).

De acuerdo con la información de la tabla 19, es posible constatar que a diferencia del programa de asignatura de EA del 2011, el acento de este programa 2017 está puesto sobre la educación artística y no sobre la formación artística, aspecto que, como ya se vio, se priorizó en la propuesta curricular previa.

Ahora bien, en relación con las demandas que el plan y programa establece hacia el profesorado, el análisis cualitativo de contenido permitió dar cuenta de que dichas demandas, de manera similar al caso del programa 2011, se agruparon en cuatro tipos de orientaciones para el docente: a) pedagógicas; b) formativas; c) actitudinales y d) extraescolares. La Tabla 20 reporta las demandas en relación a la EA que el plan y programa de estudios 2017 establece hacia el profesorado.

Tabla 20

Demandas de la EA hacia docentes en el documento Aprendizajes clave 2017

Categoría	Tópico
Demandas pedagógicas	Diseñar experiencias de aprendizaje coherentes y desafiantes de acuerdo a los ejes Vincular el área con otras áreas y asignaturas Incorporar el carácter lúdico Planear y diseñar actividades atractivas Conocer los modos de aprendizaje de los alumnos Realizar adecuaciones (autonomía curricular) Organizar tiempo y recursos

Categoría	Tópico
	Usar materiales diversos Incorporar las TIC's Uso de materiales, técnicas y recursos de los lenguajes artísticos Evaluar en diferentes momentos y con instrumentos variados, en relación a los aprendizajes esperados
Demandas formativas	Formación continua y profesionalización Actualización y evaluación Conocer los elementos básicos de las artes
Demandas actitudinales	Diálogo con los niños Favorecer la confianza y seguridad Promover el interés y motivación Motivar la creatividad y entusiasmo Fomentar la reflexión
Demandas extraescolares	Fomentar el vínculo escuela-comunidad

Nota: elaboración propia a partir de SEP (2017).

Las definiciones de las demandas pedagógicas, formativas y actitudinales son las mismas que se utilizaron para agrupar las demandas hacia el profesorado en el plan de la RIEB. Se añadió una cuarta categoría (cuya presencia se advirtió en la LGE y el PSE), que se denominó demandas extraescolares, entendidas como aquellos lineamientos que el profesorado debe atender fuera de su quehacer como docente frente a grupo. A continuación, la Tabla 21 presenta el sumario de las semejanzas y diferencias que se encontraron entre ambos textos pedagógicos (objetivos, demandas y conceptualizaciones de la EA).

Tabla 21*Comparativo entre planes de estudio de EA, 2011 y 2017*

Categoría	Tópico	2011	2017
Objetivos	Desarrollo personal y social	Se prioriza la formación en valores, la convivencia, pertenencia a grupos, el desarrollo de la creatividad, motricidad y sensibilidad estética y el autoconocimiento.	Se prioriza la formación en valores, el fomento al pensamiento crítico, creatividad, convivencia y transformación social.
	Formación artística y/o estética	Se prioriza el conocimiento de habilidades artísticas, la sensibilidad y visión estética, creatividad, percepción y el trabajo artístico	Se prioriza el desarrollo personal y social por medio de la exploración de elementos básicos de las artes, sin ser éstos el foco. Conocimiento y valorización de derechos y patrimonios culturales.
Demandas al profesorado	Pedagógicas	Destaca que el docente debe promover actividades estéticas y atmósferas de riqueza cultural	Destaca que el docente debe diseñar experiencias de aprendizaje desafiantes y atractivas, utilizar la transversalidad, autonomía curricular y resaltar el carácter lúdico del área.
	Formativas	Destaca que el docente debe conocer sobre métodos y lenguajes artísticos	No es necesario un conocimiento amplio en elementos artísticos.
	Actitudinales	Destaca que el docente debe fomentar actitudes que favorezcan el trabajo artístico y mantener proximidad emocional con los alumnos	Destaca la importancia del diálogo, el fomento a la curiosidad, interés y reflexión
	Extraescolares	-	Vincular escuela y comunidad

Categoría	Tópico	2011	2017
Conceptualización EA		Asignatura	Área del desarrollo, espacio curricular

Nota: elaboración propia.

Como es posible constatar en la Tabla 21, existen tanto semejanzas como diferencias entre los objetivos, demandas y conceptualizaciones de la EA entre ambos textos pedagógicos. En el caso de los objetivos de los dos documentos, se encontró que el logro de un desarrollo personal y social por medio del fomento de valores y actitudes es primordial. Este tipo de objetivos son congruentes entre ambos documentos y también lo son con lo estipulado en la LGE y el PSE analizados.

Las diferencias primordiales radican en el peso que se le atribuye a la formación artística, pues, como se ha reiterado, el documento de 2011 otorga una mayor relevancia al uso y dominio de contenidos y técnicas relativos a las artes, tanto por parte de los docentes como de los alumnos; mientras que, en el caso del programa de 2017, los lenguajes artísticos constituyen un apoyo para el logro de otros objetivos orientados a una formación integral.

Ahora, en el caso de las demandas hacia el profesorado, de manera general, son similares entre sí, pues estipulan una serie de acciones que el docente debe llevar a cabo en su quehacer, en relación al proceso de planeación, uso de materiales y recursos, evaluación, así como en su propia formación, las actitudes que debe impulsar y desarrollar en su trabajo con la EA.

Pese a que desarrollan planteamiento muy similares, se encontró que existen dos diferencias primordiales en relación a las demandas al profesorado. La primera, tiene que ver con las demandas de tipo formativo, pues, de nueva cuenta, el documento de 2011 refiere la responsabilidad del docente a capacitarse en contenidos artísticos y culturales, en contraste con el documento de 2017 que no estipula nada referente a dicho tópico. La segunda diferencia, se

encuentra en las demandas de tipo extraescolar, pues esta categoría no surgió en el documento de 2011 y se agrega a las otras tres que se presentan en ambos casos.

La modificación primordial entre el programa de estudios de la RIEB (2011) y el de Aprendizajes Clave (2017) se manifiesta en la conceptualización que se le atribuye a la EA al interior de cada documento, ya que, en función de la forma en que esta se concibe, se derivan las disposiciones que establecen, así como el tipo de formación que se ofrece para los alumnos.

Mientras en el caso del plan y programa de estudios de 2011, la EA fue concebida como asignatura y, por tanto, recibió el tratamiento de una asignatura, en el caso de la propuesta curricular de 2017, se conceptualiza como un espacio curricular o como área de desarrollo personal y social, y, por ende, demanda un abordaje distinto, como advierten los objetivos y demandas.

Capítulo 5. Resultados nivel micro y discusión.

Este capítulo presenta los resultados del nivel micro de la investigación y da respuesta a la segunda y tercera preguntas específicas de investigación ¿de qué manera los docentes participantes interpretan los textos de política y pedagógicos en relación con la Educación Artística? Y ¿cuáles son las traducciones que los docentes participantes tienen con respecto a los textos de política y pedagógicos en relación con la EA? Y la pregunta general ¿de qué manera los docentes de escuelas primarias de la zona 052 de Baja California recontextualizan el programa de estudios vigente de educación artística?

El capítulo se divide en dos apartados. En el primero se presentan los resultados descriptivos de las respuestas que los participantes compartieron en la fase de entrevistas, así como los resultados del análisis cualitativo de las planeaciones. Se encuentra organizado por participante de acuerdo al tipo de escuela en que se desenvuelve.

Los resultados descriptivos de las entrevistas incluyen: a) las características generales del participante y el contexto en que realiza su quehacer docente: tipo de escuela, labores que desempeña, grupo o grupos que atiende, total de alumnos; b) las ventajas y desventajas que cada uno de ellos identifican con relación a dicho contexto; c) su posicionamiento frente a los textos de política y a los textos pedagógicos; d) la conceptualización que cada uno de ellos construye en torno a la EA; e) las acciones que expresan llevar a cabo para atender las demandas de la SEP con relación a la EA en su práctica; f) las particularidades del proceso de evaluación de la misma; g) recursos y materiales a los cuales recurren para ello; y, h) las opiniones de los entrevistados sobre lo que para ellos constituiría el escenario ideal para la práctica de la EA.⁷

⁷Cabe señalar que, en el caso de las entrevistas, al dar respuesta a la pregunta planteada, algunos docentes hacen referencia al nombre de la comunidad o de la escuela en que laboran, o bien, nombran a otros docentes, cuando este es el caso, y para efectos de salvaguardar la confidencialidad, al recuperar evidencias de la narrativa, sustituí el

Su contenido expone fragmentos de la prosa de las transcripciones de las entrevistas a los participantes, mismos que incluyen el identificador del docente, construido, tal como se indicó en la descripción del método, por la inicial del tipo de organización de escuela a la que se adscriben, D1 o D2, haciendo alusión al docente 1 o docente 2 (ya que se da el caso en que hay dos participantes por escuela) y, finalmente, el grado que atiende cada participante.

Por otra parte, la información que se muestra con las entrevistas se contrasta con los resultados e inferencias del análisis cualitativo de las planeaciones que proporcionaron los cinco participantes del estudio. En ese sentido, los resultados de los dos apartados de este capítulo se articulan entre sí, y dan respuesta a las preguntas específicas dos y tres de la investigación en relación a la interpretación y traducción de la EA por parte de los docentes de la zona 052 de primaria en Baja California.

Para realizar el análisis de las planeaciones y secuencias didácticas se recurrió al análisis cualitativo. En este ejercicio analítico, se identificaron materiales, actividades, propósitos, organización de las sesiones, relaciones con otras asignaturas, objetivos y finalidades de las secuencias, y otros componentes importantes que dan elementos para señalar que se da la recontextualización implícita de la EA, y a partir de su identificación, se elaboraron inferencias que se vinculan con las respuestas compartidas respecto a la puesta en práctica de la EA durante la fase de entrevistas. Es importante indicar que las tablas que se presentan dentro de este subapartado fueron elaboradas a partir de las planeaciones que los participantes enviaron, en este sentido, se recupera únicamente la información relativa a educación artística. Las evidencias de las planeaciones enviadas por los profesores se pueden consultar en extenso en el apéndice E.

nombre de la comunidad, escuela o persona por “la comunidad, la escuela, mi compañero, la supervisora, etc.”, según sea el caso. En el Apéndice D es posible consultar un ejemplo de la transcripción de una de las entrevistas.

El segundo apartado del capítulo presenta los resultados del análisis enunciativo llevado a cabo a la misma información (entrevistas) a su vez que desarrolla la discusión de la investigación. Esta vez, la estrategia de análisis enunciativo permitió dar cuenta de cómo los participantes utilizaron el lenguaje para posicionarse frente a los textos pedagógicos de EA. Para ello se identificaron tres planos: a) marco figurativo, b) condición de enunciación y c) condición de recepción. Asimismo, se triangulan los resultados del análisis enunciativo con las inferencias del análisis de las planeaciones compartidas.

A continuación, se presentan las características principales de los cinco docentes que fueron tomados en cuenta para reportarse en este capítulo, recordando que se trató de cinco de ellos, quienes participaron como informantes en la fase de aplicación de entrevistas y que, a su vez, entregaron las planeaciones solicitadas. La tabla 22 condensa esta información, reportando datos en relación a la escuela de adscripción, los grados del segundo ciclo que atiende, el total de alumnos del segundo ciclo a su cargo, así como su antigüedad en el servicio por cada participante.

Tabla 22

Características de los docentes participantes.

Participante	Escuela de adscripción	Grupo(s) que atiende (2° ciclo)	Total de alumnos (2° ciclo)	Antigüedad (años cumplidos)
U_D1_3y4	7	3° y 4°	8	6
B_D1_3y4	8	3° y 4°	14	No se indica
T_D1_3	6	3°	25	13
TT_D1_3	4	3°	23	15
C_D2_4	5	4°	27	21

Nota: elaboración propia.

Por otro lado, la tabla 23 presenta de manera sistemática los ejes que se exploraron por medio de las entrevistas semiestructuradas y que se reportan en el caso de cada participante, a fin de obtener un panorama general del contenido del primer apartado de este capítulo.

Tabla 23

Contenido del capítulo de resultados nivel micro

Eje de la entrevista	U_D1_3y4	B_D1_3y4	T_D1_3	TT_D1_3	C_D2_4
Ventajas y desventajas del contexto escolar	✓	✓	✓	✓	✓
Conceptualización EA	✓	✓	✓	✓	✓
Posicionamiento frente a los textos de política/pedagógicos	✓	✓	✓	✓	✓
Acciones (expresadas en la entrevista)	✓	✓	✓	✓	
Evaluación	✓	✓	✓	✓	✓
Recursos y materiales	✓	✓	✓	✓	✓
Escenario ideal EA	✓	✓		✓	✓
Acciones y propuestas (planeaciones)	✓	✓		✓	✓

Nota: elaboración propia.

Así pues, el capítulo da cuenta de los resultados descriptivos del análisis de las respuestas de los participantes durante la fase de entrevistas, seguido del análisis cualitativo de las planeaciones y presenta los resultados del análisis enunciativo, mismo que se efectuó también a las respuestas de las entrevistas, pero que se triangula con las inferencias derivadas del análisis de planeaciones.

Si bien los resultados descriptivos (entrevistas) y los resultados del análisis cualitativo de las planeaciones se reportan de manera individualizada para el caso de cada participante con fines sistemáticos y para mantener la congruencia interna del capítulo, por medio del análisis enunciativo se encontraron concordancias en los tres planos entre todos o varios participantes, por lo cual el apartado de análisis enunciativo no se expone de manera individualizada, de tal suerte que permite dar cuenta de las correspondencias. A manera de ejemplo, se identificaron tres tipos de relación locutor-audiencia que se presentan en varios casos, o bien, en el caso de la condición de recepción, los cinco participantes enuncian desde dos temporalidades (pasado-presente, correspondiente a momentos previos a la pandemia y durante el transcurso de la misma).

Análisis descriptivo entrevistas y planeaciones por participante

A continuación, se despliegan los resultados descriptivos de las respuestas de la fase de entrevistas, así como los resultados de las planeaciones, organizados por participante y por tipo de escuela, mediante los cuales se evidencian los procesos de interpretación y traducción de los planes y programas de estudios de la EA.

Participante 1. Docente de escuela unitaria

El docente U_D1_3y4 es Licenciado en Educación Primaria, normalista. Cuenta con seis años de servicio y está a cargo de una escuela unitaria. De los 24 alumnos que conforman la matrícula de la escuela, ocho pertenecen a los grupos de tercer y cuarto grado, cuatro alumnos en cada caso. Este docente desempeña, además de su trabajo frente a grupo, una serie de labores directivas, administrativas y de servicio debido a la ausencia de personal en la escuela.

Con relación a las ventajas que identifica desde su experiencia como docente en esta institución, comentó lo siguiente:

Venirme a una escuela unitaria si es un gran cambio, este, más por la dirección, prácticamente soy, pues, maestro, director, intendente, de todo en la escuela. Pero está padre, está padre porque no hay ningún tipo de problema de que «no pues hago esto o no hago esto», o sea, no hay, porque me ha tocado ver en escuelas grandes que hay opiniones divididas. Y ahorita pues básicamente se podría decir que hago lo que yo, o sea lo que a mí me parece mejor para la escuela. (U_D1_3y4).

Lo anterior se contrasta con un fragmento de su enunciación en el cual comentó que anteriormente trabajó en una escuela urbana de organización completa, donde había 27 grupos en total y una planta docente muy grande. El docente enfatizó que, desde su experiencia, al experimentar un cambio de escuela y de contexto tan evidente, fue necesario adaptarse para dar respuesta a las condiciones y responsabilidades que su puesto y su contexto le demandan. Contar con aptitudes que permitan esta adaptación, ha causado en él la aceptación de las condiciones laborales a las que se enfrenta, así también, de una suerte de aprecio hacia las mismas, sentimiento que se manifiesta cuando reitera: “si es complicado, pero a la vez es padre, si me gusta estar así” (U_D1_3y4).

Dentro de las dificultades que ha enfrentado o las desventajas que identifica respecto a la organización unitaria de la escuela, destaca la falta de apoyo por parte de los padres de familia y los problemas de comunicación derivados de las condiciones de pandemia durante los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022, y la forzada migración a la virtualidad:

Se dejó de trabajar un poco más, o sea, ya quizás no es algo tan relevante porque los papás no te apoyan al 100%, es decir, ok, vamos a hacer esta actividad «ah profe, es que no tengo las cosas», o sea, se cierran. Si de por sí es un poco complicado mantener comunicación con el 100% de los padres de familia, a pesar de que son poquitos

alumnos, de 24, yo pienso que 20 están bien, ahí en comunicación constante (U_D1_3y4).

Ahora, con relación al trabajo que desempeña frente a grupo, el docente comentó: “como es una escuela unitaria tengo que adecuar las actividades. Ahorita si, ahorita porque estamos a distancia si es un poquito más fácil, ¿no? Enfocarte a un grupo” (U_D1_3y4). En este sentido, se puede inferir que las clases durante el periodo de cierre de escuelas las organizó e impartió por grupo.

En cuanto a su postura frente al plan y programa de estudios del área de EA vigente, U_D1_3y4 comentó:

Yo considero, yo en lo personal que no se lleva como deberíamos. Si está un programa, pero es para todos, ¿no? Sin importar el contexto de las escuelas, sin importar si una escuela es de organización completa o [...] es unitaria, o es bidocente o tridocente, O sea, es algo como no adecuado pues, o se podría decir que, si está, pero en general pues, [...] no se aplica en cada contexto. (U_D1_3y4)

A pesar de conocer el plan y aceptar que no lo aplica, U_D1_3y4 reiteró la importancia de las adecuaciones: “yo en lo personal no llevo así el plan de estudios como es, más que nada las actividades adecuarlas al grupo, dependiendo los gustos e intereses de mis alumnos [...] se pueden hacer adecuaciones de acuerdo al contexto” (U_D1_3Y4).

De esta manera, el docente manifestó su descontento respecto a la falta de planes y programas elaborados y dirigidos hacia los contextos rurales, las escuelas multigrado o unitarias. Igualmente, en su posicionamiento frente a los planes y programas y sus demandas (planeaciones, objetivos y aprendizajes esperados) considera que éstos no se llevan “como se debe”.

Estas condiciones expresadas por el docente, determinan en gran medida su posicionamiento frente a la EA. Al respecto y como una forma de conceptualizar dicha educación, U_D1_3y4 argumentó que, para él, no constituye una materia, ejemplificó la significación que le asigna al comentar: “artísticas, pues mira, básicamente, en primaria yo pienso que no es como en si una materia que se lleve tal como decir español y matemáticas” (U_D1_3y4).

Se identificó en esta declaración del docente, una definición de tipo académica⁸, que se construye por intertextualidad cuando el docente mencionó la posibilidad de una conceptualización más amplia de EA. Acto seguido, complementó su definición al comparar las condiciones en distintos niveles educativos y hacer referencia a los planes de estudios, mismos que, aunque conoce, por diversas condiciones, no aplica: “yo sé que por ejemplo en secundaria prepa o universidad, o sea, si se llevan esas materias, como debe de ser” (U_D1_3y4).

Así también, expresó:

Y en la primaria más que nada porque me ha tocado ver o a veces yo lo he hecho, es decir, ah ok, pues educación artística, hagan un dibujo o equis cosa, pero no, pues no es solamente eso, sino engloba danza, canto, o sea, son muchas, son muchas cosas, no solo el dibujar. (U_D1_3y4)

Lo anterior resulta relevante puesto que permite notar que el participante, a pesar de ser consciente de que la EA en primaria involucra aspectos que se extienden más allá del dibujo, en su práctica, él ha reducido la EA a este tipo de actividades. Comentó que, incluso siendo conscientes de la importancia de la EA dentro del currículo y para la formación de los

⁸ En el siguiente apartado se explica que dentro de la narrativa de los participantes se encontraron tres tipos de conceptualizaciones de EA, que se denominaron: a) académica; b) normativa y c) intrínseca. A lo largo de este capítulo se hace referencia en diversas ocasiones a estas nociones para articular el ejercicio descriptivo que se presenta, sin embargo, es en el apartado siguiente donde esta clasificación adquiere sentido.

estudiantes “es una materia nada más muchas veces de relleno, [...] que los niños ya salgan, que hagan cualquier cosa” (U_D1_3y4).

Las ideas anteriores, las complementa refiriendo a la importancia de la EA en el contexto escolarizado para los estudiantes de primaria para el desarrollo de la imaginación, y enfatizando el papel del docente para favorecer este desarrollo, al respecto, comentó que identifica una:

Gran relación, ya que los niños entre más pequeños estén, por estar pequeños tienen mayor imaginación y si uno los motiva, o sea, los deja hacer, los deja imaginar, que sean fantasiosos, los motiva a trabajar no solamente por ejemplo darles un dibujo y decirles «ah ok, me lo vas a pintar de color verde porque el pasto es verde», o sea no, dejarlos a ellos imaginar, si él se imagina un pasto, no sé, rosa, dejarlo. No nada más tenerlos, no imponerles. [...] es despertar el interés del niño, que el niño se sienta cómodo, que se anime a imaginar, a crear, y más que nada se motive, porque también le sirve en otras materias, no solo en artísticas. (U_D1_3y4)

Lo anterior resulta relevante en tanto que permite identificar que el profesor conoce los objetivos de la EA para este nivel educativo, así como las demandas que los textos de política y pedagógicos establecen hacia el profesorado en relación al fomento de ambientes propicios para el desarrollo del estudiante y el logro del perfil de egreso.

Ahora bien, a propósito de la puesta en práctica de la EA en su contexto, es decir, relativo a las actividades que realiza, así como los recursos y materiales utilizados, el docente refirió a un momento previo a la pandemia y otro durante la pandemia. Sobre el primero, comentó:

En sí, antes de la pandemia, los trabajos eran de manera grupal, era ver, buscar actividades o sobre temas en común para adecuarlas al grupo y que todos los alumnos

podieran participar en esas actividades [...] es buscar el mismo tema para todos los alumnos en general, no solo tercero y cuarto. (U_D1_3y4).

También comentó que antes de la pandemia se realizaban eventos, como el festival del 10 de mayo, los desfiles o graduaciones, y expresó que “los alumnos que eran buenos, por ejemplo, pues, en poesía, no sé, participaban con una poesía. Los que eran buenos cantando, participaban cantando, bailando, pues bailando” (U_D1_3y4); con respecto a la duración y tiempo destinado a la EA, comentó:

En cuanto a tiempo, bueno, eran unos 45 minutos anteriormente, cuando estábamos en clases presenciales eran de 45 minutos a una hora, [...], era una o dos veces por semana [...], variaba dependiendo la actividad, porque había veces que teníamos actividades o proyectos que si requerían más tiempo [...] Y había veces que no teníamos ningún proyecto y simplemente se abordaba una hora”. (U_D1_3y4)

Sobre los recursos y materiales que suele utilizar para las clases de EA, U_D1_3y4 refirió lo siguiente: “la mayoría de las veces era plastilina, hojas blancas, colores, plumones. Si llegaron a hacer proyectos, que alcancías o piñatas o así, entonces ya requerían papel de china, a veces engrudo, resistol, entre otros.” (U_D1_3Y4)

Como parte del segundo momento, es decir, durante la pandemia, el docente indicó que, en el proceso de la puesta en práctica de la EA, interfiere en gran medida la adecuación. Además, comentó que, al elaborar sus planeaciones, él no hace una de manera específica para la EA, sino que intenta vincularla con otras asignaturas:

Planear así educación artística, no se lleva como tal, pienso yo, por lo mismo que no creemos que sea una materia a lo mejor, tan relevante. Bueno, en lo personal yo pienso que sí lo es, pero no se lleva como una planeación, así como decir en español y

matemáticas, que son los temas supuestamente más importantes. Así que realmente yo no llevo una planeación de educación artística. Si tengo, por ejemplo, los temas, esos temas se van a ver o involucrar. Trato de juntar pues con formación cívica y ética, los valores o cosas así. O en historia. Se involucran materias pues, se pueden entrelazar. (U_D1_3y4)

Con respecto a la evaluación de la EA, el docente refiere que, a fin de llevarla a cabo, se enfoca en los intereses de cada alumno, en las habilidades que cada uno de ellos presenta, pues, en su opinión, no es posible un punto de comparación entre los niños.

Acto seguido, cuando se cuestionó al profesor acerca del escenario ideal para el desarrollo de la EA, comentó:

Pues yo pienso que tener un aula. Un aula propia donde se pueda contar con mucho material también, aparte de tener el aula, tener un aula propia, y pues no solo en cuanto a artes de dibujo, manualidades, también de música, por ejemplo, tener instrumentos musicales. Hay muchos alumnos que les gusta tocar la guitarra, más en estos lados que son más, pues rancherías, se podría decir. Hay muchos que dicen «no pues mi papá toca la guitarra» pero en la escuela pues no se cuenta con los instrumentos necesarios.

Entonces pues no sabemos y aparte uno como maestro no está preparado para decir “yo te voy a enseñar a tocar guitarra” y tengo entendido que en otras escuelas o, por ejemplo, en colegios si lo hay. Se toma en sí la materia, se le da gran importancia como debería de ser. (U_D1_3Y4)

Este fragmento de la declaración del participante permite constatar que, para el docente, la EA está ligada en gran medida a la disponibilidad de materiales y recursos, así también, depende en cierto modo de la formación o preparación que tenga como profesor, y del grado de importancia que se le asigna a la EA frente a otras asignaturas. Es importante destacar que el

participante compara el caso de su escuela pública, rural y unitaria, con una escuela particular, en donde los recursos con los que se cuentan en esta última, permiten destinar un mayor tiempo y dotar de mayor relevancia a la EA, caso contrario a lo que sucede en las instituciones públicas, donde es común articular la EA con otras asignaturas a fin de optimizar el tiempo.

En la Tabla 24 se presenta el resumen de la planeación y posteriormente, se presentan las inferencias. Las planeaciones en extenso se ubican en el apéndice E.

Tabla 24

Planeación 1. Identificador: U_D1_3y4 P1

Aspecto	Descripción
Área/asignatura	Español y matemáticas (Actividades extraescolares de dibujo). Corresponde a la planeación de E-3.
Periodo	Febrero 2022
Grado	1° a 6°
Materiales y recursos	No se indican de manera puntual
Actividades	Elaboración de dibujos relacionados con temas diversos
Propósito	No se indica
Aprendizajes esperados	No se indica
Tiempo	15 horas
Evaluación	Carpeta de evidencias, videos y fotografías
Otros elementos	Se exponen problemas presentados: conectividad deficiente

Nota: elaboración propia.

La planeación compartida por U_D1_3y4 se trata de una planeación correspondiente a todo un mes (febrero de 2022). El análisis de esta planeación permitió constatar lo que expresó en la entrevista, con relación a su práctica con la EA, en la cual, el docente refirió modificar los contenidos de los planes y programas de Artes a fin de adaptarlos a su contexto.

En la planeación compartida, se observa, en primera instancia, que no se trata de una planeación específica para la asignatura, sino que recurre a la EA como actividad extraescolar, proponiendo abordar las temáticas trabajadas en las asignaturas de español y matemáticas

haciendo uso del dibujo durante las horas de la jornada ampliada correspondientes al programa E-3.

En su planeación, el docente propone la “elaboración de diversos dibujos relacionados a diferentes temas, como lo son: fechas conmemorativas, actividades relacionadas a los libros de texto, etc.” (U_D1_3y4-P1), sin embargo, los contenidos que propone abordar, las secuencias didácticas, las actividades propuestas y los recursos y materiales a utilizar no se desglosan en profundidad. Únicamente es posible identificar la transversalidad de la EA con otras áreas (en este caso, español y matemáticas) a la que refirió en su entrevista y en el encabezado del formato de planeación entregado, porque se indica el uso del dibujo a fin de lograr una “mejor imaginación y creatividad en los alumnos” (U_D1_3y4-P1).

No obstante, la planeación no presenta una estructura en cuanto a la organización de las sesiones (inicio, desarrollo, cierre), no describe los aprendizajes esperados ni detalla el proceso o criterios de evaluación que el docente toma en cuenta para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Además, llama la atención que se indica que con dicha planeación se atiende a los seis grados, lo cual permite inferir que, en el caso de la escuela unitaria de la zona escolar 052, el abordaje de la EA se realiza de manera colectiva, quizá con diferente grado de dificultad para el caso de cada grado. No se tiene la certeza de que todos los alumnos se atiendan en una misma aula o participen de las mismas actividades, pero, al tratarse de una planeación que no distingue contenidos, objetivos o actividades por grado, es posible constatar que para el caso del profesor U_D1_3y4, la puesta en acto de la EA atiende un mismo propósito: reforzar aptitudes personales y complementar contenidos de otras asignaturas.

Participante 2. Docente de escuela bidocente

La participante B_D1_3y4 es Licenciada en Educación Primaria, normalista y desempeña labores frente a grupo y también labores directivas dentro de la institución en que se encuentra adscrita, una escuela bidocente, la única dentro de la zona con este tipo de organización. Esta participante, en condiciones normales, atiende a tres grados, mientras que su compañero está a cargo de los otros tres.

Los grupos, según lo que comentó B_D1_3y4, usualmente se dividen en función de grados consecutivos (primero, segundo y tercero con un docente, y cuarto, quinto y sexto con otro docente), sin embargo, esto no siempre es posible, por lo que recurren a separar los grupos de acuerdo al número de alumnos, con el fin de que tanto su compañero como ella, tengan una cantidad similar de alumnos a su cargo. En esta escuela, 14 niños conforman los grupos del segundo ciclo (tercer y cuarto grado), seis en tercer grado y ocho en cuarto grado.

Es importante señalar que, si bien la escuela es de organización bidocente, actualmente el otro profesor que labora en la misma se encuentra incapacitado de manera indefinida, por lo que B_D1_3y4 trabaja como si se tratase de una escuela unitaria.

En cuanto a las condiciones de trabajo, B_D1_3y4 identificó como ventajoso el hecho de la organización multigrado:

Pues si el niño pasó al siguiente grado así con los conocimientos no muy claros, pues tiene chance de recuperarse [...] Y si el niño que pasó por ejemplo a segundo grado y si no lleva los conocimientos básicos y no aprendió a leer muy bien, hay chance, pues que se recupere en el segundo grado. Y también porque escucha, pues escucha la clase de primer grado y pues ahí va aprovechando, va aprovechando lo que no captó en su momento, pues ahí va con los repasos y todo eso [...] pero también el niño se acostumbra

a trabajar así y también ellos, se hacen pues autónomos, en ocasiones trabajan solitos, uno da las instrucciones, inclusive también nos apoyan. Los niños ya más grandes apoyan a los pequeños y a veces entre ellos, pues se comunican muy bien. A veces hay un tema que «ay, no lo entiendo profe» y él el niño del otro grado «yo le explico» y lo capta bien.

(B_D1_3y4)

Con respecto a las desventajas que la docente identificó, se encuentran aquellas relacionadas con la atención que se brinda a los alumnos, así como otras derivadas de la pandemia, que se traducen en deficiencia o rezago escolar del alumnado, estrés e incapacidad por parte de los padres de familia de apoyarlos:

Hay niños que, si se desesperan o se enfadan, no dicen nada. «Ay profe, quisiéramos la atención nomás para nuestro grupo» [...] porque pues se tiene que trabajar uno o los tres grados y son buenos niños, son trabajadores nada más que sí, pues ahorita tú sabes este por la pandemia, pues hay deficiencia de verdad, un poquito atrasados. Están de repente pues aflojeraditos, estresados por la situación que es, que están viviendo, que ya quieren, ellos ya quieren regresar a la escuela [...] en casa las mamás ya no quieren saber nada de los niños, ya no, ellos ya nos ven y «profe, ¿cuándo vamos a entrar?» se les ha hecho muy muy pesado. (B_D1_3y4)

También refirió dentro de su enunciación a dificultades propias del contexto rural. Dentro de este extracto, además, se identifica una idea importante sobre el imaginario de la docente en relación al escenario ideal para impartir la EA, la cual se complementa más adelante con la respuesta que aportó de manera específica ante tal cuestionamiento:

Yo pienso que, desgraciadamente, a veces como maestros, una porque estamos en, ya ves en la zona que estamos, es una zona marginal, es una escuela pequeña que no tiene los

suficientes recursos como en una escuela grande, ¿verdad? que tienen un salón de danza, que tienen todos los materiales a la mano. (B_D1_3y4)

Mencionó, además, otros inconvenientes que se desprenden de las condiciones en que se desarrolló la práctica educativa desde la existencia de la pandemia. Estos inconvenientes se relacionan con la falta de participación de los alumnos y el poco o insuficiente apoyo que reciben por parte de las madres y padres de familia. Al ser cuestionada sobre las causas que identifica con relación a esa falta de participación, comentó:

Yo pienso que ya están enfadados, la verdad, ya los niños, ya, porque inclusive también las mamás. Yo digo que también tiene que ver mucho la mamá, [...] Yo pienso que ya, ya es momento de volver, porque ya es mucho el estrés que cargan los niños. Pues ya necesitamos pues volver ahora sí. (B_D1_3y4)

Ahora bien, referente a su posicionamiento frente a los planes y programas de estudio de EA, B_D1_3y4 expresó:

Está muy bien [...], pero sí me gustaría que la SEP pusiera más ojos por acá, por esta zona donde estamos nosotros. Pues claro, no lo vamos a comparar con una escuela como allá en las ciudades, ¿no?, pero si a lo mejor que vinieran y echar un ojo en cuestión de instalaciones, que tenemos nosotros para llevar a cabo una clase de educación artística, ¿verdad? los materiales simplemente. Que igual de muchas maneras lo hace uno. Por ejemplo, cuando se les pide algo, pues de reciclado, que miren, que hacemos, de debajo de las piedras sacamos las cosas, pero a lo mejor sí, si el sistema pusiera más entusiasmo en visitar todas estas zonas, pues donde sí hay potencial, pero pues ocupamos también los recursos para sacar adelante una clase bien, lo que es educación artística. (B_D1_3y4)

Lo anterior permite inferir que la participante conoce el plan y los programas de estudios y los reconoce como textos pedagógicos que “está [n] muy bien” (B_D1_3y4), hace hincapié en el papel del docente para adaptarlos en función del contexto en que se desenvuelven. De manera similar al caso presentado con la escuela unitaria y el participante U_D1_3y4, B_D1_3y4 expresó cierto descontento con relación a la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas, situación que se refleja en la poca disponibilidad de recursos y materiales, y, de nuevo, se hace presente el pensamiento de que la potencialidad de la EA está ligada a los recursos materiales.

Para el 10 de mayo los niños les cantaron las mañanitas a sus mamás, esos tres niños con guitarra y dije yo, bueno, pues si se puede, cuando se quiere se puede, pero a veces pues necesitamos pues también recurso, ¿verdad? Que la escuela pues tenga el recurso, como para comprar sus instrumentos y tenerlos para explotar a los niños. De ahí hay niños también que son muy buenos para pintar, para dibujar y todo eso, pero también a veces como maestros nos falta esa chispa de sacarles potencial a lo que el niño le gusta hacer. (B_D1_3y4)

En cuanto a la conceptualización de EA la participante declaró: “Pues la educación artística es, pienso yo, pues es una construcción de habilidades pues perceptivas, expresivas y que da lugar como al lenguaje artístico y que es el que da fortalecimiento las actitudes, habilidades que el niño va desarrollando” (B_D1_3y4). Se identificó en este fragmento una definición de tipo normativa, alineada en gran medida a la conceptualización que se encuentra dentro de los textos de política y pedagógicos revisados.

La participante indicó como constituyentes de la EA a las artes visuales, la expresión corporal, la danza, la música, el teatro y la pintura. Asimismo, reiteró la importancia del juego

para la formación de los niños y para su proceso de aprendizaje. Para B_D1_3y4, la EA y la educación primaria

van de la mano porque el niño aprende jugando, es la verdad, expresándose. Aprende, pues de muchas maneras [...] así que va de la mano, la artística va de la mano. Porque ahí también desarrollan muchas actitudes los niños. Habilidades, más que nada. (B_D1_3y4)

En este sentido, la relación que reconoce es indisoluble, en tanto que la EA “desarrolla fundamentos básicos, visuales, de expresión corporal” (B_D1_3y4). Esta conceptualización destaca la potencialidad de la EA para el desarrollo de habilidades y aptitudes en los estudiantes, mismas que resultan relevantes para su formación integral, es decir, aplicables en otros campos de su formación y útiles para la vida cotidiana.

En su papel de docente, asume que a fin de paliar las desventajas y dificultades que enfrenta derivadas de la pandemia, ha recurrido a proponer actividades donde se involucren tanto los niños como los padres, actividades que involucren la educación artística, el juego, la interacción, etc. Sin embargo, la respuesta no fue la esperada, lo que, de acuerdo con lo expresado durante su entrevista, la llevó a distanciarse de la EA en su práctica:

Ahorita con la pandemia está bien difícil, este, que trabajen los niños en artística [...] Yo empecé los primeros meses, que para sacarlos un poquito para que no se estresen [...], que con los papás salieran al patio, que jugaran, pero no lo lograba. Entonces se me empezó a poner muy difícil la situación de cuenta que no me hacían contenidos de las otras materias, pues menos lo de artística, la verdad. Te voy a ser bien sincera. Entonces dije yo, pues, así como que lo empecé a dejar, este se oye mal, pero lo empecé a dejar como a un ladito lo de artísticas, educación física [...] Entonces yo dije bueno, pues voy a hacerlo un poquito a un lado para seguir avanzando, por ejemplo, matemáticas, español, que no

debe ser, porque la artística también es una materia importante, como todas, pero de esa manera ha ido sucediendo. (B_D1_3y4)

Con respecto a su práctica con la EA (actividades, tiempo dedicado a la asignatura, recursos y materiales, y planeación), B_D1_3y4 también se refirió a dos momentos: antes de la pandemia y durante la misma. Con respecto a cómo abordó la EA en su práctica antes de la pandemia, comentó:

Antes era una hora a la semana. Me tocaba una hora a la semana. En ocasiones hacíamos lo que era la zumba, el baile, actividades que vienen en el libro también, [...] los niños llevaban materiales, el instrumento que querían de elaborar con material reciclado, etc. Todo lo que venía, los contenidos que venían en el libro, todo eso. (B_D1_3y4)

Comentó también que, durante las clases presenciales, solía recurrir a la danza como lenguaje artístico para el abordaje de la EA, por gusto personal y por el conocimiento que tiene de la misma. No obstante, reconoció que tanto ella como otros compañeros docentes experimentan una falta de conocimiento, preparación o formación: “nos falta mucho y, en ocasiones, también a nosotros como profes, pues no explotamos verdaderamente a los niños porque hay niños que tienen mucho, mucho potencial”. (B_D1_3y4)

Por otro lado, haciendo alusión a la asignatura de EA durante el cierre de escuelas, comentó que empleó la transversalidad dentro de su práctica docente:

Por ejemplo, si estoy en la materia de geografía, y estamos viendo el sistema solar, pues se les pide a los niños, con qué material lo quieren hacer. Y digo yo pienso que ahí entra también la educación artística, porque se le está dando al niño libertad de hacer su trabajo de la manera que él quiera. Y, por ejemplo, también en lo del cuerpo humano, también las figuras geométricas. Todo eso va relacionado, hacer una actividad en la cancha. A veces

que vienen actividades de las otras materias, hacer algún ejercicio, que sé yo, y de algunas materias si la relacionamos con la educación artística. (B_D1_3y4)

Una vez explicada la manera en que B_D1_3y4 lleva la EA a la práctica, el tipo de actividades que fomenta, los tiempos dedicados a la EA, los recursos y materiales de los que echa mano, la participante abordó el tema de la evaluación de la EA, comentando al respecto que:

Se evalúa con la participación de los niños. Hay niños que son muy chispa, que les gusta participar, les gusta cantar, les gusta pues, todo lo que va relacionado, que la pintura, la danza. Y de esa manera se evalúa, las habilidades que tienen los niños acordes a lo que uno ve que tiene el niño. (B_D1_3y4)

Finalmente, en cuanto a su respuesta frente al cuestionamiento sobre el escenario propicio para la puesta en práctica de la EA, B_D1_3y4 reiteró la importancia de que las autoridades atiendan cuestiones como la infraestructura de las escuelas, equipamiento, recursos y dotación de materiales. A continuación, la tabla 25 precisa los elementos constitutivos de la planeación entregada por B_D1_3y4 correspondiente al área de Artes y, posteriormente, se presentan las inferencias del análisis cualitativo realizado con dicha planeación.

Tabla 25

Planeación 2. Identificador: B_D1_3y4-P3

Aspecto	Descripción
Área/assignatura	Artes
Periodo	Tercera y cuarta semana de octubre 2021
Grado	4°
Materiales y recursos	Cuaderno, materiales de dibujo, materiales para creación de obras tridimensionales, pintura.
Actividades	Cuestionar a los alumnos sobre materiales para elaborar esculturas, hacer dibujo o boceto de lo que van a realizar, elaborar una obra tridimensional, dar color a la misma con pintura.

Aspecto	Descripción
Propósito	No se indica
Aprendizajes esperados	Desarrollo de la percepción, sensibilidad, imaginación, curiosidad y creatividad artística de los alumnos.
Tiempo	No se indica
Evaluación	No se indica
Otros elementos	La secuencia didáctica se organiza en desarrollo y cierre.

Nota: elaboración propia

Como puede verse en la tabla 25, la planeación elaborada y entregada por la profesora B_D1_3y4 corresponde a un periodo quincenal que abarca la segunda mitad del mes de octubre de 2021 y fue elaborada para cuarto grado y de manera particular para la EA. En el caso de B_D1_3y4, se identificó en su entrevista que en su práctica con la EA recurre mayormente a la transversalidad de las artes con otros contenidos del currículo. Esta idea se vio acompañada cuando expresó realizar actividades de otras materias utilizando contenidos, materiales y herramientas de las artes.

Ella afirmó que identifica distintos lenguajes artísticos como constituyentes de la EA y mencionó que utiliza la danza, canto, pintura y dibujo para la resolución de distintos contenidos. Las planeaciones de B_D1_3y4, incluyen un tema general, posteriormente desglosan los aprendizajes esperados y las secuencias didácticas, organizadas en desarrollo y cierre. En cada uno de estos momentos se indican las actividades a realizar, por ejemplo: cuestionar a los alumnos sobre la temática a tratar, hacer anotaciones en el cuaderno, y elaborar bocetos para después transformarlos en una obra tridimensional.

Las planeaciones que entregó la docente permiten constatar la inclusión de estos lenguajes artísticos y, además, al indicar que se trata de planeaciones elaboradas para cuarto grado, se puede inferir que B_D1_3y4 planifica la EA para cada uno de los grados que atiende, en correspondencia con las orientaciones del programa de estudios para el segundo ciclo.

Destaca que no se incluye un propósito general ni objetivos de las actividades propuestas y, en consecuencia, no se describe la forma en que se articula la EA con otras asignaturas o áreas, por lo que se pierde el sentido de la transversalidad a la que se refirió en la fase de entrevista, puesto que se centró en indicar aprendizajes esperados, contenidos, actividades y materiales propios de las artes visuales, música, y expresión corporal y danza.

Participante 3. Docente de escuela tridocente

T_D1_3 cursó la licenciatura en educación primaria y es egresada de una escuela Normal. Cuenta con 13 años de servicio y realiza labores frente a grupo, atendiendo a segundo y tercer grado y a un total de 25 alumnos, de los cuales 13 cursaban el tercer grado durante el ciclo escolar 2021-2022. Esta docente trabaja en una escuela de organización tridocente.

Respecto a su experiencia en dicha escuela, destacó como ventaja el hecho de trabajar con grupos pequeños en comparación con escuelas de zonas urbanas. En cuanto a desventajas, enfatizó que es complicado trabajar con dos grupos a la vez, situación que le ha exigido realizar adecuaciones a sus planeaciones y a las actividades previstas, lo que, en algunos casos, no le permite explorar en profundidad los temas: “tratas de minimizar un poquito o de irte a los temas en concreto, para avanzar un poquito más, porque el tiempo, la verdad, no alcanza.” (T_D1_3)

Así también, reconoció que, dadas las circunstancias de trabajo a distancia, no le fue posible mantener un contacto constante con algunos de sus alumnos, salvo aquel que se realizó por vía *WhatsApp*, lo anterior derivado de las dificultades de conectividad que se presentaron en la comunidad, imposibilitando el desarrollo de las clases vía videollamada. Aun así, destacó la participación y trabajo constantes por parte de la mayoría de los niños y padres de familia, exceptuando algunos que, por diversas razones no se integraron a las actividades.

Ahora, a propósito de su posicionamiento frente a los planes y programas de EA, comentó que considera que, entre las razones de la SEP para incluir la educación artística en su propuesta curricular, se encuentran: “que el niño vaya descubriendo sus habilidades, sus actitudes, y a lo mejor de ahí salen grandes pintores, grandes artistas, ¿verdad? Yo pienso que sería una de las razones de la SEP.” (T_D1_3)

En este sentido, la docente refiere a una idea de la educación artística como formadora de artistas, priorizando la enseñanza y aprendizaje de habilidades y técnicas artísticas, idea que se contrapone a otros planteamientos que la misma participante expone en otros momentos de la entrevista y que tienen que ver con la educación artística con relación a su encomienda de contribuir a una formación integral, por ejemplo, cuando manifiesta que “los contenidos que hablan sobre la expresión corporal del niño, serían yo creo uno de los principales, la expresión del niño por medio del cuerpo y eso” (T_D1_3), expresión de emociones, desarrollo de habilidades, etc.

Aunado a lo anterior, frente al plan y programa de estudios, es importante resaltar que la participante reconoció no utilizarlos:

Aquí te voy a ser bien sincera. Así de utilizar yo el programa, la verdad no lo utilizo. A lo mejor estaré mal, ¿verdad? Pero, como te digo, más en zonas, en lugares, en escuelas multigrado, que te digo que a veces el tiempo no nos alcanza, yo siento que el seguir como tal el programa porque muchas veces yo como maestra, no entiendo, ¿verdad? Me tocó, por ejemplo, en el libro de primer año, segundo, no recuerdo ahorita que libro de artística era porque manejábamos un libro, y venía mucha información, que la verdad hasta yo como maestra desconocía, ¿no? Entonces, la educación artística yo la manejo con los niños como en base a alguna asignatura, como una adecuación. (T_D1_3)

En este orden de ideas, al cuestionarla sobre el concepto de EA que construye como profesora, T_D1_3 expresó:

Pues es lo que permite al alumno como expresar emociones, expresar, no sé cómo decirte, pues el arte, ¿verdad? Porque a veces los niños manejan [...] diferentes habilidades, que a veces no las quieren sacar y me ha tocado que, cuando he impartido educación artística, como que el niño saca todas esas habilidades que tiene, ¿verdad? Y que todos ellos pues son diferentes, y, sería eso, el expresar, lo que permite expresar a los niños el arte, sus habilidades que tengan. (T_D1_3)

Esta conceptualización dada por la profesora, puede catalogarse de tipo académico, pues surge paralelamente a la experiencia del actor con el tema en cuestión. Sumado a la conceptualización, la participante subrayó una relación entre la educación primaria y la EA en el sentido de que la primera, inculca en el niño la valorización de las artes y el descubrimiento de sus propias habilidades.

Hablando ahora sobre la práctica de la docente, y retomando su comentario en torno a su postura frente al plan de estudios, la docente expuso que en su práctica busca adecuar la EA a otras asignaturas, de ahí que su planeación no se construye en términos específicos para la EA, no elabora una planeación exclusiva para la EA, sino que involucra adecuaciones a las que incorpora un apartado donde describe la finalidad y desagrega la forma en que aborda transversalmente los contenidos en las secuencias didácticas de otras asignaturas.

En relación con el proceso de evaluación de la EA, la participante declaró: “me voy más al compromiso y a cómo realizan los niños las actividades” (T_D1_3). Aludió a que la mera participación de los niños y la observación de su desempeño bastan para efectuar la evaluación.

Por otra parte, la práctica de la docente con la EA también sufrió modificaciones derivadas de las condiciones de pandemia y el trabajo a distancia. En referencia a la forma en que trabajaba antes de trasladarse a la virtualidad, la maestra comentó lo siguiente:

Si, mira, antes, ¡ay! pues yo siento que era mucho más fácil, ¿no? El tener el contacto directo con los niños. Te digo, hay días que a los niños les gusta mucho lo que es bailar, entonces, tanto ponía música que a ellos les gustaba como a involucraba lo que es ya lo artístico, pero en folclórico, que también es algo que a mí me gusta. (T_D1_3)

Además, complementó la idea anterior en relación al abordaje de la EA de manera presencial antes de la pandemia puntualizando aspectos relacionados a los tiempos destinados a la asignatura: “trabajaba con ellos por medio de, una hora a veces a la semana o dos horas que poníamos, más en tiempo extra” (T_D1_3), así también, refirió ejemplos de las actividades y acciones que realizó, así como de los recursos y materiales a los que recurría en sus clases de EA previas al desarrollo de la pandemia.

trabajábamos lo que era el baile, en cuestión artística, [...] trabajaba con los niños algunas actividades, por ejemplo, hacíamos, manipulando ellos lo que es la plastilina y ellos en papel cascarón de huevo creo que se llama, dibujaban el cuerpo [...] Usamos también mucho la pintura de agua que es algo que a los niños les gusta, el pintar, el expresarse. A veces si daba un tema en específico, si estábamos abordando [...] y a veces si se le daba también el tiempo a ellos para que ellos expresaran lo que quisieran, ahora sí que su propio diseño, ¿verdad? Serían algunas de las actividades y algo que les llevaba. En cuestión al material, pues se proporcionaba por la misma escuela, la misma escuela cuenta con pinturas o todo. Igual en lo folclórico, pues también la escuela cuenta con poquito vestuario, entonces también las niñas practicando con sus faldas. (T_D1_3)

Ahora bien, durante el curso de la contingencia sanitaria, el aislamiento social, y todos sus pormenores, T_D1_3 expuso lo siguiente en referencia a actividades, materiales y recursos:

Ahora que estamos en situación de pandemia, ha sido un poco más difícil, o un mucho. Principalmente lo del baile si no se ha llevado a cabo, no se ha realizado. Casi las actividades son un poquito más sencillas, por ejemplo, el pintar, el expresarse si lo hemos seguido realizando. Algunos niños no cuentan ¿verdad? Y uno como maestro pues también no puedes decirles a los papás que hagan cierto gasto, entonces con los materiales que tengan a la mano los niños se han expresado en sus dibujos. De hecho, ahora en tiempo de otoño, les pedí que salieran cuando iniciamos otoño, a sus patios y recolectaran hojas, hojas de árboles, de matitas, de todo lo que a ellos les gustaba y ya que tenían ese montoncito que habían juntado ellos me hicieron un dibujo. Algunos me hicieron aves, arbolitos, lo que a ellos se les vino en mente y todo fue a base de estas hojas. Entonces buscamos la manera de hacer actividades llamativas también para los niños, pero que estén al alcance de los papás estos materiales. (T_D1_3)

Finalmente, se planteó la pregunta sobre el que sería el escenario ideal para el trabajo con la EA, ante la cual T_D1_3 expresó lo siguiente:

Contar yo creo con muchos materiales, ¿verdad? Porque también a veces las escuelas no contamos con todos esos materiales que quisiéramos. ¿Qué podría ser? También como tener más tiempo, como te decía, dedicarle un poquito más de tiempo como se debería porque yo lo reconozco, y sé que por el tipo de escuela a lo mejor no llevamos a cabo la artística como debería de ser, o a veces también, me incluyo, los maestros no le damos esa importancia, ¿verdad? que se le debería de dar a la educación artística, y no porque no

la lleve a cabo, pero si siento que a lo mejor se debería llevar a cabo mucho mejor.

(T_D1_3)

Asimismo, hizo mención de algunas necesidades que identifica como docente, en relación con la formación complementaria y en cuanto a recursos y materiales:

Desgraciadamente nosotros, podría ser que nos hace falta un poco más de talleres, o un poquito más de conocimiento acerca de lo artístico, y a lo mejor uno también como que lo va excluyendo un poquito, ¿verdad? Por lo mismo, porque no conocemos tan ampliamente, nosotros casi nos basamos más a otras asignaturas, pero yo creo que sería muy bonito el contar, por ejemplo, a mí me gusta mucho también lo del teatro guiñol, le llaman, de los títeres, y eso también ayuda mucho a los niños a expresarse de una forma artística, y por ejemplo en mi escuela no contamos con eso. Entonces creo que hace falta mucho, mucho material para ampliar la educación artística a los niños, que ellos se sientan motivados y pues uno empaparse un poquito más de lo artístico, también.

(T_D1_3)

De nueva cuenta, la potencialidad de la EA se ve ligada o condicionada a la existencia de recursos y materiales. Así también, se hace evidente la cuestión de la falta de tiempo que se experimenta en las escuelas multigrado, ya que, de acuerdo con varios de los participantes entrevistados, el tiempo no alcanza para dedicarlo a la EA, porque las exigencias de los planes de estudios y, por tanto, de las autoridades, se tornan mayores hacia otros contenidos que, como se ha enfatizado ya anteriormente, se trata de lengua (español) y matemáticas.

A continuación, la tabla 26 presenta la sistematización del contenido de la planeación elaborada y proporcionada por T_D1_3, posteriormente, se exponen las inferencias resultantes del análisis.

Tabla 26*Planeación 3. Identificador: T_D1_3-P1*

Aspecto	Descripción
Área/ asignatura	Práctica social del lenguaje, transversalidad con Artes
Periodo	21 al 25 de octubre 2021
Grado	4°
Materiales y recursos	Libro de texto, material recortable, materiales diversos para la elaboración del instrumento, hojas blancas, colores, cuaderno y textos informativos.
Actividades	Organización en equipos/ selección de un instrumento musical para construir/dibujar el instrumento/elaboración de un instructivo para la fabricación del instrumento/ intercambio de instructivos con otros equipos para su revisión/Socialización de la actividad/Elaboración de los instrumentos musicales/Sesión de preguntas de comprensión/Reporte de las actividades
Propósito	Que los alumnos reflexionen sobre la estructura, contenido y tipo de lenguaje que suelen tener los instructivos y la forma en que deben interpretarse y seguirse.
Aprendizajes esperados	Sigue un instructivo sencillo para elaborar un objeto
Tiempo	Cinco sesiones, no se indica la duración
Evaluación	Observación y análisis del desarrollo de actividades, actividades en el cuaderno y libro de texto
Otros elementos	Adecuaciones curriculares, se indica transversalidad con Artes. La secuencia didáctica se organiza en cinco sesiones.

Nota: elaboración propia.

En la planeación compartida por T_D1_3 se identifica que se trata de una planeación elaborada de manera semanal y correspondiente a la penúltima semana del mes de octubre de 2021. Dicha planeación incluye el área, los aprendizajes esperados, la modalidad de la clase, una descripción concisa de las actividades y objetivos expresados de manera general.

Posteriormente, la planeación se organiza por sesiones, cinco en total. Para cada una de las sesiones se desglosa una secuencia de actividades que la docente propone para abordar los contenidos, y, en este caso, se precisan de manera detallada cada una de ellas. De acuerdo con el ordenamiento de las actividades que se incluyen en la secuencia, se deduce que se trata de una

actividad de inicio, de una a tres actividades que forman parte del desarrollo de la sesión y una que constituye el cierre.

En concordancia con lo expresado en su entrevista, en la cual la docente indicó que en su práctica con la EA busca realizar adecuaciones para incluirla dentro de otras asignaturas, es posible observar como parte de su planeación, en primera instancia, que no se trata de una planeación específica para Artes, sino que, efectivamente, adapta los contenidos en este caso de la práctica social del lenguaje, correspondientes al área de lengua materna (español) del plan de estudios 2017, incorporando un apartado donde indica la transversalidad con Artes, planteando actividades que involucran lenguajes artísticos, materiales diversos y cuyos objetivos se alinean a los de ambos campos. En el caso analizado la profesora propone la elaboración de un instrumento musical siguiendo las instrucciones elaboradas por distintos equipos como una de las actividades que apoyan la temática descrita como “producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia” (T_D1_3-P1)

Ahora bien, precisando las inferencias que surgieron del análisis, se tiene, primero, que la participante elabora sus planeaciones de manera diferenciada para cada uno de los dos grados que atiende, lo cual indica que establece temas, contenidos, propósitos y propuestas de actividades, recursos y materiales en función del grado del que se trate y del área/asignatura con la que se concatene la EA. Segundo, la distribución de las secuencias didácticas en cinco sesiones correspondientes a una semana de trabajo permite inferir que la EA forma parte importante de la agenda semanal al incluirse de manera transversal en cada una de las sesiones de clase. Lo anterior indica que la docente sigue una línea de enseñanza-aprendizaje integrada de tal manera que su estrategia es relacionar los contenidos y las prácticas de las distintas asignaturas y áreas del plan de estudios involucran diariamente a la EA en sus clases.

Participante 4. Docente de escuela tetradocente

TT_D1_3 es una profesora que actualmente trabaja en una escuela tetradocente. Tiene 15 años de servicio, y se ha desempeñado tanto en escuelas urbanas como rurales. Es profesora de preescolar de formación, aunque hace varios años que su trabajo se ha desarrollado en primaria. Actualmente tiene a su cargo a veintitrés alumnos del tercer grado, quienes conforman el grupo A de este grado. Otro docente está a cargo de un segundo grupo del mismo grado escolar.

Como parte de las ventajas que la docente identificó en relación con su experiencia trabajando en una escuela tetradocente en el contexto rural donde se encuentra, comentó:

Vamos a hablar primero de lo bueno, de las ventajas, es que los niños no tienen tantas distracciones. Es decir, para empezar los niños no están tanto tiempo en las redes sociales ni hay internet, no tienen tanta tecnología a su alcance. Entonces ellos tienen mucho tiempo disponible para poder aprender otras cosas que les ayuden. (TT_D1_3)

Otra ventaja que la profesora comentó, va en relación con la atención hacia los niños, ya que, al tratarse de una escuela relativamente pequeña, la atención es más focalizada y personalizada.

No quiere decir que los niños no aprendan por la cantidad de compañeros que tienen en el salón, pero definitivamente sí es una ventaja que los grupos, por ejemplo, yo tengo 23 niños, cuando en Tijuana tenía 35 o hasta 40 en una escuela urbana. (TT_D1_3)

En cuanto a desventajas que identifica, la docente comentó algunas en relación con la falta de material didáctico, y también, aunque de primer momento catalogó como ventaja el hecho de que la conectividad y la tecnología no están tan presentes, con una visión a futuro, esta ventaja se tornaría en desventaja “porque no podemos negar que estamos en un mundo globalizado y tampoco podemos encerrarnos en un mundo tan rural, sino que también tenemos

que abriremos un poquito a la tecnología y al mundo, al mundo que nos rodea.” (TT_D1_3). Lo anterior lo enfatiza desde una temporalidad presente-futuro, en la cual, en algún momento los niños se verán en la necesidad de emigrar de la comunidad hacia otro lugar, quizá a un entorno urbano y “entonces para ellos va a ser un shock el irse, por ejemplo, a Ensenada, a Tijuana o a Rosarito. (TT_D1_3)

Así también, refirió la cuestión del alejamiento geográfico al comentar:

Estamos lejos de toda la cuestión del comercio, a dos horas nos queda Guerrero Negro, a cuatro horas nos queda San Quintín. Entonces, para comprar, por ejemplo, material didáctico que a ellos les llame la atención, que puedan manipular, sobre todo material concreto, es difícil conseguirlo. Entonces esa es una de las desventajas que puedo yo observar, por ejemplo, pues no tenemos un proyector, no podemos ver películas de contenido didáctico interactivo, interactuar con las TIC's porque también son importantes. (TT_D1_3)

Mencionó además que algunos niños presentan rezago que se debe, según a la falta de apoyo por parte de las madres de familia, ya sea por cuestiones laborales, o bien porque algunas de ellas no saben leer ni escribir

No es un grupo tan avanzado académicamente, y más ahora que nos toca vivir esta pandemia, entonces, prácticamente yo estoy en tercer grado, pero académicamente estoy como si estuviera en segundo, con los niños de segundo, por lógica, ¿no?, pues los aprendizajes nunca se van a aprender de la misma forma, sobre todo cuando tenemos niños que tienen mamás ocupadas, o que no saben leer, [...] entonces pues menos les van a poder ayudar en cuestiones de indicaciones. (TT_D1_3)

Ahora, para dar paso al posicionamiento que asume frente a los planes y programas de EA, la participante identificó, en primer lugar, una relación entre la EA y la educación primaria, al respecto, comentó:

Pues yo creo que es una relación que debe de irse dando paulatinamente y que se tiene que ir fortaleciendo desde la educación inicial. [...] Definitivamente la educación artística es lo primero que les enseñan a los niños. Yo estuve en maternal también y es lo que les enseñan, a jugar con colores y a pintar, y hacer muñequitos y dibujar la familia, y monitos y todo, ¿no? Entonces en preescolar también es así, hay muchas manifestaciones artísticas en preescolar, pero llegan a primaria y se rompe. O sea, de hecho, ya los niños como que, como que ven a la educación preescolar como algo que iban a jugar. No lo ven como parte de la educación formal o el aprendizaje [...] Pero ya en primaria se pierde, incluso se le va dejando, se le va relegando incluso, ya no es tan importante como lo era en preescolar. Entonces los niños tienen incluso muy poco tiempo, porque ya tenemos que atender los libros, ya tenemos que atender los contenidos, ya tenemos que tener tareas de matemáticas, leer [...] Pero ya el niño no ve el arte como algo primordial, sino como algo de tarea, porque los maestros de primaria ya no le damos esa importancia. Se rompe esa relación, ya no es una relación tan íntima o tan simbiótica como si la tuviera en preescolar. (TT_D1_3)

Para ella, existe un momento entre el paso de la educación preescolar a la educación primaria, en el que el enfoque de la formación de los niños se transforma, y en ese momento, las artes pierden mucha de la importancia con la que contaban en preescolar, pasando a ser un complemento en primaria:

Yo fui maestra de preescolar, y era elemental, sin las artes plásticas no podía vivir, no me podía desprender de ellas porque era con lo que yo les enseñaba a los niños. ¿Entonces qué pasa en primaria? Se termina eso, y si, les dejas dibujos, pero ya no es como lo mejor, no voy a calificar sus dibujos, no, es como que complementamos con un dibujo la redacción, o sea, aquí lo importante es la redacción o que los niños aprendan a escribir, pero no el dibujo, todas las artes plásticas; eso ya no, incluso no tenemos ni siquiera una materia de artes plásticas, porque la materia de artes, digamos que lo vemos de manera transversal porque lo podemos apreciar, por ejemplo en matemáticas, cuando hacen las figuras, ya sea que las hagan con plastilina, con palitos, con palillos o con colores, que las formen ellos. O también, por ejemplo, en español, que hacemos el dibujo de algún cuento. Entonces ellos ya no lo ven, ya no, y esa relación ya no existe tal como debería de ser, como lo fue en preescolar y en maternal. Y en secundaria pues menos, y en prepa pues menos y en universidad pues menos. (TT_D1_3)

En segundo lugar, mencionó que, a su parecer, la educación básica en México no ha puesto énfasis en las artes. Incluso dentro de su propia práctica admite la reducción de la EA a dibujos o a un simple acompañamiento para actividades de otras asignaturas. Ella percibe una tendencia hacia la desvalorización de las artes en la educación mexicana, en contraste con lo que sucede en otros países donde la EA es fundamental para la educación básica: “En otros países la educación artística es lo primero, hasta los becan a los chamacos y los mandan a otros países. Pero en México no, en México no tenemos como esa importancia tan relevante que pueden ser las artes.” (TT_D1_3) La desvalorización a la que se refiere, además, identifica que data desde hace ya varias décadas:

¿Por qué en México no tenemos esa importancia, por qué nunca le hemos dado esa importancia? Pero yo creo que también tiene que ver en la forma en cómo se dio este proceso educativo desde José Vasconcelos, cuando empezó su cruzada con la educación en todo México, cuando pues los campesinos no sabían leer, no sabían escribir, los cacicazgos que había en ese entonces, los que tenían acceso a la educación eran los criollos. Entonces nosotros nos conformamos como indígenas, querías que lo único, olvídate de artes plásticas, tú quieres aprender a leer y escribir para que ya no te hicieran tonto en la tienda de raya, nada más. O sea, la educación en México no empezó siendo artística, sino como un acto de justicia social, para el pueblo que estaba siendo de alguna forma esclavizado porque no sabían leer ni hacer cuentas [...] Entonces también de ahí entiendo yo que, por esa razón, pues la educación artística no ha sido en el sistema educativo algo tan de relevancia, todavía no. Y me imagino que por esa razón y pues bueno, así ha seguido hasta ahora. (TT_D1_3)

En tercer lugar, indicó que en México no se tiene conciencia de la importancia de las artes para la educación. De acuerdo con las afirmaciones de la entrevistada, el perfil de egreso de la educación básica mexicana “atiende a las opiniones y necesidades de cada sexenio” (TT_D1_3) y se refiere a que los niños, al concluir su educación primaria, deben cumplir con ciertas competencias, para lo cual, el profesor cuenta con un plan de estudios que sigue cierta estructura, ofrece orientaciones, pero también representa demandas y exigencias para la figura del profesor. Ante esto, comentó:

Atrás de bambalinas como podríamos decir coloquialmente, los maestros tenemos mucho trabajo para hacer una planeación realmente como se debe hacer. No nada más es ponerle lo que va a aprender en el día, sino basado en esas competencias, queremos que el niño

logre concluir su educación primaria con un perfil del egresado que la secretaría de educación nos está pidiendo, pero muy pocos logran, muy pocos logran concluir su educación primaria con esas competencias cubiertas. ¿Por qué? Porque en esos seis años hay muchas desavenencias, se cambiaron de casa, sus padres se divorciaron o fallecieron, infinidad de cosas que pueden pasar en seis años y muy pocos niños logran tener, te digo, esas competencias y lograr con ese perfil del egresado que la educación pública o que la secretaría de educación nos pide a nosotros. (TT_D1_3)

La importancia de las artes en el contexto escolar se ha transformado en distintos momentos y por diversas razones. Al respecto, la profesora refiere que existe un perfil de egreso para la educación básica, perfil que se modifica en cada plan de estudios y que responde a aspectos de la política “porque hablamos de política también o política educativa, entonces todos no podemos alejar la educación de la política” (TT_D1_3).

Y esto también lo entiendo porque los directores también tienen ese compromiso de cumplir con la normatividad. Es que ellos son, digamos, el gobierno en chiquito y ellos están para vigilar que se cumpla en tiempo y forma el plan de estudios de la Secretaría de Educación Básica o de Educación Pública. Entonces ellos no pueden aplaudirte que todo el día andes corriendo por ahí afuera con los niños. (TT_D1_3)

Dentro de la narrativa de la participante, el papel del docente es fundamental para dotar de un significado de las artes para los niños, ya que, de acuerdo con lo que comentó, los niños no identifican las artes como una asignatura o como parte de su educación formal, sino que es el docente quien debe transmitirles su importancia,

Que no solamente sea dibujar por dibujar, sino que haya un objetivo que lograr de acuerdo a las competencias que tiene que lograr un niño para terminar con un perfil del

egresado al final de su escuela, al final del ciclo, al final de su educación primaria.

(TT_D1_3)

Identificó como responsabilidad del docente construir un espacio donde se aliente la importancia de las artes, misma que, de acuerdo con su narrativa, radica en el desarrollo de la creatividad, el autoconocimiento, la reflexión y la expresión, la solución de conflictos, el desarrollo de mejores relaciones inter e intrapersonales para la vida en sociedad, como un acervo que guarda información sobre la historia y la cultura, entre otras diversas finalidades. Comentó que, en la educación básica, sobre todo en preescolar y primaria, el docente se debe asumir como un guía, con la responsabilidad de dirigir y orientar, no imponer o decir qué se debe hacer o cómo hacerlo, sino dirigir las actividades a fin de que se cumplan sus objetivos.

Finalmente, mencionó que en primaria sí existe un espacio para la EA dentro del currículo, y, de hecho, cuentan con un plan de estudios y con un libro. Comentó que, en su escuela, de manera normal, se regían por un horario, mismo que, debido a la pandemia, se ha modificado llegando a no ser un horario formal o estricto. Reconoció, además, que a pesar de conocer el plan de estudios y las orientaciones en cuanto a actividades que se establecen en él, éstas no se llevan a cabo, pues “todos los aprendizajes están más enfocados a que los maestros le enseñamos más a los niños a leer y escribir que a ser creativos, eso no cuenta mucho”.

(TT_D1_3)

Ahora bien, al cuestionarla acerca de su concepto de EA, ella recurrió a dar una definición que se identifica como intrínseca, puesto que se construye desde una postura personal, cargada de subjetividad y donde no intervienen cuestiones académicas:

Si me pides decir una sola palabra libertad, libertad. Yo creo que las manifestaciones artísticas son la mejor herramienta para poder ser libre, desde una pintura, una escritura.

Y no me refiero a que lo hagan perfecto. Cualquier manifestación para cada uno de nosotros lo podemos interpretar de manera diferente. Pero definitivamente las artes plásticas o la educación artística, siento que es la mejor representación de la libertad, lo que piensan los niños. Hablando de los niños, lo que piensan, lo que sienten, sobre todo es lo que sienten los niños, porque no los estoy dirigiendo, no hay una dirección. Ellos dibujan y crean lo que ellos quieren y sienten. (TT_D1_3)

Esta conceptualización de la EA la complementó diciendo que la EA “es la esencia, es la expresión de tu ser, tus sentimientos [...] la mejor expresión de la libertad.” (TT_D1_3) No obstante, comentó que “esa libertad se ve coartada cuando esas manifestaciones artísticas no van o no cumplen esos estereotipos o propósitos sociales o estereotipos sociales que estamos acostumbrados” (TT_D1_3), y que, para que el arte sea auténtico, propio de los niños y, por ende, relevante, debe ser libre.

La profesora construye además una concepción de las artes como apoyo emocional, como salida a los momentos o como solución a las dificultades, y comentó que, durante su práctica, intenta transmitir esa idea a los niños. Esto apunta a la dimensión de integralidad que se asume en los planes de estudio. Ejemplificó la idea en distintas ocasiones durante la entrevista, al referirse a autores (pintores, músicos, escritores) que en sus momentos de mayor dificultad recurrieron a las artes para expresarse, o bien refiriéndose a dificultades del contexto personal o familiar de los niños (abandono, separación de los padres, fallecimiento, tristeza) y al potencial de las artes para afrontarlos.

Las artes plásticas son lo único que puede salvar al ser humano de su autodestrucción.

Puedes aprender a leer, puedes aprender a escribir, puedes ser muy bueno en matemáticas [...] pero si nosotros no, no desarrollamos estas habilidades, no tenemos nada, no

tenemos nada ¿en dónde vamos a expresar nuestros sentimientos, donde nos expresamos? Entonces digo no quiero decir que somos trágicos, pero mi mensaje es que aun cuando tengas tantas dificultades en la vida, no desampares, si no te desampares de la creatividad y de las artes plásticas, porque es lo que te va a permitir ser una persona resiliente y salir adelante, y no van a ser las matemáticas ni las ni el saber leer y escribir. ¡Eso no!

(TT_D1_3)

Para la docente, las artes se convierten en una herramienta esencial no solo para la formación de los alumnos, sino también para la educación emocional, pues, de acuerdo con su narrativa, las artes permiten que los individuos expresen lo que sienten, en un proceso que inicia con el autoconocimiento, pero que, en muchas ocasiones, dicho proceso se ve truncado por la educación tradicional. Con relación a lo anterior, comentó:

Si pudiéramos darle seguimiento a un niño desde sus primeras experiencias en la escuela. Supongamos que el niño no fue a preescolar, pero fue a primaria o a preescolar. Pero si pudiéramos darle un seguimiento desde lo que él ha dibujado desde ese entonces hasta la prepa, podrías conocer más a esa persona a través de sus dibujos que a través de sus calificaciones en la boleta. (TT_D1_3)

Enseguida, como parte del cumplimiento de los objetivos de un perfil de egreso, la participante remitió al proceso de planeación, el cual, de manera similar a como ocurre con los participantes U_D1_3y4, B_D1_3y4 y T_D1_3, la planeación para la EA como tal no existe. En el caso de TT_D1_3, indicó que ella no desarrolla una planeación exclusiva para la EA, sino que, en las demás asignaturas, propone actividades que involucren a las artes de manera transversal:

Tú ves mi planeación y no vas a encontrar que diga «esta actividad donde vamos a crear una obra de Van Gogh» o algo así no lo vas a encontrar. Pero si vas a mi planeación, te

vas a dar cuenta si en matemática estamos hablando de medidas o hablando de peso y medida, vamos a suponer, entonces vamos a hacer una balanza, los niños van a hacer una balanza. Ya en el hecho de que ellos lo van a hacer, ¿cómo lo van a hacer? Ah, pues ellos sabrán, [...] Yo ya estoy incluyendo las artes plásticas ahí, porque ese es un arte plástico, es una creación, es creatividad. Pero no lo vas a ver como aparte en la planeación, no, lo vas a ver ahí y materiales y obviamente en la planeación vienen materiales. (TTL4-3)

Así también, resaltó la importancia de darle un propósito a los productos que se crean por medio de las artes, a fin de que los niños identifiquen en ellas las diversas posibilidades que ofrecen desde la expresión artística, el desarrollo o fomento de habilidades personales, hasta incluso, un abordaje profesional.

Yo tengo sus dibujos, ellos crearon cuentos. Hay unos cuentos tan bonitos que ellos me escribieron y en eso estamos, porque los vamos a ilustrar, vamos a ilustrarlos y los vamos a imprimir para que sea material que puedan leer los niños ahí en la primaria. Este proyecto que hice con los niños, no nada más se quedó en escribir el cuento y dibujarlo, sino que lo vamos a llevar hasta la editorial, que se van a se van a editar y se van a sacar ediciones impresas de esos cuentos de manera profesional para que los niños sepan y vean la magnitud de lo que significó para mí el hecho de que trabajaran así. (TT_D1_3)

La profesora refirió experiencias acontecidas previas a la pandemia, durante las cuales desarrollaba sus clases en las instalaciones de la escuela. Recordando el periodo de clases presenciales, enfatizó que la EA no la aborda en su práctica como una asignatura, por lo que no había ni hay un horario establecido para ella de manera formal, y enunció: “nosotros como docentes tenemos que hacerlo de manera transversal, trabajar de manera transversal en todas las materias” (TT_D1_3), por lo que los niños no tienen una certeza de estar tomando clases de EA.

Además, mencionó algunos de los materiales y recursos que utilizaba en sus clases de EA antes de trasladarlas a la virtualidad:

O sea, sí lo hacen en la escuela porque dibujan, colorean, trabajan con plastilina [...] usamos colores, marcadores, hojas de color y es lo que usamos más en primaria. Pero si los niños no te dicen así yo voy a mi clase de artística o yo tengo una hora donde dibujo lo que a mí me gusta o tengo un cuaderno especial donde yo hago mis expresiones artísticas. No, no lo hacen, no, ellos no identifican esa asignatura. (TT_D1_3)

Por otra parte, comentó que su forma de ejercer sus actividades como docente la han llevado a tener diferencias o conflictos con otros profesores o incluso con los directivos, planteamiento que evoca el disenso (Rancière, 2005) valiéndose de su cualidad de ser político se identifica a sí misma como una maestra lúdica, para quien el juego es un pilar importante para la formación de los alumnos, situación que, en contextos previos a la pandemia, llegó a generar descontento por parte de sus compañeros y de la directora del plantel, quienes le comentaban que los niños debían permanecer dentro del salón:

O sea, incluso me decía «¿por qué sacas tanto a los niños de la escuela? No los saques del salón, ellos tienen que estar en el salón». Ella quería que estuvieran los niños sentados, trabajando. Incluso si yo tenía la clase de artísticas también. O sea, me decían es que no puedes, o sea, está todo el tiempo jugando. O sea, como que para ella el hecho de jugar significa perder tiempo. Entonces, y así lo ven en todos lados. Las artísticas como que estás perdiendo el tiempo. Y desde ahí ya tú estás marcándole a la persona, al niño que en algún momento va a ser adulto, que las artísticas no nos sirven. O sea, es como para perder el tiempo. (TT_D1_3)

Ella ha recurrido a incluir el juego y las artes en sus planeaciones y en su práctica, a pesar de que, de acuerdo a su narrativa, su autoridad inmediata “nunca revisa el tema de la artística” y que “son los planes de estudio que también te obligan a ir relegando la materia de artísticas, porque el sistema educativo nos pide que los niños sepan leer y escribir. Entonces no puedes perder tiempo.” (TT_D1_3)

Como parte de sus propuestas para el desarrollo de la EA durante el periodo de pandemia, comentó que utilizó recursos como videos, mismos que ella grabó e hizo llegar a los alumnos por medio de distintas plataformas digitales. Explicó que en estos videos no aparece ella, sino que enfocó la cámara hacia el libro o hacia los materiales a utilizar para la clase. En ellos, expuso el tema, presentó las actividades y ejemplificó. Una vez hecho esto, los niños debieron desarrollar las actividades y enviar evidencias de su proceso. Comentó que las condiciones de trabajo a distancia significaron una mayor libertad, puesto que, a pesar de verse limitada en algunos aspectos, tuvo que trabajar con los recursos a su alcance:

Entonces pues ahora sí que la necesidad nos ha puesto creativos a los maestros y ahorita me he estado dando vuelo yo con todas estas cosas de arte, porque pues, el viernes, olvidense del libro, del cuaderno, vamos a hacer una actividad [...] me ha permitido ser un poquito más creativa, tener más horas con el tema de las artes plásticas, porque de alguna forma tenemos que tener como la atención de los niños, que no se aburran, que estén siempre ahí, que pues que se conecten, que entreguen sus trabajos. (TT_D1_3)

Durante el periodo de las actividades escolares a distancia, comentó que también se les dio prioridad a las matemáticas, a la escritura y a la lectura. Sin embargo, la razón que sustenta su proceder en la práctica con la EA, es que considera que en las artes no están debidamente empoderadas y que el sistema educativo no les ha dado la importancia suficiente. En su opinión,

la educación básica (preescolar y primaria, sobre todo) constituye el mejor momento para explotar la creatividad de los niños, así como desarrollar todo el potencial que las artes son capaces de impulsar.

Hay muchísima creatividad en los niños; es cuando más debes de explotar esa creatividad que tienen, porque se va perdiendo. Yo tengo 11, 12 años, 20 años ya trabajando con niños y adultos y adolescentes. Y como se va perdiendo, es como una luz que se va apagando poco a poco hasta que ya quedas en penumbra, en tinieblas. Es verdad. [...] Porque ya perdió o perdió toda esa habilidad innata que traemos como como creadores. Porque lo vamos relegando entonces pues sinceramente y hablando de realidades, pues la primaria o la educación básica no, no hay una relación estrecha entre la educación básica formal y las artes plásticas, realmente no. Los niños que han salido que han sobresalido son porque toman clases aparte porque van a clases a la Casa de la Cultura o equis, ¿no? Pero en la primaria no, es muy raro. (TT_D1_3)

Mencionó que, durante el desarrollo de las actividades en línea, el hecho de abordar los contenidos de manera lúdica supuso una ventaja para ella, incluso comentó que resultó más sencillo mantener la atención de los niños trabajando de esta manera, a pesar de que, en otros momentos, había recibido comentarios negativos en torno a la inclusión del juego en su quehacer docente.

Ahora, con respecto al proceso de evaluación de la EA, comentó que es común ver que las artes se califiquen con 9 o 10. Expuso que, en su caso, busca siempre evaluar a los niños por medio de sus expresiones artísticas: “yo los conozco a través de su arte, de sus expresiones artísticas, yo los conozco a los niños más de lo que me puedan contar en una ficha técnica de la escuela” (TT_D1_3), y refiere a la evaluación de la EA como un proceso que requiere mayor

atención por parte de los docentes, en donde el énfasis no esté tanto en la calidad o en el producto final entregado, puesto que cada niño percibe las cosas de distinta manera y la calidad o lo que expresen en dicho producto es totalmente subjetivo, sino en las observaciones periódicas que realice el docente, en la participación y en la creatividad, y concluyó: “porque es su arte, no? y la belleza tiene diferentes aristas y cada quien ve la belleza de una expresión artística diferente. Entonces yo siempre les pongo 10 cuando trabajan las actividades que yo les pido.” (TT_D1_3)

Para evaluar tienes que dejar al niño que se exprese y no hay otra manera más que esa.

Dejarlo que se manifieste de manera artística y darles a los niños los elementos que él quiera. Papel, cartón, colores, plastilina, lo que sea. Pero sí tenemos que hacerlo, pero es una relación que no debería de irse minimizando, al contrario, debería de irse fortaleciendo con los años y conforme van pasando los grados. (TT_D1_3)

Finalmente, respecto al imaginario que tiene la participante sobre lo que sería un escenario idóneo para la práctica de la EA, expuso el anhelo de contar con un espacio dentro de la escuela pero ajeno al salón de clases, ya sea una galería, teatro, rincón de literatura, un espacio dedicado exclusivamente a que los niños aprecien y se sumerjan en las artes (danza, ballet, fotografía, pintura, literatura, cine, música), que permitiera a los niños interactuar con el arte en un horario designado especialmente para ello, así como contar con la presencia de artistas invitados, a fin de que “pudieran también darle ese valor de más allá de hacer un simple dibujo en la escuela”. (TT_D1_3)

Asimismo, expresó la necesidad de “revolucionar definitivamente la educación y los planes de estudio para que esto se pudiera dar”, así como de realizar cambios en las nuevas generaciones de maestros, reivindicar el lugar de las artes en la educación formal, para el

desarrollo integral del ser humano, así como tomar iniciativas desde un ámbito independiente, pues afirmó que:

Ya cuando estás trabajando como yo, en un sistema educativo, ya tiendes a obedecer o a atender, más bien atender reglamentos. Entonces yo creo que, si pudiera haber más agentes culturales [...] que puedan también desde la colectividad, desde la comunidad, hacer algo desde su zona de influencia en su comunidad, en su colonia, en su propia casa, incluso, poder empezar a generar estos cambios para que la educación plástica o la educación artística no se vea solamente propia o propia de la educación formal en la escuela. (TT_D1_3)

Así pues, se asume a sí misma, además de como docente, como agente cultural independiente, cuya encomienda radica en gestar una “nueva cultura de apreciación de las artes” (TT_D1_3), así como de propiciar el acceso a las artes y la cultura, incluso para quienes no asistan a la escuela.

Ahora bien, siguiendo la organización del capítulo, en la tabla 27 se advierten las características principales de la planeación compartida por TT_D1_3 y posteriormente se exponen las inferencias elaboradas a partir de su análisis.

Tabla 27

Planeación 4. Identificador: TT_D1_3-P1

Aspecto	Descripción
Área/assignatura	Artes
Periodo	Primer trimestre del ciclo escolar 2021-2022
Grado	3°
Materiales y recursos	Música diversa
Actividades	Utiliza los lenguajes artísticos de expresión corporal y danza. La secuencia didáctica se ordena en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.
Propósito	Reflexión de las maneras de relacionarse.

Aprendizajes esperados	Distingue diferentes maneras de relacionarse con objetos y con los compañeros en el espacio general.
Tiempo	Una sesión
Evaluación	Recurso: juego. Criterio: mostrar respeto y participar adecuadamente durante el juego.
Otros elementos	La planeación incluye los tres ejes de la EA en el plan de estudios 2017: apreciación, expresión y contextualización e indica la competencia que se favorece (artística y cultural)

Nota: elaboración propia

En el caso de TT_D1_3, su planeación fue elaborada de manera específica para el área de Artes y corresponde al periodo trimestral agosto-noviembre del ciclo escolar 2021-2022. El formato en que se elaboró la planeación incluye aprendizajes esperados, competencias que se favorecen, lenguaje artístico a utilizar, así como los componentes a considerar dentro de los tres ejes que ordenan el área de Artes en el plan de estudios 2017 (apreciación, expresión y contextualización).

Cabe señalar que, de la planeación entregada, si bien se indica que corresponde a un periodo trimestral, únicamente se incluye lo correspondiente a la sesión 1 del área de Artes para tercer grado, sesión para la cual la profesora describe los aprendizajes esperados, contenidos a abordar y temática general de la sesión, para posteriormente desagregar las actividades propuestas en la secuencia didáctica correspondiente.

La secuencia didáctica que se incluye dentro de la planeación entregada por TT_D1_3 se organiza en tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) dentro de los cuales la profesora propone primero una actividad detonadora en la cual cuestiona a los alumnos sobre el tema de la sesión (maneras de relacionarse con objetos y personas del entorno), luego se muestra información sobre el tema, propone la realización de una actividad en equipos, para la cual la música y la danza servirán como apoyo para interactuar con objetos y personas en una actividad lúdica, y

cuya conclusión es la presentación dancística por parte de cada equipo. Como cierre de la sesión se propone reflexionar y comentar acerca de las presentaciones dancísticas.

La estética de la política (Rancière, 2005) permite a TT_D1_3 valerse de su cualidad de ser político y expresar una suerte de desacuerdo con las orientaciones de los planes de estudios para el área de EA. Ejemplo de lo anterior lo constituye el hecho de que en sus planeaciones la docente incluye los lenguajes de expresión corporal y danza (aun cuando los textos pedagógicos sugieren utilizar las artes visuales para el segundo ciclo de educación primaria) para llevar a cabo un abordaje lúdico de su práctica. Además, incluye la EA en otros contenidos del plan de estudios por medio de la transversalidad.

En su planeación, TT_D1_3 indicó utilizar los lenguajes de expresión corporal, danza y música, así como el juego como recurso para abordar una temática. El carácter lúdico de su práctica, expresado en su narrativa, también es posible encontrarlo en su planeación, por lo que se responde a la noción de educación integral a la que aluden los textos pedagógicos y a la que la profesora refirió como parte de su entrevista.

Participante 5- Docente de escuela de organización completa

C_D2_4 es Licenciada en Educación primaria, egresada de una escuela Normal y además es Maestra en pedagogía. Desempeña sus labores frente a grupo en una escuela de organización completa. Cuenta con 21 años de experiencia y actualmente tiene a su cargo el grupo de cuarto A, constituido por 27 alumnos.

En su entrevista, expresó no haber tenido contacto físico con los estudiantes en el periodo transcurrido de agosto a diciembre del ciclo escolar 2021-2022, no obstante, ya tenía cierto conocimiento de los alumnos y “ya los ubicaba” (C_D2_4), puesto que se trata de alumnos que ya estaban en la escuela desde ciclos previos. Debido a la pandemia, el contacto con los niños

durante el ciclo escolar 2021-2022 se efectuó por medio de la plataforma de *Google Meet*, donde la docente pudo identificar que la mayoría de los niños se mostraban participativos, cumplidos y responsables, a excepción de unos cuantos para los que el caso fue el contrario.

Con respecto a las ventajas del tipo de organización de su escuela, la docente manifestó sentirse en una posición privilegiada con respecto a sus compañeros que laboran en escuelas multigrado:

Si es bien complicado estar con dos grupos, y a veces algunos con la dirección, o algunos haciéndose cargo de toda la escuela, pues si tiene muchas ventajas estar en una escuela de organización completa porque como quien dice, pues nosotros nos hacemos cargo nada más de un grupo, de un grado y a eso nos dedicamos, no tenemos nada que ver con la dirección, pues tenemos el director. (C_D2_4)

En cuanto a desventajas, las que expresó dentro de su narrativa surgen del contexto propio de su escuela y no tanto en contraste con las escuelas multigrado. Si bien la institución donde labora está catalogada como escuela de organización completa y a cada profesor le corresponde únicamente atender a un grupo, destacó que no cuentan con personal para educación física, ni con personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como en el caso de escuelas completas de contextos urbanos.

Con relación al posicionamiento que asume frente a los textos pedagógicos para el área de EA, la profesora identificó, en primer lugar, a la EA como parte de la formación de los niños, reconoce que ésta puede componerse por lenguajes artísticos como lo son la danza y el dibujo, y ser útiles para los alumnos en tanto que les permite descubrir y desarrollar capacidades, sin indicar a qué tipo de capacidades se refiere.

En segundo lugar, expresó haber visto tanto los programas como los libros e intentó hacer las actividades que ahí se establecen, sin embargo, por razones como que se requiere de muchos materiales que a veces son difíciles de conseguir, por olvido o porque las actividades no son de su agrado, no sigue el programa de la misma manera en que lo hace con asignaturas como español o matemáticas.

Toda la artística, como la educación física también son parte de su formación, por eso también me imagino que tienen una razón de ser, por eso lo están incluyendo en los programas, pero malamente, a veces algunos docentes, y me incluyo, no lo hacemos. Pero, de cierta manera justificado, por los programas tan extensos que tenemos.

(C_D2_4)

De este comentario se puede inferir que está consciente de su importancia, sin embargo, por diversas razones que ella misma expone en otros momentos (desinterés, desconocimiento o falta de tiempo, en respuesta a las exigencias de la SEP que se centran en otras asignaturas), ha recurrido a restarle importancia dentro de su práctica.

Ahora bien, referente al concepto que la participante tiene de la EA, ésta expresó:

Para mí la educación artística se me hace, te podría decir que no le doy así como la importancia a lo mejor de un español, un matemáticas, y malamente porque me he dado cuenta que a los niños cómo les gusta trabajar la educación artística [...] pero para mí es arte, la artística, es arte y a la vez, dentro de la escuela, la verdad yo no le doy la importancia que tiene, porque se lo enfoco más a la asignatura de español, matemáticas y porque tienes atrás de ti un programa muy extenso y a veces dices «si les voy a dar» y a veces dices «no, ahora no, este día no les voy a dar, me voy a brincar mejor a español» porque te sientes presionado, porque tienes que evaluar y en artísticas, a veces digo, pues

por las prisas vamos a, los que participaron en el desfile, malamente, que así no debe de ser, porque realmente si le debemos de dar la importancia que es, igual que las otras asignaturas. (C_D2_4)

Dentro de esta narrativa de la participante, no fue posible identificar como tal una definición, sin embargo, su declaración sí ofrece orientaciones en cuanto a la forma en que ella concibe la EA, permitiendo ubicarla dentro de la categoría de definiciones académicas. En primer lugar, dijo no verse muy interesada por la EA y no darle la importancia que debería darle.

Ahora bien, en relación con las acciones expresadas para dar curso a la EA en su práctica docente, dijo tomar en cuenta el libro de EA y anexarlo a su planeación, desglosando los contenidos, los objetivos a alcanzar, las actividades a realizar, así como los recursos y materiales a los cuales recurrir. No obstante, se ha enfrentado a dificultades que divide en dos momentos: previos a la pandemia, con clases en modalidad presencial, y durante la pandemia, con el traslado de las clases a la virtualidad.

En cuanto al primer momento, identificó dificultades como: a) poco apoyo o interés por parte de las madres de familia para comprar materiales, y b) desinterés por parte de los niños. Con respecto al segundo momento, es decir, a la educación a distancia por medio de plataformas o herramientas virtuales, las dificultades que C_D2_4 identificó tienen que ver con: a) complicaciones para abordar las actividades de la EA valiéndose únicamente de herramientas tecnológicas; b) las madres de familia tienen dificultades para apoyar a los niños en este tipo de actividades; c) fallos referentes a la conectividad que obstruyen la comunicación fluida con los alumnos y padres; y d) ausentismo por parte de algunos niños.

Al cuestionarse sobre las actividades que propone, así como los materiales y recursos que utiliza para el desarrollo de las clases de EA, comentó que antes de la pandemia, solía incluir

actividades como bailables y dibujo, así como utilizar el proyector y hacer uso del internet para mostrar videos, imágenes y otro tipo de contenido a los niños. Una vez que las condiciones de trabajo se modificaron debido a la pandemia, las actividades cambiaron, obligándola a trabajar por medio de *Google Meet*, *Classroom* o *WhatsApp*, plataformas por medio de las cuales los contenidos artísticos se redujeron prácticamente a incluir solo videos o complementar las actividades de otras asignaturas con un dibujo.

Ahora, como parte de la evaluación de la EA, la docente precisó:

Pues tiene que ver mucho con la participación, el entusiasmo de los niños. O sea no nomás es el decir, tu como docente ves los trabajos de los niños y no puedes decir «ay ese está horrible», no les puedes decir, porque hay niños que hacen sus manualidades hermosas y hay otros que no, pero tú a todos les debes de felicitar por su trabajo, entonces, no siempre puedes ser tan rígida y decir «yo no pedí eso», no, en su participación, en estarlos viendo que lo están haciendo, para mí ya es el tener una buena calificación, es simplemente que lleven el material o que estén conectados ahorita por *Meet* y que lo estén haciendo junto conmigo, ya para mí ya es mucho, ya merecen una buena calificación los niños. (C_D2_4)

Para C_D2_4, la evaluación de la EA parece reducirse a la entrega de un producto. La participación y el esfuerzo, ya sea en la elaboración de una manualidad o bien, en la participación en un bailable, la declamación, o en festividades como el día de las madres o los desfiles, son suficientes para merecer una buena calificación:

Yo creo, no sé si estoy mal, a lo mejor los otros profes también te comentaban así, que a veces le damos más importancia a las otras asignaturas que a la artística. O a veces

decimos «el que participa en el bailable, en el desfile del 20 de noviembre, esa va a ser la calificación», ¿por qué? Porque no nos quedó el tiempo, pues. (C_D2_4)

Finalmente, la docente expresó que el marco ideal para desarrollar la EA, en primer lugar, sería “que el libro no tuviera las actividades esas tan, ay, a veces hay actividades bien aburriditas”, fragmento en el que destaca, de nuevo, el descontento de la profesora frente a los planes y programas para esta asignatura. En segundo lugar, expresó que:

Es difícil que la escuela tenga tanto material que piden, entonces, así como que nos diera el gobierno el material, no estarle pidiendo a los niños pues, o que hubiera actividades que fueran lúdicas o sea de interés de los niños, pero con poco material también.

(C_D2_4)

Por último, en tercer lugar, comentó que:

A lo mejor lo ideal es que hubiera un maestro, soñando, un maestro como en la secundaria, de educación física, educación artística, a lo mejor también sería lo ideal, pero para una sola persona está bien cargado, o sea que viera nada más él esos contenidos, imagínate para nosotros. (C_D2_4)

Estos últimos fragmentos de la narrativa de C_D2_4 reafirman las peticiones que se dejan entrever en la mayoría de los casos. En suma, se trata de peticiones hacia las autoridades: a) formación y capacitación continua en temas relacionados a las artes, la cultura y sus potencialidades en el ámbito educativo; b) contar con el apoyo de un docente especializado por escuela, o bien de una figura que asista en estos temas a todos los profesores de la zona; c) atender la infraestructura escolar para contar con espacios adecuados para abordar la EA en la práctica; d) contar con apoyos con recursos y materiales que faciliten la práctica de la EA, tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

A continuación, la tabla 28 muestra las características principales que incluye la planeación elaborada y compartida por C_D2_4 y, posteriormente, se desagregan las inferencias que surgieron del análisis de la misma.

Tabla 28

Planeación 5. Identificador: C_D2_4-P2

Aspecto	Descripción
Área/ asignatura	Artes
Periodo	Primer trimestre del ciclo 2021-2022
Grado	4°
Materiales y recursos	Imagen y video de Frida Kahlo, acuarelas, pinceles, crayones, lápices, gises, carbón, esmalte de uñas, café soluble, jugo de betabel, jamaica.
Actividades	Observar retrato de Frida Kahlo, prestar atención a los detalles, observar video, realizar autorretrato con técnica y materiales elegidos.
Propósito	No se indica
Aprendizajes esperados	Reconocer semejanzas y diferencias de obras bidimensionales, así como características principales de las técnicas elegidas y las utiliza con fines expresivos, explora y propone opciones para el trabajo artístico bidimensional.
Tiempo	No se indica
Evaluación	Elaboración de autorretrato
Otros elementos	Se incluyen el eje y tema a abordar.

Nota: elaboración propia.

Las planeaciones didácticas compartidas por C_D2_4 corresponden a las semanas 1, 2, 3, 4 y 5 del primer trimestre del ciclo escolar 2021-2022 que abarca los meses de agosto a noviembre de dicho ciclo. En consecuencia, cada planeación es semanal y fue elaborada de manera particular para el área de Artes en el cuarto grado e incluye el eje desde el cuál se aborda un tema. Señala los aprendizajes esperados en relación al tema que atiende, dentro de los cuales se encuentran la observación de manifestaciones artísticas plásticas en formato bidimensional y tridimensional, reconocer sus semejanzas y diferencias y distinguir las características principales

de las técnicas artísticas para su posterior utilización con fines expresivos, elaboración de piezas artísticas bidimensionales y tridimensionales.

Todos los aspectos considerados en la elaboración del formato forman parte de las orientaciones que los textos pedagógicos vigentes ofrecen a los docentes para el proceso de planeación (área, eje, tema, aprendizajes esperados, actividades, evaluación y evidencias), no obstante, los objetivos de la planeación se relacionan directamente con la formación artística, priorizando el aprendizaje y dominio de contenidos técnicos y la expresión por medio de lenguajes artísticos. No se señala un objetivo que conjunte la formación artística propuesta en las planeaciones de C_D2_4 y la noción de integralidad de la educación. Es el único caso de los analizados en los que no se alude a la transversalidad entre Artes y otras asignaturas o áreas del currículo.

En la planeación 2 entregada por la profesora, se busca que a partir de la observación y análisis de un retrato de la pintora mexicana Frida Kahlo, los alumnos distingan sus características (técnica, formato, color, formas, composición, etc.) y que, a partir de ello, identifiquen y seleccionen materiales de una lista propuesta que incluye acuarelas, pinceles, crayones, lápices, gises, carbón, esmalte de uñas, café soluble, jugo de betabel o jamaica, los alumnos elijan uno o varios para elaborar un autorretrato.

En la planeación no se precisa la secuencia didáctica que se seguirá, y, tal como la profesora lo expresó en la entrevista, la evaluación de la EA considera únicamente la participación y la entrega de los productos solicitados.

Cabe destacar que las cinco planeaciones compartidas por C_D2_4 siguen el mismo formato, cambiando únicamente la descripción de cada apartado y resulta interesante que, aunque la docente en su entrevista indicó que conoce los planes de estudios pero no los aplica

por diversas razones como el desinterés, la falta de tiempo y recursos o la falta de apoyo por parte de los padres de familia, su interpretación y traducción de la EA la llevan a elaborar propuestas para la puesta en acto de la EA tomando en cuenta varios aspectos que figuran en las orientaciones para esta área dentro del plan de estudios vigente.

A manera de cierre del presente apartado del capítulo y a fin de dar paso al siguiente apartado correspondiente al análisis enunciativo, se tiene que, los docentes participantes de este estudio, interpretan y traducen la política educativa nacional materializada en los planes de estudio vigentes en torno a la EA dentro de un contexto situado de carácter rural, en el que la mayoría de las escuelas son de organización multigrado y presentan carencias de personal, infraestructura (instalaciones, equipos, materiales), económicas, así como dificultades relacionadas a la ubicación geográfica de las escuelas.

De acuerdo con los participantes, la EA adquiere conceptualizaciones de tres tipos (normativa, académica e intrínseca) que se construyen con base en el contexto situado y las culturas profesionales de los docentes que se enfrentan a ellas, apropiándose de ella y realizando ajustes y modificaciones buscando la forma de dotarla de sentido.

Las conceptualizaciones que los docentes tienen de la EA son variadas, aunque de manera general coinciden en que se constituye por una serie de lenguajes (dibujo, pintura, danza, música, teatro) y contenidos que se articulan en favor del desarrollo integral del estudiante y el logro del perfil de egreso de la educación primaria. No obstante, las formas en que cada uno de los participantes manifiesta abordar la EA en su práctica es distinta y presenta variaciones en función de las condiciones de la escuela, las necesidades de la comunidad escolar, el periodo de tiempo al que aluden y las características del o los grupos que se atienden.

Como es posible observar en las respuestas compartidas en sus entrevistas y en sus planeaciones elaboradas, existen también diferencias evidentes entre lo que los docentes expresaron en relación a la puesta en práctica de la EA antes y durante el transcurso del cierre de escuelas causado por la pandemia por Covid-19 y que abonó a las carencias existentes de por sí en una zona escolar donde no se cuenta con la certeza de apoyo y atención por parte de las autoridades educativas, razón por la cual se condiciona la puesta en práctica de la EA en tanto que dificulta el acceso y disposición de recursos y materiales que consideran necesarios para un abordaje “correcto” del área.

La idea que comparten de una EA exitosa y/o el escenario ideal para su recontextualización está ligada en todos los casos a la disposición de materiales y recursos a los cuales no se tiene un acceso asegurado en la zona escolar estudiada. Además, coexiste la noción de una EA útil mas no imprescindible para complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje de otras áreas del currículo consideradas más importantes tanto en la propuesta curricular de la SEP vigente como por parte de los profesores.

Análisis enunciativo

En este apartado del capítulo se presenta, en primer lugar, lo relativo al análisis enunciativo realizado con las respuestas de los participantes en la fase de entrevistas. Este análisis, a diferencia de los resultados descriptivos de las entrevistas, no se reporta de manera individual para cada participante, sino que se concatena a fin de puntualizar tres planos del análisis enunciativo: a) marco figurativo, que a su vez expone la relación locutor-audiencia que se ubica en la enunciación de los participantes, b) condición de enunciación y c) condición de recepción.

En la realización del análisis enunciativo, se recurrió a la identificación de marcas de la enunciación, tales como: pronombres, formas temporales, modalizaciones, deícticos, subjetivemas y desinencias verbales, por medio de las cuales, los locutores (participantes) utilizan el lenguaje para posicionarse frente a las políticas alrededor de la EA.

El plano denominado condición de enunciación presenta una característica particular, pues destaca la postura de los docentes frente a la política de EA. Se identificaron tres condiciones: normativa, académica e intrínseca. La primera tiene que ver con conceptualizaciones de la EA que los docentes se agencian desde los textos de política; la segunda, se refiere a conceptualizaciones que si bien responden a lo que marcan los textos, tienen una carga de subjetividad importante, pues se construyen de manera paralela a la práctica docente; y la tercera, denominada intrínseca, pues se trata de definiciones de la EA que se construyen desde la propia subjetividad del participante, tratándose de ideas personales que llevan a definir la EA en términos de mayor libertad.

Finalmente, se presenta la triangulación de los resultados del análisis enunciativo de la narrativa de los participantes en la fase de las entrevistas con algunas de las inferencias surgidas del análisis de las planeaciones y las secuencias didácticas que los profesores compartieron, con el fin de contrastar lo que enunciaron en su entrevista, frente a lo que proyectaron en sus planeaciones.

Marco figurativo

El acto de la enunciación se realiza dentro de un marco, definido por las situaciones propias del contexto y los instrumentos empleados. De acuerdo con Buenfil (1994), el marco figurativo enfatiza la relación entre el locutor y su audiencia, es por ello que el marco figurativo

“presenta dos figuras en una estructura dialógica” (p. 49). Estas figuras son definidas por Benveniste (1999) como protagonistas de la enunciación.

El marco figurativo de las entrevistas con los participantes se presentó en tres formas: a) locutor-gobierno (docente-SEP, docente-autoridad); b) locutor-sector específico (docente-alumnos, docente-otros docentes) y c) monólogo (diálogo con uno mismo). Además, estos marcos figurativos aparecen en un contexto institucional, en tanto que el docente, en su carácter de locutor establece distintas audiencias.

Dentro de este plano, fue posible identificar las relaciones entre el locutor y su audiencia. Los docentes hacen uso de una relación locutor-audiencia en la que un yo/nosotros, puede referirse tanto al conjunto de él y sus compañeros profesores, como a un monólogo (diálogo con uno mismo). Su audiencia se modifica en los distintos momentos de su enunciación, pasando de instaurar como audiencia a la autoridad (SEP), a sus pares (otros docentes), sus alumnos, o a sí mismo

En el caso de la relación docente-SEP, el análisis enunciativo permitió identificar que los profesores se asumen como actores subordinados, que no son tomados en cuenta por las autoridades y el gobierno.

Por su parte, la relación docente-alumnos se manifiesta por medio del uso de pronombres personales (nosotros/ellos), desinencias verbales (vamos, estamos, sacamos, usamos) que refieren a actividades que realizan con los niños o hacia ellos. Por ejemplo, utilizan el dativo “les” para indicar acciones (les enseñamos, les pongo, les gusta, les permite).

La relación docente-docente, en un caso similar, se manifiesta por medio del uso de pronombres personales (nosotros) y sus desinencias verbales (llegamos, entramos, damos, contamos, vamos, dedicamos, tenemos, hacemos, damos, estamos, relacionamos, buscamos,

etc.). Resultó muy común encontrar este tipo de huellas dentro de la enunciación de los participantes, puesto que se asumen como una colectividad. En el caso de U_D1_3y4 se identificaron dos tipos de marco figurativo: a) locutor-sector específico (docente-alumnos, docente-otros docentes) y b) monólogo (diálogo con uno mismo).

En el primer caso, cuando el docente se dirige a un sector específico, se identificó por medio del uso de pronombres y desinencias verbales que se trata de enunciados dirigidos 1) a la colectividad de docentes de la zona escolar y 2) enunciados cuya audiencia son los alumnos. Las ideas que subyacen del análisis enunciativo de manera específica para la relación locutor-audiencia docente-sector específico pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- 1) Docente-otros docentes: “No sabemos”, “no creemos”, haciendo referencia a que él piensa que como colectivo docente no saben cómo abordar la EA debido a una falta de preparación, y que, en algunos casos (de los que después se excluye), sus compañeros docentes de la zona no elaboran planeaciones para la EA debido a que ésta no se considera igual de relevante como es el caso de español y matemáticas.
- 2) Docente-alumnos: En este caso, por medio de desinencias verbales (llegaron, requerían, eran, tienen, participaban, estábamos, teníamos) y deícticos (los, les) el docente aludió a acciones que realizó en colectividad con los alumnos durante las clases de EA.

En el segundo caso, se identificó por medio del uso del pronombre personal “yo” y de desinencias verbales (sabemos, estamos, creo, pienso, llevo) un monólogo en el cual el docente se establece a sí mismo como locutor y audiencia a fin de ejemplificar sus ideas en torno a la EA, las condiciones en que traduce la política en torno a la misma, y algunos detalles específicos de su práctica docente, como en el caso de su planeación y las acciones que realizó, donde destaca

la adecuación a la que se refiere en distintos momentos de su narrativa, las actividades o proyectos y la vinculación de contenidos con otras asignaturas.

Con B_D1_3y4 se identificaron los tres tipos de marco figurativo y relación locutor-audiencia. Cuando la participante estableció como audiencia al gobierno, se refirió a la SEP y a las autoridades educativas locales reiterando la importancia de que “vinieran” a la zona, y que “prestaran atención” a las acciones que realiza el colectivo docente de la zona escolar para afrontar las dificultades y carencias. Esta última idea se manifiesta también en el segundo tipo de marco figurativo, cuando la docente se dirige hacia un sector específico (otros maestros, en este caso).

Por medio de las desinencias verbales “estamos”, “necesitamos”; y “nos” en los fragmentos en que declara “nos falta motivación” y “nos falta mucho” pone en evidencia la posición que asume y se coloca a sí misma como parte de una comunidad docente en una zona marginal.

Por último, el tercer tipo de marco figurativo que se identificó en la enunciación de B_D1_3y4 es el monólogo, mismo que se hizo presente cuando la profesora alude por medio del uso del pronombre personal “yo” y de desinencias verbales (pienso, empecé, no lo lograba, me tocaba) en primer lugar a su conceptualización sobre la EA (normativa), las condiciones contextuales en que interpreta y traduce los planes y programas de estudios y a algunas precisiones sobre su práctica docente en relación a la EA cuando alude a que “no lograba” captar la atención de los niños; “empecé a dejar de lado la EA” (priorizando otros contenidos como español y matemáticas).

T_D1_3 por su parte, hizo uso de dos tipos de marco figurativo y las relaciones entre locutor y audiencia que se manifestaron son la de locutor-sector específico (que en este caso

corresponde al docente dirigiéndose hacia otros docentes como parte de una colectividad dentro de la zona escolar, o bien, a sus alumnos). Cuando se dirigió hacia otros docentes lo hizo a través del uso del pronombre “nosotros” y expresiones que incluyen desinencias verbales como “no llevamos a cabo la artística como debería de ser” y “no le damos esa importancia”. Así también, expuso su aspiración e intención de recibir capacitación acerca de lo artístico y enriquecer su práctica docente al comentar “nos hace falta un poco más de talleres”, “no conocemos tan ampliamente” y “nos basamos más a otras asignaturas”.

Al dirigirse a sus alumnos como sector específico, por un lado, la profesora utilizó sobre todo enunciados donde empleó desinencias verbales para referir a actividades propuestas y realizadas durante las clases de EA de manera presencial antes del cierre de escuelas por pandemia, así como los materiales que utilizaron (hacíamos, trabajábamos lo que era el baile, usamos también mucho la pintura de agua).

Por otro lado, durante el transcurso de la pandemia utilizó expresiones que incluyen modalizaciones, desinencias verbales y subjetivemas para ejemplificar las condiciones en que realizó su práctica docente y el tipo de adecuaciones que tuvo que realizar para dar curso a la EA en este periodo donde las clases migraron a escenarios virtuales y a distancia. En este sentido, la relación locutor-audiencia se da en una temporalidad presente-pasado. Por ejemplo “ahora que estamos en situación de pandemia, ha sido un poco más difícil, o un mucho”, “las actividades son un poquito más sencillas”, “el expresarse si lo hemos seguido realizando.” (T_D1_3)

Para el caso de la relación locutor-audiencia denominada monólogo, T_D1_3 refirió de nuevo a adecuaciones que realizó a los planes y programas de EA en una temporalidad presente-pasado y aludió a una reducción de la EA ocasionada por el énfasis en otras asignaturas o áreas que presentan los textos pedagógicos y que se traduce en exigencias para la práctica docente:

“tratas de minimizar un poquito o de irte a los temas en concreto para avanzar un poquito más”. (T_D1_3). Así también, este tipo de relación entre locutor y audiencia se identifica con el uso de enunciados que incluyen pronombres y desinencias verbales que aluden al abordaje de la EA en la práctica, por ejemplo, cuando T_D1_3 refiere que (la EA) “la maneja” con los niños basándose en otras asignaturas y realizando adecuaciones, es decir, la transversalidad de contenidos.

Finalmente, aunque no se distinguen marcas de la enunciación de T_D1_3 en relación a una relación locutor-gobierno (SEP, autoridades educativas) sí es evidente que la profesora se dirige de manera indirecta a este sector para externar disconformidad y peticiones relacionadas a la carencia de materiales y la desatención que identifican como colectividad docente de la zona escolar por parte de las autoridades, caso similar a los de U_D1_3y4 y B_D1_3y4.

En el caso de TT_D1_3 también se identificó el marco figurativo que se evidencia por medio de la relación locutor (docente) dirigiéndose a distintas audiencias. Docente-gobierno (SEP, autoridades educativas), docente-sector específico (alumnos, agentes culturales independientes, otros docentes) y monólogo.

En este caso en particular, la profesora no estableció de forma directa a las autoridades o a la SEP como audiencia, sin embargo, por medio de algunas expresiones que lanzó hacia otros compañeros docentes considerándose parte de la comunidad (condición docente-otros docentes), fue posible identificar enunciados cuya intención es comunicar un abanderamiento como intercesores, esto se refiere a que la docente expresó acciones que los profesores (ella incluida) realizan como parte de su quehacer en el contexto escolarizado de la zona 052 y que son útiles para sostener la EA a pesar de las carencias del contexto, carencias que también comunica en distintos momentos, externando quejas y/o peticiones. Como ejemplo, se tienen expresiones

donde el dativo “nos” y las desinencias verbales en “tenemos”, “estamos” y “queremos” comunican estas quejas, peticiones y el abanderamiento personal y colectivo al que se alude.

No tenemos un proyector, no podemos ver películas de contenido didáctico [...] estamos lejos de toda la cuestión del comercio [...] tenemos que atender los libros, los contenidos, tareas de matemáticas, leer, etc. [...] los maestros tenemos mucho trabajo para hacer [...] son los planes de estudio que también te obligan a ir relegado la materia de artísticas [...] el sistema educativo nos pide que los niños sepan leer y escribir [...] Nosotros como docentes tenemos que hacerlo (trabajar) de manera transversal [...] La necesidad nos ha puesto creativos a los maestros [...] Queremos que el niño logre concluir su educación primaria con esas competencias cubiertas. (TT_D1_3)

Ahora, al establecer a sus alumnos como audiencia, TT_D1_3 utilizó el pronombre personal “ellos” para indicar acciones que los niños realizaron como parte de la EA en el aula. “Ellos dibujan y crean lo que ellos quieren y sienten” (TT_D1_3). Así también para referirse a acciones que realizó o pretende realizar en conjunto con sus alumnos empleó la desinencia verbal en “vamos” y “usamos”, por ejemplo: “usamos colores, marcadores, hojas de color”, “los vamos a ilustrar”, “los vamos a imprimir” (los trabajos de los niños). (TT_D1_3)

Otra condición locutor-sector específico es la que se manifiesta por medio de la siguiente expresión:

que puedan también desde la colectividad, desde la comunidad, hacer algo desde su zona de influencia en su comunidad, en su colonia, en su propia casa, incluso, poder empezar a generar estos cambios para que la educación plástica o la educación artística no se vea solamente propia o propia de la educación formal en la escuela” (TT_D1_3).

Aquí, la desinencia verbal en “puedan” le permitió a la participante referirse a agentes culturales independientes como una suerte de llamado a la acción y al abanderamiento personal en pro de la EA en el contexto de la comunidad de la que forma parte.

Finalmente, el último tipo de relación locutor-audiencia que estableció la profesora TT_D1_3 es el monólogo. Es el caso en el que más se reitera esta condición, y, de manera general, la participante la empleó para referir a aspectos de su experiencia y cultura profesional (Ball et al., 2012). Dentro de esta condición, se identificaron expresiones como las siguientes:

Yo tengo 23 niños, cuando en Tijuana tenía 35 o hasta 40 [...] Yo estuve en maternal también [...] Yo fui maestra de preescolar [...] Yo creo que las manifestaciones artísticas son la mejor herramienta para poder ser libre [...] Yo estoy incluyendo las artes plásticas ahí (en su planeación transversal) (TT_D1_3)

Estas expresiones que incluyen el pronombre personal “Yo” (tengo, estuve, fui, creo, estoy) permiten comprender cómo la cultura profesional, es decir, su formación inicial, su experiencia en otros niveles educativos (maternal y preescolar) y en escuelas urbanas han influido en la forma de concebir la EA, la importancia que le atribuye, así como sus formas de recontextualización implícita de la misma, ideas que se constatan más adelante en la condición de enunciación y la condición de recepción identificada para la participante, y que confirman los postulados de Díaz-Barriga (2005) quien afirma ni la participación docente ni el significado que le atribuyen a los planes y programas de estudios son iguales para un docente novel que para uno que ya se encuentra consolidado en su actividad académica.

Finalmente, para el caso del marco figurativo de C_D2_4 se identificaron dos tipos de relación locutor-audiencia. La primera, corresponde al locutor (docente) que estableció a un sector específico como su audiencia, este sector específico es la comunidad docente, que, a

diferencia del resto de profesores quienes se identificaron como parte de una colectividad a nivel zona escolar, C_D2_4 refirió a una comunidad docente a nivel escuela.

Es posible afirmar esto porque la profesora enunció expresiones como “nosotros nos hacemos cargo nada más de un grupo”, “no tenemos nada que ver con la dirección” “algunos docentes, y me incluyo, no lo hacemos”, “que nos diera el gobierno el material” en las cuales el pronombre personal “nosotros”, el dativo “nos” y las desinencias verbales en “hacemos”, “dedicamos”, “tenemos” contrastan las condiciones del contexto de la escuela de organización completa a la cual pertenece esta participante frente a la mayoría de escuelas que conforman la zona, multigrado y/o unitarias.

El otro tipo de relación locutor-audiencia corresponde a un monólogo, en el cual C_D2_4 se establece a sí misma como hablante y escucha para referirse, por medio de los pronombres “yo” y “me” a algunas opiniones y/o posturas personales en torno a la EA. Las expresiones identificadas como parte de este tipo de relación son, entre otras: “me imagino que tienen una razón de ser” (la inclusión de la EA en los programas) y “la verdad yo no le doy la importancia que tiene” (a la EA).

Condición de enunciación

Mediante este plano de análisis se recupera el contexto de la narrativa, ya que de acuerdo con De Ipola (1982 citado en Buenfil,1994) la condición de enunciación se entiende como la posibilidad de significar un enunciado, por lo tanto, involucra el contexto de la narración y permite comprender cómo es entendida y enunciada la política en torno a la EA por parte de los participantes. Dentro de este plano de análisis se reportan las conceptualizaciones que construyen sobre la EA y que permiten identificar la postura de los participantes frente a los planes y

programas de estudio para esta área, constituyendo un preámbulo a la condición de recepción de la política, misma que se abordará más adelante.

Como se ha reiterado en esta investigación, la puesta en acto de la política educativa de EA no responde a ningún orden establecido, al contrario, tal como afirma Ball, en ella interfieren procesos de lucha, conflicto y consenso (Avelar, 2016), y, por ende, de disenso (Rancière, 2005).

Mediante el análisis de las huellas de la enunciación de las conceptualizaciones que los participantes le asignaron a la EA, se identificaron subjetivemas y modalizaciones. Estos, permitieron comprender de mejor forma las implicaciones de estas y ejemplificaron la importancia que tiene la EA en el marco de su práctica docente o bien, la relación que identifican entre las artes y la educación primaria. Estos subjetivemas fueron, entre otros: chiquitito, abarcativo, complicado, importante, flexible y extenso.

Las conceptualizaciones expresadas por los docentes, como se indicó anteriormente, pueden insertarse dentro de tres tipos: normativa, académica e intrínseca. El primero se nutre de las aportaciones de B_D1_3y4, quien entiende la EA como un espacio o bien, una asignatura, campo o área que se vale de lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro) y actividades diversas para contribuir al desarrollo de habilidades perceptivas, expresivas, así como de destrezas. En este mismo orden, el tipo normativo identifica a la EA como un componente esencial de la educación integral. Algunas ideas como que la EA y la educación primaria “van de la mano” (B_D1_3y4) apuntan a la integralidad a la que abona la EA según la conceptualización de esta participante.

El segundo tipo de conceptualización corresponde a los participantes U_D1_3y4, T_D1_3 y C_D2_4, quienes ven la EA de manera similar a la participante que enunció una conceptualización de tipo normativa, con la distinción de que, en el caso de estos tres

participantes, recurrieron a su experiencia como docentes para complementar la idea, sugiriendo una ampliación del concepto en función de la misma práctica docente. De acuerdo con estas definiciones de tipo académico, es posible, entonces, recurrir a la inclusión de otros lenguajes, actividades y formas de abordar la EA en la práctica, ya sea de manera transversal como lo refirieron la mayoría de los participantes.

U_D1_3y4 enunció que, para él, la EA no es una materia, aclarando que se trata de un concepto amplio que incluye diversos aspectos. Como parte de su narrativa, se identificaron expresiones que incluyen subjetivemas y modalizaciones: “No es solamente eso, sino engloba danza, canto [...] simplemente se abordaba una hora”, “[...] así como decir en español y matemáticas, que son los temas supuestamente más importantes”, [...] realmente yo no llevo una planeación de educación artística” (U_D1_3y4) que permitieron comprender de mejor forma la conceptualización que este participante le asignó a la EA, la cual se alinea en parte con las definiciones al interior de los textos pedagógicos, pero que se amplía en relación al contexto situado y las culturas profesionales expresadas por el participante.

Entonces, la EA para U_D1_3y4 adquiere cierta importancia en el marco de su práctica docente en tanto que le resulta útil para el desarrollo de habilidades y aptitudes de sus estudiantes como la imaginación y la creatividad, pero, aunque identifica que se trata de un área del currículo relevante para el logro de una educación integral, las condiciones de su contexto y requieren que lleve a cabo adecuaciones. Ahora bien, aunque dentro de su enunciación, el participante reconoce un concepto amplio de la EA, existe una mirada reduccionista de la misma, pues tiende a traducirla como la elaboración de productos (dibujos, pinturas), la presentación de ensambles dancísticos, declamación de poesía u otras presentaciones de los estudiantes en eventos o festivales que el participante considera suficientes para evaluar el área.

Si bien es cierto que U_D1_3y4 expresó que conoce los planes y programas de estudios, de acuerdo con su enunciación, no recurre a ellos para la planeación y desarrollo de las clases de EA, sino que utiliza a esta última como un recurso de apoyo para otras asignaturas y para hacer frente a una marcada escasez de tiempo, recursos, apoyo de las autoridades y padres de familia, a la organización unitaria de la escuela (contexto situado) y la falta de formación en el área del profesor, la cual forma parte de su cultura profesional, aspectos que se suman a la ausencia de una política acorde al contexto rural y multigrado en el que se desenvuelve el participante.

T_D1_3, por su parte, también aportó una definición de la EA que corresponde al tipo académico. Para ella, la EA incluye a la expresión corporal, la expresión de emociones, el manejo y desarrollo de habilidades y, por supuesto, inculca en el niño el aprecio y valorización de las artes al tiempo que lo impulsa a autodescubrirse.

También comentó que muchas veces no entiende el programa, pues considera que éste está sobrecargado de información que desconoce. En el caso de esta participante, la transversalidad de la EA con otras asignaturas o áreas la propone como una alternativa para sortear el cúmulo de información y de orientaciones que se integran en los planes y programas de estudios, mismas que, en algunos casos desconoce y en otros casos, las características contextuales de su institución y comunidad escolar no le permiten atenderlas.

Esta participante se decanta también por una idea de que la potencialidad de la EA está ligada a la disponibilidad de recursos, tiempo y materiales. Esta puede constituir otra de sus razones para optar por un abordaje transversal del área, como se mostró en su narrativa y en sus planeaciones.

El último caso de conceptualización de la EA de tipo académico corresponde a C_D2_4. Esta profesora, tal como indicó en su entrevista, identifica la EA como parte de la formación de

los niños en el nivel de primaria. Su concepción de EA involucra lenguajes artísticos (danza, dibujo, poesía) que se utilizan con la finalidad de que el niño descubra y desarrolle capacidades. En este sentido, la EA adquiere relevancia en su práctica docente en tanto que fomenta esas capacidades. Sin embargo, C_D2_4 adopta una postura en la que es notoria cierta resistencia. Se volverá a este punto más adelante cuando se desarrolle lo relativo a la condición de recepción.

Respecto al tercer tipo, se encuentra la definición dada por TT_D1_3, quien concibe la EA en términos de libertad, como un espacio donde los estudiantes y los docentes se valen de esta para explotar su creatividad, imaginación y desarrollar su potencial. Complementando su conceptualización de la EA, para TT_D1_3 la EA debe establecer objetivos en concordancia con el perfil de egreso que se persigue. Para el logro de este perfil de egreso, el papel del docente es primordial y éste debe recurrir a su experiencia y poner en juego su creatividad, capacidad de adaptación y autonomía curricular para proponer alternativas que encaucen positivamente la puesta en acto de la EA en cada contexto.

Así pues, es importante identificar las tres conceptualizaciones de la EA que coexisten entre docentes de la zona porque éstas conducen la práctica docente en función de la importancia que le asignan a la EA como parte de la formación de los alumnos y como parte de las políticas que llegan a ellos para ser interpretadas y traducidas.

Los tres tipos de conceptualizaciones que compartieron los participantes, permitieron incorporar a la discusión las nociones de educación artística y formación artística. La formación artística, como ya se ha mencionado, corresponde a un enfoque centrado en la instrucción y en el objeto artístico, privilegiando la creación artística y el conocimiento de los lenguajes y las técnicas propias de los mismos, mientras que la educación artística responde a otros objetivos,

mayormente enfocados al desarrollo de capacidades y habilidades, apoyada, por supuesto, por diversos lenguajes artísticos, sin ser estos el foco principal.

Los docentes participantes son conscientes de esta ambivalencia en tanto que todas las conceptualizaciones que enunciaron abarcan un amplio espectro de lenguajes artísticos, actividades y contenidos que la EA puede compilar en pro de la formación integral de los estudiantes. Tanto la definición que estos participantes le asignaron a la EA, como las formas en que expresaron llevarla a su práctica, dejan ver una condición de enunciación en la cual se asumen como actores clave en el proceso de recontextualización implícita de la EA en esta zona escolar. Por ejemplo, con la manifestación del abanderamiento personal y colectivo como agente cultural independiente enunciado por TT_D1_3 en su narrativa.

Como es posible constatar en la sección primera de este capítulo de resultados, en las escuelas participantes de la zona 052 coexisten los dos escenarios: por un lado, los maestros tienen una mirada reduccionista de la EA, pues la delimitan a la elaboración de productos (dibujos, pinturas), la presentación de ensambles dancísticos, declamación de poesía u otras presentaciones en eventos o festivales; mientras que, por el otro lado, abordan la EA desde una perspectiva transversal, vinculándola con otras asignaturas o campos del currículo a fin de contribuir con el objetivo de lograr una formación integral.

Esta idea de una EA transversal se alinea con los resultados que reportaron Castro-Bonilla et al. (2016), Elichiry y Regatky (2010), Ortega (2009) y Mediero (2012), quienes evidenciaron que los docentes que imparten EA recurren a realizar ajustes en cuanto a contenidos y metodologías desde una mirada integradora y vinculando áreas del currículo. El optar por una visión complementaria de los contenidos curriculares facilita el acceso a una educación integral, en concordancia con lo reportado por Carrasco (2016).

Ahora, si bien es cierto que los participantes expresaron en su mayoría que conocen los planes y programas de estudios, de acuerdo con su enunciación, la mayor parte del tiempo no recurren a ellos para la planeación y desarrollo de las clases de EA. Dicho esto, es posible constatar que, tal y como se advirtió antes, la EA se enfrenta no solo a la escasez de tiempo y recursos, sino también a la desinformación y el desinterés por parte de quienes desarrollan su docencia, quizá por la falta de formación en el área a la cual aludieron en distintos momentos. Lo anterior coincide con algunos de los resultados de estudios que se reportan en el estado del conocimiento (Morales y Jhean-Larose, 2017; Oliva, 2018; Macedo, 2006; Bielma, 2015).

Por supuesto, no se debe perder de vista el carácter del contexto al que ingresa la política (Ball et al., 2012), ya que su influencia en ningún momento es menor, al contrario, en conjunto con las culturas profesionales, el contexto determinó las formas de interpretación, traducción y recontextualización implícita de la EA de nuestros participantes.

Es importante acentuar que en el caso de los participantes de la zona escolar 052 existe la presencia de problemáticas que se derivan del contexto en el que se ubican las escuelas. El carácter rural de la zona, sus condiciones geográficas y la organización de las escuelas que la conforman, son un claro ejemplo de lo que advertían Mesías e Iglesias (2018), Carrasco (2016), González-Moreno y Carrillo (2018) y Chapman et al. (2016) sobre una EA desvalorizada, que enfrenta una precaria asignación de recursos y materiales, así como poca atención a la formación de los docentes en sus contenidos, hechos que, desde la opinión de los profesores participantes, han obstaculizado su puesta en acto.

Los docentes dan curso a las políticas de acuerdo con las condiciones que enfrentan, las cuales determinan un abordaje de la EA que en algunos casos, coincide con los estudios de Oliva (2018), Ortega (2005) y Macedo (2006), es decir, en el caso de los participantes de la presente

investigación, el curso que toman las políticas puede tratarse ya sea de una EA que se inclina por contenidos y metodologías orientadas a la formación artística o bien, deriva en un abordaje transversal y articulador de la EA centrado en el desarrollo cognitivo con otros contenidos de los planes y programas de estudios, tal es el caso del estudio que reportaron Elichiry y Regatky (2010).

Recordando que la creatividad del docente como actor político y su participación como ser político en la división de lo sensible (Rancière, 2005) por medio de la expresión del disenso son aspectos fundamentales que se ponen en juego para desplazarse entre el texto, el discurso y la práctica. Se tomará esto como preludeo para el último plano del análisis enunciativo, la condición de recepción, el cual se presenta a continuación.

Condición de recepción

En este apartado se expone lo relativo al plano “condición de recepción”, entendido por de Ipola como “el efecto del sistema sobre los sujetos que interactúan con tal sistema significativo” (de Ipola, 1982, citado en Buenfil, 1994, p. 50). En este sentido, este plano permite ver la postura que asumen los participantes respecto a la política que circunda la EA y pone de manifiesto “la respuesta de apropiación o rechazo que los agentes hacen de ella” (Buenfil, 1994, p. 50).

En concreto, se destacan las formas en cómo los planes y programas de estudios de EA son aceptados, rechazados, y cómo los docentes se apropian de la política en torno a la EA o bien, la niegan o expresan sus ideas en torno a ella por medio de un posicionamiento como seres políticos (estética de la política) y el disenso (Rancière, 2005). Lo anterior, pone de manifiesto, en primer lugar, la interpretación que hace el colectivo docente en torno a la EA y, en segundo lugar, las formas de traducción de la misma que se derivan de la interpretación. En este sentido,

la condición de recepción permite conocer el significado y énfasis otorgado por los participantes al texto/discurso de la política en relación a la EA, mismo que no es fijo, sino que varía en función del contexto situado (Ball et al., 2012) en el que es recibida.

Para ello, se presenta el análisis enunciativo de las respuestas de las entrevistas en cuanto a la puesta en acto de la EA. Por medio del análisis de las huellas de enunciación, se identificaron formas temporales, pronombres, desinencias verbales y deícticos que permiten vislumbrar distintos momentos de la puesta en acto de la EA y cómo se manifiesta la recontextualización implícita.

El análisis enunciativo realizado permitió identificar tres tipos de condiciones de recepción: positiva, negativa, y contestataria-propositiva. La primera se refiere al caso en que las políticas de EA son aceptadas y apropiadas por el participante. La segunda se refiere a una condición en que el participante rechaza las políticas, derivando en la no aplicación de las mismas. Finalmente, la tercera, se refiere a una condición en la que el participante expresa un desacuerdo hacia las políticas, derivando en un desplazamiento y/o ajuste de las mismas.

Un aspecto común dentro de la narrativa de todos los participantes es que se divide por dos temporalidades, ya que alude a dos momentos de la puesta en práctica de la EA, pasado y presente, es decir, pre pandemia y durante la pandemia.

Haciendo uso de formas temporales y desinencias verbales, los docentes explicitaron las formas en que impartían sus clases de EA antes del cierre de escuelas provocado por la pandemia por Covid-19, momento en el que destacan: el trabajo con materiales sencillos, en su mayoría provistos por las escuelas y para la realización de trabajos manuales como la elaboración de dibujos y pinturas (U_D1_3y4; B_D1_3y4), dedicando no más de dos sesiones de 45 minutos a una hora a la semana (todos los casos), así también, a la presentación de bailables, poesías y

canciones en festivales escolares (U_D1_3y4; B_D1_3y4; T_D1_3; C_D2_4) o la elaboración de dibujos, escritura e ilustración de cuentos (TT_D2_3). Para el desarrollo de estas actividades se utilizaron las instalaciones escolares, materiales con los que se contaba en las escuelas como vestuarios, instrumentos musicales, pinturas, grabadora, papel, material reciclado, etc.

Respecto al momento presente (durante el transcurso de la pandemia), los docentes solamente reafirmaron la idea de una EA vinculada con otras áreas del currículo, para ello, hicieron uso de expresiones donde intervienen modalizaciones y desinencias verbales como “realmente yo no llevo una planeación de educación artística” y “trato de juntar pues con formación cívica y ética, los valores o cosas así” (U_D1_3y4). “Si estoy en la materia de geografía, y estamos viendo el sistema solar, pues se les pide a los niños, con qué material lo quieren hacer. Y digo yo pienso que ahí entra también la educación artística” (B_D1_3y4). “nosotros casi nos basamos más a otras asignaturas” (T_D1_3). Y “nosotros como docentes tenemos que hacerlo de manera transversal, trabajar de manera transversal en todas las materias” (TT_D2_3).

Se pasará ahora a describir lo relativo a la condición de recepción que se identificó para cada participante. En lo expresado en la narrativa de U_D1_3y4, se identificó la estética de la política y la división de lo sensible (Rancière, 2005), pues el sujeto (docente) se asume como un ser político al manifestar su desacuerdo con la política y partiendo de este desacuerdo, propone la adaptación de dicha política en función de su contexto de acuerdo con la organización unitaria de la escuela y de las necesidades que precisa. En este sentido, se identificó una condición de recepción contestataria-propositiva. Esta idea de adaptación la retoma en distintos momentos, por ejemplo, cuando enuncia su postura frente al plan de estudios, cuando habla de la forma en que realiza sus planeaciones, en su práctica misma, en la evaluación de la EA. Así también, con

la elaboración de sus planeaciones el docente propone la adaptación de las orientaciones del plan de estudios.

La idea que subyace es que el participante U_D1_3y4 acepta la política, en cierta medida está de acuerdo con ella, aunque resalta la necesidad de contar con planes y programas que se alineen con el contexto situado, puesto que tiene la intención de llevar a la práctica una EA adecuada; sin embargo, las posibilidades de la realidad en la que se inserta su práctica docente, obstaculizan el desarrollo de una EA “como debe de ser” (U_D1_3y4)

En la enunciación de B_D1_3y4 durante la entrevista, se identificó una condición de recepción contestataria-propositiva. Por un lado, la docente expresó su aceptación de la política, del plan y programa de estudios, así como de una relación indisoluble entre las artes y la formación de los niños. Por otro lado, la docente expresó su descontento frente al trato que la SEP ha dado a ella y al colectivo docente al cual pertenece, tornándose entonces en una condición contestataria-propositiva. Se expresó desde una posición subordinada, de la misma manera en que lo hicieron otros compañeros. No obstante, fue interesante encontrar que, para la elaboración de sus planeaciones, la docente pareciera aceptar positivamente los planes y programas de estudio, pues el formato y contenido de las planeaciones y secuencias didácticas se alinean cabalmente con los textos pedagógicos.

Respecto a la condición de recepción que se identificó para T_D1_3, se puede inferir que se trata de una condición negativa y a la vez contestataria-propositiva, en tanto que la participante manifestó conocer, mas no utilizar los planes de estudio y las orientaciones que en ellos se estipulan, por diversas razones: falta de tiempo, falta de preparación, problemas de conectividad, poca respuesta por parte de los padres de familia y alumnos, falta de recursos y

materiales, o bien, por las mismas exigencias de la autoridad que obligan a los docentes a relegar la EA con el fin de “no descuidar” otras asignaturas consideradas más importantes.

En todo caso, la participante toma lo indispensable y lo que para ella funciona y lo adapta a su contexto, empleando la transversalidad. De esta manera, participa de manera activa en la política, en tanto que toma conciencia de “lo común” (Rancière, 2005), y, por medio de su interpretación y traducción de las políticas, propone distintas adecuaciones por medio de sus planeaciones, es decir, efectúa una recontextualización implícita de las políticas, misma que realiza con miras a la puesta en acto.

La condición de recepción de TT_D1_3, por su parte, encaja como condición contestataria-propositiva, en tanto que expresó un desacuerdo con los planes y programas de EA de la SEP a lo largo de su entrevista, hecho que la llevó a realizar modificaciones y propuestas en su quehacer docente por medio de sus planeaciones. Otros aspectos que permiten identificar una condición de recepción de este tipo por parte de TT_D1_3 son las diferencias que expresó haber tenido con compañeros docentes y autoridades por trabajar de la forma en que lo hace, así como su concepción como agente cultural independiente tanto dentro como fuera de la escuela.

Finalmente, en la condición de recepción de C_D2_4, se identificó de nuevo una dicotomía, por una parte, la docente expresó su aceptación de las políticas, del plan y programa de estudios, ya que comentó utilizarlos y recurrir al libro de texto para elaborar sus planeaciones. No obstante, expresó también un acentuado descontento que se puso de relieve cuando enunció cierto desinterés en la EA, lo que la ha llevado a no darle mucha importancia. Así también, la condición contestataria-propositiva se evidenció cuando se expresó desde una postura subordinada por parte del gobierno al sobrecargar los planes de estudio y además no dotarlos con los materiales y recursos necesarios. El análisis de su enunciación permitió identificar una actitud

de resistencia, frente a la EA. Esta actitud se manifestó por medio del uso del subjetivema “aburriditas”, mismo que empleó para referirse a las actividades que el plan y programas de estudios vigente ofrece para el área.

Dicho lo anterior, la política entonces es un lugar de conflicto. En este sentido, por medio del desacuerdo que expresan los actores (docentes) con respecto a los planes y programas de estudios vigentes de EA y que se expresa en su enunciación por medio de una condición de recepción negativa y/o contestataria-propositiva, y en ciertos casos, en lo plasmado en sus planeaciones, es posible volver a la idea de división de lo sensible (Rancière, 2005), en la que el docente se asume como ser político, no en un sentido de lucha de poder, sino en un juego de roles y la posibilidad de una participación política que traspase la policía (consenso) e introduzca el disenso como productor de la política.

No se debe olvidar que se está hablando de la EA en un contexto escolarizado. En este sentido, no se piensa al arte en relación con las manifestaciones y disciplinas artísticas, ni al docente como artista, sino como lo propone Rancière, el arte adquiere un carácter visibilizador como dispositivo de exposición, de reflexión, creación e invención, y, en esta misma línea, permite al docente recurrir al arte (a la EA, en todo caso), para expresar su posicionamiento frente a la política y replantearse su rol dentro de la esfera micropolítica.

El ámbito del aula con todas sus complejidades demanda de por sí de la creatividad de los docentes para convertir los textos en algo viable para la puesta en acto de la EA. Se suman a estas complejidades las condiciones causadas por la pandemia. El arte, de acuerdo con Di Filippo (2014) debe contribuir a convertir los espacios cotidianos donde impera el consenso en espacios de desacuerdo. En este sentido, en el marco de esta investigación, la EA en el contexto escolarizado asume parte de la responsabilidad que el autor confiere al arte y permite a los

docentes desplazarse entre posicionamientos y enunciaciones para interpretarla y otorgarle un valor simbólico, traduciendo el lenguaje de la política al lenguaje de la práctica (Ball et al, 2012). A fin de cuentas, “el conflicto es constitutivo de lo político” (Del Percio y Palumbo, 2015, p.132)

Dentro de la enunciación de los participantes en relación con su práctica con la EA (actividades, tiempo dedicado a la asignatura, recursos y materiales, planeación y evaluación) y, recurriendo al análisis de formas temporales se identificó en todos los casos que la narrativa se ve escindida por dos temporalidades: pasado y presente, haciendo alusión, por medio del uso de formas temporales y desinencias verbales (antes, ponía, involucraba, trabajaba, hacíamos, usamos, llevaba, proporcionaba, etc.) a dos momentos, pre pandemia y durante la pandemia.

Los docentes aludieron a sucesos pasados respecto a su práctica con la EA y comentaron que se le dedicaba, en general, poco tiempo a la semana (alrededor de una hora). Los materiales y recursos que empleaban eran, o bien dotados por la escuela, o solicitados a los alumnos, pudiendo tratarse de libros, proyectores, las instalaciones de la escuela (canchas, salones, sala audiovisual, patio), material reciclado, pinturas, plastilina, colores, hojas de papel, instrumentos improvisados, plantas, piedras, conchas y otros.

Las actividades a las que refirieron son, entre otras, elaboración de dibujos y pinturas, desarrollo de habilidades motrices (zumba y baile), maquetas, canto, exploración musical, presentaciones en festivales, elaboración de manualidades, entre otras.

Respecto de la temporalidad presente, es decir, durante el transcurso de la pandemia y las clases a distancia en el ciclo escolar 2012-2022, los docentes hicieron uso de formas temporales y desinencias verbales (hacemos, tenemos, agarro, llevo, trabajo, hago, mando o incluyo) para referirse a las actividades que realizan, los materiales y recursos a los que han recurrido, y al proceso de evaluación de la EA.

Las actividades que desarrollaron durante el curso de la pandemia, son, entre otras, dibujos, pinturas, manualidades, poesías, canciones. En cuanto a materiales, comentaron el uso de material reciclado, principalmente, a fin de no significar un gasto para los padres de familia. También expresaron trabajar con pinturas, plastilina, piedras, hojas, plantas. Y sobre los recursos, han echado mano de lo que pueden, comentaron apoyarse con equipos como celulares y computadoras, utilizar material audiovisual como imágenes, videos, fotografías, así como plataformas como *WhatsApp* y *Google Meet*. Así también, refirieron a espacios de la casa y otros externos como la playa como espacios para el desarrollo de las actividades.

Por medio del análisis enunciativo de marcas de la enunciación, como pronombres y desinencias verbales (ocupamos, quisiéramos), se identificó cierto descontento por parte de los docentes derivado de la falta de una política y programas orientados a una realidad similar a la que ellos pertenecen.

Por ello, utilizaron su enunciación y en específico, la relación locutor-audiencia en la que establecen a la SEP y a las autoridades educativas como escuchas, para exteriorizar peticiones y quejas hacia la autoridad, que van desde infraestructura, materiales, recursos, formación complementaria para el área de artes y otros. En este caso, se reitera una relación locutor-audiencia en donde el locutor (docente) se asume como subordinado por la autoridad (SEP) a la par de sus compañeros, en un contexto adverso y que se ve obligado a recurrir a la modificación del plan de estudios en función de este contexto, a fin de paliar un poco las limitantes y sacar adelante su función.

Es posible triangular estas peticiones y expresiones de descontento con la relación locutor-audiencia en la que los participantes se asumen como parte de una colectividad docente conformada por todos los profesores de escuelas multigrado de la zona, en la que se reconocen

como actores sin una formación, preparación y atención pertinente por parte de la SEP para la puesta en acto de la EA.

En un ejercicio similar, se ubicaron pronombres (nosotros) y desinencias verbales de persona (estamos, tenemos, contamos), que indicaron que algunos docentes reconocen tanto en ellos (yo) como en sus pares (nosotros=docentes) una falta de conocimiento, preparación o formación, mismas que atribuyen al contexto y a una suerte de abandono por parte de sus autoridades. Se perciben como actores no reconocidos, no apoyados y no capacitados por parte de la SEP para la puesta en acto de la EA.

Ball et al. (2011b) advirtieron que los docentes fungen como actores clave de la puesta en acto de la política, proceso no lineal que se enfrenta a distintas condiciones que lo favorecen u obstaculizan. En este sentido, son actores que se enfrentan a un cúmulo de demandas gubernamentales a las cuales deben, en principio, dar lectura y dotar de sentido a fin de resolverlas. No obstante, las particularidades contextuales (alejamiento geográfico y carácter rural de la zona, organización de los planteles) y las limitaciones que los docentes identifican (abandono o subordinación por parte de las autoridades educativas que se ven reflejados en carencias en cuanto a infraestructura, materiales y recursos, falta de opciones para la formación complementaria en artes y EA), no pueden eludirse, pese a la buena disposición que ellos mismos expresan para atender las demandas gubernamentales.

Los profesores participantes de este estudio concuerdan en cierta medida con lo advertían los resultados de Morales y Jhean-Larose (2017) y Bielma (2015), están conscientes de las modificaciones curriculares, asimismo, conocen los distintos enfoques de la EA en las reformas curriculares que les ha tocado atravesar, no obstante, no siempre se perciben capaces para

instrumentar los cambios y cumplir con las demandas que esto conlleva, por lo cual se repite el alejamiento, la reducción y/o la omisión de la EA.

Rancière (2005) propone una distinción entre las nociones de policía, política y político. Policía y política son opuestas en tanto que la segunda, de acuerdo con el autor, permite la incorporación de sectores anteriormente invisibles al orden dominante. Complementando la idea, Capasso (2018) comenta que “cuando aparece la política se produce una ruptura del orden de la dominación, lo que significa un necesario reacomodamiento de los lugares que ocupa cada uno y de lo que está permitido en términos de habla, goce, visibilidad pública, etc.” (p. 218)

Finalmente, es posible plantear algunas reflexiones en torno al posicionamiento de los participantes de esta investigación respecto a los roles que asumen los actores de la política propuestos por Ball (2011a). De nuevo se reitera que no es objetivo de esta investigación definir los roles de los participantes en función de la propuesta de Ball, sin embargo, resulta interesante indagar en una posible afinidad entre esta tipología y los distintos posicionamientos entre los cuales los participantes se desplazan y se auto conciben.

Una primera reflexión apunta a identificar que la condición de recepción denominada positiva presenta similitudes con la descripción que Ball (2011a) presenta sobre los actores receptores, quienes según el autor muestran dependencia de las políticas que les son útiles para orientar su quehacer docente. Esta positividad con la que reciben la política obstruye su creatividad, por lo que la tendencia es intentar implementar la política, lo cual torna su práctica un tanto estandarizada, incluso monótona.

La condición de recepción que se identifica como negativa, mientras tanto, se asemeja con la tipología de actores críticos, en tanto que, para Ball (2011a), éstos generan y mantienen contradiscursos, desafían la política y generan críticas a la misma, proporcionando otras formas

de pensarla. La diferencia entre la condición de recepción negativa y la tipología de Ball radica en que quien asume una condición negativa, realmente está rechazando las políticas, derivando en la no aplicación de las mismas, mientras que un crítico, asume, precisamente, una postura crítica frente a la política, expresando desacuerdo, pero a su vez proponiendo una forma distinta de apropiación.

La última de las reflexiones a plantear tiene que ver con la condición de recepción denominada contestataria-propositiva. Los actores que se posicionan dentro de esta condición de recepción, como se ha explicado, externalizan su desacuerdo hacia las políticas, derivando en un ajuste de las mismas.

Esto indudablemente recuerda a cuatro tipos de actores según la caracterización de Ball (2011a): a) emprendedores, quienes reestructuran las políticas con el objetivo de producir algo original, al tiempo que desafían los supuestos arraigados sobre la puesta en práctica de dichas políticas, entonces, piensan, interpretan, traducen y recontextualizan de maneras creativas; b) entusiastas, quienes utilizan su creatividad para realizar modificaciones a la política y se constituyen en modelos a seguir, ideales y alientan al resto a adoptar nuevas estrategias; c) traductores, quienes juegan distintas posiciones para convertir la puesta en acto en un proceso colectivo que traslade la política en abstracto a situaciones de la vida real; y d) críticos, tipología ya explicada que se caracteriza por la generación de contra discursos y críticas. Es posible entonces pensar que quienes presentan una condición de recepción contestataria-propositiva, son la pieza clave en los procesos de interpretación, traducción y recontextualización implícita de la EA pues son capaces de desplazarse entre distintas posiciones, apropiándose de la política, negociando, modificando, adaptando, proponiendo y poniendo en práctica un sinnúmero de posibilidades para la EA.

Capítulo 6. Conclusiones

El presente capítulo concentra las conclusiones de la investigación. Asimismo, la relevancia y las limitaciones del estudio. Para ello, el capítulo se organizó en cuatro apartados. El primero responde a las preguntas específicas ¿qué demandan los textos de política hacia los docentes para la formación de estudiantes? ¿de qué manera los docentes participantes interpretan los textos de política y pedagógicos en relación con la Educación Artística? Y ¿cuáles son las traducciones que los docentes participantes tienen con respecto a los textos de política y pedagógicos en relación con la EA? Y posteriormente, a la pregunta general ¿De qué manera los docentes de escuelas primarias de la zona 052 de Baja California recontextualizan el programa de estudios vigente de educación artística?

El segundo apartado del capítulo, refiere a la importancia de la presente investigación para el campo del conocimiento. El tercero, por su parte, reporta las limitaciones del estudio, y el cuarto, vislumbra líneas futuras de investigación en torno al tema que aquí se ha desarrollado.

Los textos de política y pedagógicos acerca de la EA

Como se indicó anteriormente, este apartado inicia dando respuesta a la pregunta específica ¿Qué demandan los textos de política hacia los docentes para la formación de estudiantes? Los textos analizados, tal como se apuntó en el capítulo de resultados de nivel macro, fueron la LGE de 2019, el PSE 2013-2018, y los planes y programas de estudios de la SEP de 2011 y de 2017.

Los hallazgos del análisis que se realizó para estos textos permiten ahora concluir lo siguiente. Las demandas hacia los profesores dentro de estos textos se pueden clasificar en cuatro categorías: a) pedagógicas, b) formativas, c) extraescolares, y d) actitudinales, esta última categoría surge dentro de los planes y programas de estudios analizados.

Las demandas pedagógicas que los textos estipulan hacia la figura del profesorado son las más extensas, lo anterior, debido a que forman parte de su quehacer cotidiano. Estas demandas están presentes tanto implícita como explícitamente en la letra de los textos de política revisados. En este punto, es importante señalar que, a pesar del poco peso concedido a la EA en la LGE 2019 y en el PSE 2013-2018, sí se encontraron demandas específicas hacia los profesores en relación a la EA.

De manera general, las demandas de tipo pedagógico de los cuatro textos analizados versan sobre la responsabilidad del docente para promover y generar métodos y experiencias de enseñanza aprendizaje de manera pertinente, innovadora y de carácter desafiante para los alumnos.

De esta manera, se incorporan otras demandas que tienen que ver con conocer y tomar en cuenta los modos de aprendizaje de los niños. Así también, la inclusión de las TIC's y otros recursos y materiales para el fomento y desarrollo de los contenidos artísticos y culturales, con un enfoque lúdico y de riqueza cultural. La vinculación entre asignaturas y/o áreas del desarrollo también forma parte de las demandas de tipo pedagógico, al tiempo que se vigila un enfoque humanista, que incluya la promoción y defensa de valores y derechos humanos, el aprendizaje colaborativo y la búsqueda del bien común y la transformación social.

Según el argumento de dichos textos de política, resulta esencial que el docente preste atención a todos estos aspectos durante el proceso de evaluación, que, será formativa y se llevará a cabo en distintos momentos y modalidades. Así pues, las demandas pedagógicas hacia el profesorado deben alinearse al perfil de egreso y a los objetivos que se establecen para este nivel educativo, y corresponde al profesor acompañar a los alumnos en todo su proceso formativo.

Las demandas formativas, por su parte, estipulan que los maestros conocen los contenidos y métodos de los planes y programas de estudios; y continúan aprendiendo a través de la formación continua. Otra de las demandas de tipo formativo tiene que ver con la responsabilidad del docente para conocer y difundir contenidos de la cultura y las artes.

De manera particular, el programa de estudios de la RIEB 2011 es el único en el que se asume que los profesores deben poseer conocimientos referentes a los distintos lenguajes artísticos que integran la asignatura de EA. Mencionar esto resulta relevante puesto que deja ver el carácter que adquiere dicho documento, que, como se mencionó en el capítulo 5, se inclina hacia la formación artística.

Además, conviene destacar que, con base en el programa de la RIEB en el nivel primaria, el tipo de formación de los alumnos para la asignatura/área de EA se dirigió primordialmente hacia el logro de objetivos orientados a lo estético y lo artístico, lo cual se considera que se desdibuja del punto nodal que articula la presencia de las artes dentro del currículo del nivel primaria. Lo anterior contrasta con lo que ocurre actualmente con el plan 2022, donde la EA ha pasado a formar parte del campo formativo de Lenguajes y responde a la finalidad de desarrollar la formación integral en favor de la comprensión, interpretación, reflexión y entendimiento de los estudiantes hacia su realidad y hacia otras personas en diversos contextos (SEP, 2022a).

Ahora bien, las demandas formativas se articulan con las demandas extraescolares, que se presentan en menor medida dentro del cuerpo de los documentos. Estas puntualizan la responsabilidad del docente de promover actividades extraescolares de carácter cultural, ya sea de manera local, nacional o incluso internacional. A nivel de recontextualización implícita, esto implica que el docente adquiere la responsabilidad de gestar y proponer nuevas estrategias para la promoción de la cultura, incluso en contextos no escolarizados.

Dentro de las demandas actitudinales, se encuentra un cúmulo de estipulaciones que, de manera general, refieren el compromiso de los maestros hacia el fomento de habilidades socioemocionales, por medio de la generación de una proximidad emocional con los alumnos, que origina, a su vez, que los alumnos se motiven, adquieran confianza hacia el docente y hacia ellos mismos, sus procesos, formas de expresión y capacidades, al tiempo que se estimula la sensibilidad y apertura, ambas indispensables para la EA.

En conjunto, el cumplimiento de estas demandas abona al logro de una educación integral. Esta noción de integralidad está presente dentro de los textos de política y pedagógicos y es entendida como un:

conjunto de principios educativos que parten de la noción de que el ser humano se educa en relación con su comunidad, su entorno natural y valores fundamentales de respeto a la dignidad humana. Requiere de conocimientos y habilidades que atiendan a todas las capacidades humanas en términos físicos, emocionales, cognitivos y sociales. (SEP, 2017, p. 661)

En este sentido, la integralidad de la educación que se persigue como finalidad incorpora tres aspectos: la formación académica, el desarrollo personal y social de los estudiantes y la autonomía curricular que da apertura para complementar las orientaciones del currículo y así atender de mejor manera las necesidades e intereses que los alumnos tienen en función de sus contextos específicos.

Esta acepción de la integralidad ciertamente empata con la noción de “positividad” de Laclau y Mouffe (1987) que, como ya se advirtió, no constituye el fin último de la EA, pero, en conjunto con el carácter relacional del arte que identifica Rancière (2005), se compagina para abonar al carácter de la EA dentro de los textos de política y pedagógicos para el nivel primaria.

En el mismo tenor, esta noción de integralidad es contemplada por los docentes dentro de su interpretación de la EA y se dejó ver como parte de las conceptualizaciones que construyeron en torno a esta, en tanto que reconocen en ella la potencialidad para impactar de manera positiva en la formación de sus alumnos, por medio del fomento de valores, habilidades, aptitudes y actitudes que conforman el ideal de integralidad dentro de los textos de política y pedagógicos, tales como: fomento de valores, apreciación sociocultural, creatividad, pensamiento crítico, sensibilidad y desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas, entre otros.

Finalmente, tomando en consideración que el Estado establece las demandas a los profesores desde los textos de política y pedagógicos, se espera que ofrezca las condiciones y los recursos para su atención. Ejemplo de lo anterior es la oferta de cursos y talleres de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, a través de la Oferta Nacional de Formación Continua, dentro de la cual figuran opciones autogestivas a las cuales los profesores pueden recurrir para desarrollar y fortalecer la atención de aspectos diversos en su práctica, tales como la evaluación, habilidades digitales, planeación, educación socioemocional, derechos humanos, convivencia, metodologías activas, entre otros, aunque es escasa la oferta relacionada con las artes y la EA.

Conviene además subrayar la postura de los profesores participantes de esta investigación, ya que, tal como pudo constatarse desde su enunciación, tienen acceso a los textos de política y pedagógicos, los conocen bien, sin embargo, refieren que los planes y programas de estudio no resultan pertinentes para un contexto rural como el de la zona 052, por lo cual requieren de una serie de ajustes para crear algo viable para la puesta en práctica de acuerdo a sus condiciones.

La interpretación y la traducción de los planes y programas de estudios de la EA

Esta segunda parte del capítulo presenta las conclusiones derivadas de la investigación que responden a las interrogantes en torno a la interpretación y traducción de los textos pedagógicos de EA por parte de los participantes. Como se ha apuntado a lo largo de esta tesis, la interpretación, como proceso que dota de sentido a los textos y discursos de la política por medio de una lectura inicial, despierta en los actores políticos una serie de interrogantes en relación a lo que para ellos significa dicho texto; les permite reconocer qué es lo que les demanda y de qué manera pueden proceder ante ella según el contexto en el que se encuentren.

La traducción, por su parte, constituye un espacio que permite articular el lenguaje de la política y la práctica, donde su creatividad, intereses y contexto toman parte en un proceso interactivo ligado a la recontextualización implícita en tanto que permite pensar, tomar decisiones y plasmar en el dispositivo conocido como planeación didáctica, las acciones a instrumentar durante la práctica de la EA.

Como parte de las conclusiones de este apartado, es posible decir que coexisten distintas interpretaciones en torno a la EA y el imaginario gubernamental que se advierte en los planes y programas de estudio. De manera general, los participantes identifican las demandas y orientaciones que dichos textos pedagógicos establecen hacia ellos, y a partir de esto, han asumido un posicionamiento positivo, negativo o contestatario-propositivo.

Así también, los participantes son conscientes de las distintas conceptualizaciones de la EA al interior de los textos, hecho que les ha permitido consolidar su propia definición, de ahí que, coexisten tres tipos de conceptualizaciones en torno a la EA: a) normativa, b) académica y c) intrínseca. Estas conceptualizaciones que le asignan a la EA, conducen en gran medida la

manera en que elaboran sus planeaciones, y también influyen significativamente en las decisiones que guían su práctica docente.

Al interior de las conceptualizaciones que los participantes asignan a la EA es posible distinguir la importancia que le atribuyen a la misma, así como una serie de conceptos que interrelacionan con la EA; es el caso de los lenguajes artísticos que identifican como parte de la EA (dibujo, pintura, danza, poesía, música, teatro), expresión, libertad, imaginación, juego, exploración, desarrollo, creación, entre otros, que se articulan dentro del imaginario de los docentes para dar sentido a la EA en función de sus intereses, necesidades, formación y su contexto.

Ahora bien, como parte de la traducción que los participantes hacen de los textos pedagógicos de la EA, se pone en evidencia a través de las prácticas que los docentes proponen y llevan a cabo en su contexto escolar. Cada participante considera una serie de factores que intervienen en la forma en que traducen la EA, por ejemplo, formación inicial y complementaria, intereses, necesidades, características del o los grupos y alumnos que atienden, contexto espacio-temporal o condiciones atravesadas durante el transcurso de la pandemia por COVID-19.

Así pues, la traducción de la EA en el contexto estudiado se caracteriza por el fomento de actividades que los docentes participantes consideran artísticas y culturales, así como relevantes para el abordaje de la EA. Desde la participación en festivales escolares (antes de la pandemia, en ciclos escolares donde las condiciones lo permitieron), la articulación de contenidos artísticos con otras áreas del desarrollo, la inclusión de momentos específicos para el trabajo artístico o bien, como fue el caso reiterado por los participantes, el abordaje de contenidos artísticos por medio de plataformas digitales (*Google Classroom, Google Meet, Zoom, WhatsApp*), cuando las condiciones lo permitieron.

Otro punto a considerar como parte de la traducción de la EA en el contexto de esta investigación es que los docentes cuya conceptualización personal de la EA coincide con una de tipo académico y/o intrínseco, así como aquellos profesores que se posicionan frente a la política de una manera positiva y/o contestataria-propositiva, tienden a promover (desde su enunciación) en mayor medida la inclusión de actividades artísticas y culturales como parte de su práctica docente, y esto se refleja en lo compartido en la fase de entrevistas, pues refieren dotar a la EA de una relevancia mayor. La visión y el posicionamiento que asumen los profesores hacia a la EA, también incide en la forma en que enunciaron la transmisión de aptitudes y actitudes vinculadas a las artes que llevan a cabo con sus alumnos en los centros escolares.

Las respuestas de los participantes permitieron identificar actitudes coincidentes con las demandas de los tipos pedagógico, actitudinal e incluso extraescolar establecidas en los textos de política, que incluyen la apertura y disposición para promover actividades artísticas y culturales en el contexto escolar, el fomento de la participación de los estudiantes en las mismas, así como la promoción de valores, de aptitudes y actitudes orientadas a dotar a la EA de una mayor relevancia dentro del currículo; incluso cuando las características contextuales resultaban adversas para ellos en cuanto a formación/capacitación, tiempo, recursos y materiales.

A modo de reflexión final para este subapartado, se tiene que, de manera general, los docentes con los que se trabajó tienen arraigada una postura esencialista de la EA, por ende, su posicionamiento frente a la EA es diverso, a veces contradictorio y casi siempre de carácter reduccionista. Estos docentes reconocen la potencialidad de la EA, pero se detienen a impulsarla por razones diversas, llámese desconocimiento, desinterés propio, de los alumnos o de los padres de familia, falta de tiempo o de recursos, carencia de opciones de formación complementaria y/o poco apoyo por parte de padres de familia.

Por supuesto, las formas en que los docentes participantes interpretan y traducen la EA reafirman los postulados de Ball en relación a los procesos de interpretación y traducción de la política, en tanto que cada uno de ellos dota de un sentido inicial y traduce la EA y la política en torno a ella, desde un contexto distinto y con la influencia de su formación, su trayectoria, los intereses y necesidades propios y de la comunidad escolar en la que realizan su quehacer docente.

La recontextualización implícita de la EA

Dentro de este estudio, como se ha reiterado, se investigó el proceso de recontextualización implícita de la EA en escuelas de Baja California, específicamente en la zona escolar 052 de este estado mexicano.

Ahora bien, aunque no se estudió el proceso de recontextualización tal como lo propone Ball, la recontextualización implícita, categoría intermedia que se propuso para este estudio, recupera algunas de las ideas del autor, en relación a la recontextualización. De acuerdo con Ball et al. (2012), es un proceso en el que intervienen, a su vez, los procesos de interpretación y traducción.

Estos postulados teóricos de Ball rechazan la idea de una implementación de la política, sustituyéndola por la noción de *enactment* o puesta en acto/puesta en práctica, un proceso que demanda una participación creativa por parte de los actores, para crear y recrear los textos y discursos de la política, primero codificándolos y dándoles sentido en relación a su contexto (interpretación), y segundo, otorgándoles un valor simbólico, traduciendo el lenguaje de la política al lenguaje de la práctica (Ball et al, 2012). Partiendo de la lectura inicial, se origina un juego en el que interviene tanto la creatividad como los intereses, contexto y experiencia de los

actores para dar origen a prácticas discursivas y materiales (Lendvai y Stubbs 2006, citado en Ball, et al, 2012).

La EA constituye un espacio para la articulación y la exploración creativa, y la indagación en su proceso de recontextualización implícita en el contexto estudiado. El análisis permitió examinar los recursos y materiales, actividades, tiempos destinados y otros aspectos que los docentes de la zona 052 consideran dentro de su imaginario y plasman en sus planeaciones con la finalidad de dar curso a los planes y programas de estudio de la EA, una vez que los recibieron, interpretándolos y traduciéndolos en repetidas ocasiones, proponiendo y modificando sus propuestas por medio del dispositivo pedagógico que constituyen las planeaciones didácticas, hasta llegar a la puesta en práctica.

Las planeaciones de los participantes permiten concluir que los cinco docentes organizan y abordan los contenidos de la EA en función de los recursos y materiales de que disponen. Es importante recuperar que dentro de su enunciación expresaron saberse y sentirse subordinados y/o abandonados por las autoridades educativas, en principio porque, si bien expresaron apertura hacia la posibilidad de complementar su formación y capacitación en relación a los contenidos y métodos de la EA, las autoridades no les ofrecen este tipo de apoyo formativo.

La situación es similar en cuanto a materiales y recursos que consideran necesarios para el abordaje óptimo de la EA, pues dicen no contar con el apoyo suficiente, y es por ello que la práctica de la EA se ve condicionada por los recursos, materiales, tiempos, infraestructura y formación que si poseen en cada caso.

Dicho esto, se tiene que los tiempos destinados a la EA no sobrepasan las dos horas semanales, de hecho, en la mayoría de los casos, solamente dedican una sesión no mayor a una hora a contenidos artísticos. Por otro lado, está el caso de quienes expresaron recurrir a un

abordaje transversal de la EA con otras asignaturas/áreas del currículo. Cuando esto ocurre el tiempo parece aumentar, aunque no lo expresaron explícitamente así, el hecho de relacionar la EA con áreas como las matemáticas o las ciencias, les permitiría disponer de mayor tiempo.

Ahora bien, en cuanto a la organización y el desarrollo de las sesiones, las planeaciones permitieron concluir, en concordancia con lo expresado en sus entrevistas, que la transversalidad de la EA con otras asignaturas es una de las principales rutas que toman los docentes, ya que esto les permite, por un lado, captar la atención de los estudiantes por medio de actividades lúdicas, reforzando contenidos de otras áreas por medio de trabajos manuales, creativos y/o artísticos y, por el otro lado, cumplir con las demandas de los planes y programas de estudios en relación a las artes para este nivel educativo.

En cuanto a recursos y materiales, los profesores reiteran el uso de aquellos que la institución les provee, así como trabajar con materiales accesibles y fáciles de conseguir, dadas las condiciones económicas de sus estudiantes y las condiciones geográficas de las localidades que no permiten solicitar materiales concretos o especializados para cada lenguaje artístico que trabajan.

En este orden de ideas, los recursos que utilizan suelen ser las instalaciones de la escuela, la infraestructura física (inmueble) y material (muebles, equipos de cómputo, proyectores, por citar algunos ejemplos). En el caso del ciclo escolar que enmarcó el estudio, dadas las condiciones derivadas de la pandemia, los recursos utilizados se trasladaron en parte a la virtualidad, es decir, al uso de herramientas y plataformas digitales (*Google Classroom, Google Meet, Zoom, WhatsApp*), así como de los cuadernillos provistos por la SEP para el trabajo desde casa.

En el caso de las clases sincrónicas, las actividades y tareas encargadas a los estudiantes, los recursos empleados para el trabajo con la EA fueron espacios como la casa, el patio, áreas públicas de las localidades. Los materiales, por su parte, en ambos casos suelen ser reciclados, elaborados en casa o provistos en algunos casos por los mismos docentes. Los profesores, en la fase de entrevistas, coincidieron en que muy pocas veces recurren a pedir materiales específicos como pinturas, papel, acuarelas, arcilla u otros materiales “propios” de los lenguajes artísticos.

Lo descrito a lo largo de este apartado pone de manifiesto las distintas interpretaciones que los docentes hacen de lo que estipulan los textos de política y los textos pedagógicos que llegan a ellos de esa manera (texto), adaptándolos en función del contexto y apropiándose de las conceptualizaciones que construyeron a fin de concatenar la interpretación, a traducción y la recontextualización implícita. En este sentido, se constata lo que afirma Ball en relación a que la puesta en acto de la política educativa no sigue un orden establecido, sino que en el proceso intervienen procesos de lucha, conflicto, disenso y consenso (Avelar, 2016; Rancière, 1996, 2005)

Finalmente, se plantean reflexiones que versan sobre las implicaciones de los cambios de postura de la EA dentro de los textos de política y pedagógicos sobre la práctica docente. Con el desarrollo de investigaciones en el campo, las concepciones de la EA en el contexto escolarizado se han ampliado, permeando y definiendo el enfoque de la misma y su relevancia dentro de los currículos escolares. Su finalidad se ha ido reencauzando, dejando de lado la búsqueda del dominio técnico y apostando por un enfoque donde el ideal de “lo integral” ha cobrado protagonismo, en favor de generar aprendizajes significativos que abonen a la formación del alumnado no solo en el aspecto pedagógico, sino también socioemocional y sociocultural, dentro

del cual embonan rasgos como la sensibilidad y el aprecio de las manifestaciones artísticas y culturales, entre otros.

En este sentido, el enfoque que perduró por muchos años desde la inclusión de la EA en el currículo de la educación básica se está desdibujando, dando paso a su diversificación y permitiendo reconfigurar las conceptualizaciones que se tienen de ella. En suma, el cambio de enfoque implica transformar la práctica docente y las dinámicas de enseñanza, al tiempo que se proponen y se promueven nuevas metodologías para su abordaje y se elaboran nuevos y más pertinentes materiales didácticos.

Como parte de este proceso de reconfiguración de la EA, la práctica de los docentes en tanto actores de la política funge como pieza clave, ya que son ellos quienes dotan de sentido a los textos de política y pedagógicos que establecen los ideales de la EA. En todo esto, no se pueden dejar de considerar las trayectorias profesionales y los diversos aspectos contextuales que intervienen.

Como ejemplo de lo anterior, de 2011 a 2017 el enfoque de la EA dentro de los textos pedagógicos en México se trasladó hacia uno más amplio e incluyente, que por supuesto, no deja de lado a enseñanza de las artes, sino que se abre a más posibilidades como lo son utilizar el arte como herramienta educativa (educación a través del arte) como apoyo a otros campos, especialmente en educación básica, o el arte que abona a la formación de ciudadanos críticos, sensibles y capaces de apreciar y valorar las manifestaciones artísticas y culturales. En este sentido, sería posible y además grato que las siguientes modificaciones vayan encauzadas en esa dirección, resultando en una visión de la EA más abarcativa y menos reduccionista, en la que la noción de integralidad y el rol de la EA dentro de ella estará dado por aspectos pedagógicos y no técnicos. Se considera que un paso importante que ya se está transitando, lo constituye la

transversalidad. Asimismo, se piensa que la articulación con el resto de los contenidos curriculares sea pretendida, en respuesta a esta noción integradora.

Algunas potencialidades de la investigación

Este apartado concentra las aportaciones que esta investigación realiza al campo de estudio en que se desarrolla. En primer lugar, realiza aportes a la investigación de la EA en educación básica en México y en Baja California. En consecuencia, puede ser útil como antecedente para investigaciones enfocadas en otro nivel educativo pues el estado del conocimiento reconoce que la producción científica acerca de la puesta en marcha de la EA es incipiente, sobre todo en vista de que son escasos los estudios que adopten una perspectiva teórica concisa.

En segundo lugar, constituye un antecedente empírico para la investigación sobre política educativa en torno a la EA porque ofrece evidencia respecto a los procesos de interpretación y traducción de la EA impulsada en los planes y programas de estudio vigentes a la fecha de realización del estudio, desde la perspectiva del colectivo docente de la zona escolar 052 de primaria en Baja California, en virtud de que permitió identificar las conceptualizaciones que los profesores construyen en torno a la EA, su posicionamiento frente a los textos de política y pedagógicos en relación a esta área, así como las actividades, recursos, materiales y estrategias que proponen por medio de sus planeaciones didácticas para dar curso a los planes y programas de estudio de Artes en sus contextos específicos.

En tercer lugar, representa un aporte al campo de conocimiento del análisis de la política educativa, pues presenta una revisión y análisis de textos de política desarrollados en México desde el 2011 hasta el 2020, reportando los resultados de un análisis cualitativo de contenido de los textos de política y pedagógicos en relación a la EA en el nivel primaria en el país, sus bases

y objetivos, así como sus demandas hacia la figura del profesorado. En este sentido, la presente investigación aporta a nutrir la discusión de una dimensión histórica-política, lo cual resulta relevante puesto que desvela las semejanzas, desavenencias y el carácter que subyace a cada uno de los textos en relación a sus objetivos y demandas.

En cuarto lugar, realiza un aporte teórico con la propuesta de la categoría intermedia “recontextualización implícita”, misma que se elaboró y puso en juego a la luz de un contexto específico y con actores escolares específicos. Esto permitió complementar la indagación de los procesos de interpretación y traducción de Ball, desde una mirada a las planeaciones como dispositivos pedagógicos que encarnan las huellas de la interpretación y traducción de la EA por parte de los actores docentes, con miras a la puesta en acto.

Limitaciones del estudio

Este apartado expone las limitaciones del estudio que se llevó a cabo. Una limitante metodológica tiene que ver con la falta de uso de otras estrategias metodológicas como el grupo focal. Se considera que su uso hubiera permitido identificar opiniones y percepciones en torno a la EA desde la interacción colectiva que complementara las aportaciones que los participantes hicieron en lo individual.

Además, una limitante en el trabajo de campo es que no se trabajó con los docentes de toda la zona escolar, lo anterior derivado de la sugerencia de la supervisora escolar de trabajar con los docentes de una escuela por cada tipo de organización. Desarrollar la investigación con todos los profesores que imparten la EA en el segundo ciclo de educación primaria en la zona hubiera permitido obtener un panorama más amplio sobre los procesos de interpretación, traducción y recontextualización implícita de la EA

Finalmente, como parte de la limitante del trabajo de campo, es que las condiciones sanitarias y de cierre de escuelas, persistentes durante el desarrollo de la presente investigación, mismas que se derivaron de la pandemia por el virus Covid-19, obstaculizaron el curso originalmente previsto para el desarrollo del trabajo de campo que incluía la observación.

Estas condiciones transformaron las estrategias para contacto con las autoridades para la presentación y aprobación del proyecto, y con los participantes, tanto para la invitación al estudio, como en la fase de entrevistas y la entrega de planeaciones. Si bien, estos obstáculos se resolvieron utilizando herramientas tecnológicas como distintas plataformas de comunicación (teléfono, *Zoom*, *Google Meet*, *WhatsApp* y correo electrónico, derivaron en modificaciones y ajustes importantes respecto a lo que inicialmente se planteó. No obstante, estas limitantes metodológicas resultaron convenientes para la generación de la categoría intermedia recontextualización implícita. Otros sucesos, igualmente relacionados con la pandemia, resultaron en la cancelación de una entrevista. Debido a problemas de salud del participante, no se pudo concretar su participación.

Líneas futuras de investigación

Finalmente, el presente apartado integra algunas anotaciones que se considera serán pertinentes para desarrollar en investigaciones futuras, a fin de abonar al campo de conocimiento de la EA y la política educativa en México y BC. En este sentido, con los resultados de la investigación, se reconocen algunas líneas futuras de investigación.

Ataño, primero, desarrollar estudios que recuperen las perspectivas teórica y metodológica que orientaron la presente investigación, a fin de ampliar el conocimiento de los procesos de interpretación, traducción y recontextualización implícita de la EA en primaria, para los ciclos primero y tercero, es decir, los grados de 1°, 2°, 5° y 6° de este nivel educativo.

Se considera pertinente realizar investigación que verse sobre la formación docente (inicial y complementaria) orientada a la EA de profesores de educación primaria, a fin de conocer en profundidad cómo incide el tipo de formación y las culturas profesionales del personal docente encargado de impartir la EA en México en los procesos de interpretación, traducción y recontextualización.

Así también, interesa desarrollar estudios que analicen la EA dentro del plan y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana (una vez puesto en circulación), adoptando la perspectiva teórica de Ball et al. (2012) para conocer sus bases, objetivos, demandas hacia el profesorado y hacia la formación de los alumnos, pudiendo contrastarse con los resultados obtenidos de esta investigación. Igualmente, se considera una línea futura de análisis de los desplazamientos epistemológicos y metodológicos de la EA en los textos pedagógicos, en la que se indague en profundidad sobre las implicaciones que tienen los cambios a nivel de textos de política y pedagógicos en relación a la EA sobre la práctica docente.

Otro tópico considerado para la investigación a futuro tiene que ver con el análisis de libros de texto de EA que proporciona la SEP, para conocer en profundidad las orientaciones que establecen en relación a contenidos, actividades, etc. Para la puesta en acto de la EA en el nivel de primaria.

Finalmente, se prevé realizar estudios etnográficos que profundicen en el conocimiento del proceso de recontextualización de la EA, en los cuales se incluya la observación en las aulas, a fin de analizar las estrategias didácticas que los docentes utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EA en primaria.

Referencias

Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En:

Jiménez, L, Agirre, I. y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*.

Colección Metas Educativas 2021 (pp. 17-23). OEI-Fundación Santillana,

Aguirre-Lora, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para

un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía* 21(55), 15-29.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/8110>

Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*.

Brujas.

Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas

educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

Ball, S. (1993) what is policy? Texts, trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the*

Cultural Politic 's of Education 13(2), 10-17.

<https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*.

Paidós.

Ball, S. (2001). Global Policies and Vernacular Politics in Education. *Currículo sem Fronteiras*

1(2), 27-43. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>

Ball, S., Braun, A. y Hoskins, K. (2011a). Policy subjects and policy actors in schools: some

necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of*

Education, 32(4), 611-624. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1038454>

Ball, S., Braun, A. y Hoskins, K. (2011b). Policy actors. Doing policy work in schools.

Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 32(4), 625-639.

<https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>

- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general II. Siglo XXI*.
- Betancur, N. (2015). Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas: el rol de las instituciones, las ideas y los actores. En Tello, C. (Coord). (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (pp. 79-101). ReLePe.
- Bielma, I. (2015). Impulsar la educación artística en la escuela primaria. Una experiencia de trabajo. En Treviño, E. y Hernández, M. (coords) (2015). *Problemas educativos contemporáneos a través de la mirada investigadora. Hallazgos y experiencias resultados de la formación en el posgrado*. (pp. 75-104). Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. DIE-Cinvestav-IPN-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- Buenfil, R. (2008). La categoría intermedia. En Cruz, Ofelia y Laura Echavarría (coords.) *Investigación Social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 29-40). Juan Pablos.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable.

- Psicoperspectivas* 1(2), 53-82.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Capasso, V. (2018). Lo político en el arte. Un aporte desde la teoría de Jacques Rancière. *Estudios De Filosofía*, (58), 215–235. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n58a10>
- Capasso, V. y Bugnone, A. (2016). Arte y política: un estudio comparativo de Jacques Rancière y Nelly Richard para el arte latinoamericano. *Hallazgos*, 13(26), 117-148.
<http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.05>
- Carrasco, I. (2016). *Análisis del componente “Educación Artística” en el currículo de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU) del Ministerio de Educación del Ecuador*. [Tesis de maestría. Universidad Andina Simón Bolívar]. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Castro-Bonilla, J. (2005). Reflexiones respecto a la construcción de conocimientos en el área de la enseñanza de las artes plásticas. *Educación* 29(1), 45-58.
<https://doi.org/10.15517/REVEDU.V29I1.2022>
- Castro-Bonilla, J. (2007). Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas. *Educación* 31(1), 109-121.
<https://doi.org/10.15517/REVEDU.V31I1.1256>
- Castro-Bonilla, J., Arguedas, C. y García, J. (2006) *La práctica pedagógica construida a partir de las creencias, concepciones y estilos de pensamiento del personal docente. Un espacio para su reflexión desde la expresión artística*. INIE.
<http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/273>
- Chapman, S., Wright, P. y Pascoe, R. (2016): Arts curriculum implementation: “Adopt and adapt” as policy translation. *Arts Education Policy Review* 119(1), 12-24.

<http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2016.1201031>

- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Del Percio, E. y Palumbo, M. (2015). Lo político y las políticas en materia educativa: el rescate de la fraternidad. En Tello, C. (Coord). (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (pp. 125-141), ReLePe.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds) (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 1-17). Sage
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Introducción. Ingresando al campo de la investigación cualitativa. Gedisa.
- Di Filippo, M. (2014). Walter Benjamin y Jacques Rancière: arte y política. Una lectura en clave epistemológica. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas* 3(1), 257-288.
<https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r03-17.-walter-benjamin-y-jacques-ranciere-arte-y-politica.-una-lectura-en-clave-epistemologica.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Ediciones Pomares.
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.
<http://www.didactic.unam.mx/index.php/op-mpor-recursos/op-mpor-estrategias/13-planeacion-de-secuencias-didacticas.html>
- Ducoing, P. (Coord). (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación los académicos en México, actores y organizaciones. La investigación Educativa en México 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf

Educación BC (2021). *Primaria por escuela*.

<https://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2022/>

Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las Artes Visuales en el currículum*.

Octaedro.

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*.

Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

Elichiry, N., Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones* 17(1), 129-134.

<http://www.psi.uba.ar/accesos.php?var=investigaciones/revistas/anuario/anteriores/anuario17/trabajo.php&id=443>

Espinoza, O. (2015). “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques

Alternativos. En Tello, C. (Coord). (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (pp. 143-159). ReLePe.

Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*.

Universidad Iberoamericana. Flores-Crespo, P. (2011). Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(20), 687-698. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/390>

- Galeano, M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En Tello, C. (Coord). (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (pp. 105-124). ReLePe.
- Giráldez, A. (2009) Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). (Coords). *Educación artística Cultura y ciudadanía. Santillana*. (pp. 69-74). Santillana.
- Giráldez, A. (2019). *Estado del arte de las investigaciones en Educación Artística a nivel nacional e internacional*. OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/estado-del-arte-de-las-investigaciones-en-educacion-artistica-a-nivel-nacional-e-internacional>
- Giráldez, A. y Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. (Informes metas educativas 2021). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/03_informear2014.pdf
- Giráldez, A. y Pimentel, L. G. (Coords.). (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. OEI. <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/coleccion-libros>
- González, A. (2009). *Arte y política: la estética de Jacques Rancière*. [Tesis de magister, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/6207>
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*

316(1). 215-239. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/464/19/1>

González-Moreno, P. y Carrillo, R. (2018). Virtudes y Contradicciones de las Políticas Educativas y Culturales en México: Fuente de la Vulnerabilidad de los Docentes en Artes. *Revista Portuguesa de Educação Artística* 2(8). 43-56.

<https://doi.org/10.34639/rpea.v8i2.107>

H. XXIII Legislatura constitucional del estado de Baja California (27 de febrero de 2020).

Decreto No. 46 mediante el cual se aprueba la creación del municipio de San Quintín, Baja California. *Periódico Oficial del Estado de Baja California*.

<https://wsxtbc.ebajacalifornia.gob.mx/CdnBc/api/Imagenes/ObtenerImagenDeSistema?sisistemaSolicitante=PeriodicoOficial/2020/Febrero&nombreArchivo=Periodico-10-CXXVII-2020227-N%C3%9AMERO%20ESPECIAL.pdf&descargar=false>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (Eds.) (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. En *Metodología de la investigación* (pp. 394-467). McGraw-Hill.

Huberman, A. y Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N. y Lincon Y (coords)., *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 428-444). Sage.

Jiménez, L. (2009). Políticas educativas y educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). (Coords). *Educación artística Cultura y ciudadanía. Santillana*. (pp.107-114). Santillana.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). (Coords). *Educación artística Cultura y ciudadanía. Santillana*.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. SAGE.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.

- Ley General de Educación [LGE]. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 30 de septiembre de 2019 (México).
- López-Calva, M. (2019). Ética e investigación educativa: aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano. *Revista Colombiana de Educación* 76(1), 223-242. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-8129>
- Macedo, D. (2006). *Los procesos que caracterizan las prácticas educativas de educación artística en la escuela primaria: la profesora de artes plásticas*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/684/1/23159.pdf>
- Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S. y Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts, *Discourse: Studies in the Cultural Politics's of Education* 32(4), 597-609.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601556>
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En Tello, C (Coord). (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (pp. 25-42). ReLePe.
- Malaga, S. (2016). Significaciones de la Justicia social. Una mirada analítica a tres planes de estudio de educación básica. *Sinéctica Revista electrónica de Educación* 46(1), 1-17.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/626>
- Malaga, S. (2018). *El significante interculturalidad en las políticas de educación básica en México (1994-2006)*. [Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
<https://cinvestav365->

my.sharepoint.com/personal/publidie_cinvestav_mx/Documents/DoctoradoTesis_titulados/2018MalagaVillegasSergioGerardoDoctoradoTesis.pdf

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

Mediero, A. (2012). *Nuevas metodologías y prácticas innovadoras en el aula de plástica del sexto curso de Educación Primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid].

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1604>

Mercerat, F. y Videla, A. (2016). Algunas consideraciones en torno a la construcción del corpus de análisis. Los discursos de la prensa. En Menéndez y Carrizo (coords) (2016). *El análisis del Discurso en Latinoamérica. Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*. (pp. 280-286). FILO:UBA.

Mesías, J. e Iglesias, J. (2018). La importancia de políticas creativas y de mediación cultural para una Educación Artística contemporánea: el caso de la ciudad de Nueva York. *Pulso Revista de educación* 4(1), 183-200.

<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/303>

Morales, M. y Jhean-Larose, S. (2017). Educación artística en las escuelas chilenas. Currículum de Artes Visuales de primer ciclo y su implementación en el aula. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo* 3(2), 21-33. <https://doi.org/10.18848/2474-5111/CGP/v02i02>

Oliva, M. (2018). *La importancia del arte en el aprendizaje formal: El caso de Ecuador*. [Tesis de Maestría, Universitat Oberta de Catalunya].

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/74865/6/molivagimTFM0118memoria.pdf>

- Ortega, D. (2009). *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Biblioteca Gregorio Torres Quintero.
<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/348/1/26880.pdf>
- Ortega, M. (2005). *Educación artística en el primer ciclo de la escuela primaria: expresión o copia*. [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://200.23.113.51:8080/jspui/handle/123456789/2989>
- Osorio, J. (2013). *Planeación didáctica*. UNAM.
https://publishing.fca.unam.mx/index.php?id_product=53&rewrite=planeacion-didactica&controller=product
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* 46(1), 36-44.
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/578>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión.
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y Política*. Consorcio Salamanca.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos* 33(131).
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/24097/22627
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de estudios 2011 educación básica*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programas de estudio 2011, Guía para el Maestro. Primaria Cuarto grado*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/15767/Cuarto_grado_-_Educacion_Artistica_.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011c). *Programas de estudio 2011, Guía para el Maestro. Primaria Tercer grado.*

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/15609/Tercer_grado_-_Educacion_Artistica.pdf

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.*

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.*

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022a). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana.* Documento de trabajo.

https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022b). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022.*

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas.* Ariel.

Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones

- epistemológicas para su análisis. En Tello, C. (Coord). (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (pp. 43-62). ReLePe.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- UNESCO (2010) *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf
- Winner, E.; Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264224902-es>
- Zorrilla, M. (2003). Introducción. En Zorrilla, M. y Villa, L.(coords.). *Políticas educativas: educación básica, educación media superior*. (pp.27-16). COMIE.
<https://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/>
- Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2). 74-92. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5361>

Apéndices

Apéndice A. Ejemplo de formato de consentimiento informado

6. DURACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

Su intervención está programada para realizarse entre una hora y una hora y media de duración durante una sola sesión, misma que se llevará a cabo siempre y cuando se realice de manera voluntaria. De presentarse algún imprevisto que obstaculice llevar a cabo la entrevista en una sola sesión, es posible re agendar un posterior encuentro a fin de concluir su participación, siempre que el participante así lo desee.

En cualquier momento que los participantes consideren finalizar su intervención, podrán hacerlo.

7. COMPENSACIÓN

La persona voluntaria no recibirá ningún tipo de compensación económica por participar en el estudio.

8. LESIONES FISICAS

La participación en la investigación no pone en ningún tipo de riesgo de lesiones físicas a los participantes.

9. A QUIÉN ACUDIR EN CASO DE EMERGENCIA

Cualquier inquietud de los participantes podrá ser atendida por la estudiante responsable del estudio.

10. LIBERTAD PARA PREGUNTAR DUDAS Y RETIRARSE DEL ESTUDIO

En el momento que así lo decidan los participantes, podrán dar por terminado su participación en el estudio. Asimismo, podrá dirigirse con los responsables del estudio para levantar cualquier queja o duda relacionada con este proceso. El participante puede tener acceso a la transcripción de la entrevista si así lo desea.

11. CONFIDENCIALIDAD

La grabación de la entrevista será guardada únicamente en el dispositivo móvil y computadora del responsable del proyecto de investigación. La transcripción no incluirá datos del participante (ni la versión electrónica ni impresa).

Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

No se guardará la grabación para futuras investigaciones por cuestiones de ética.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

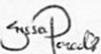
MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado(a) que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.

Firma

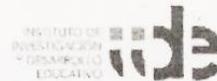
Fecha

13. DECLARACIÓN DEL INVESTIGADOR

Yo, Gissell Estephania Paredes Ortega, he explicado a los participantes el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad de los participantes para dar por terminado su participación cuando así lo decidan y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.


Gissell Estephania Paredes Ortega
Nombre del investigador

Fecha 10 de diciembre de 2021



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

La Recontextualización de la Educación Artística en escuelas primarias de Baja California.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado por la Lic. Gissell Estephania Paredes Ortega, estudiante de la MCE del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, a participar en la investigación: "La Recontextualización de la Educación Artística en escuelas primarias de Baja California".

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y los riesgos personales y beneficios que implica mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte del investigador. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, yo ^{se oculta el nombre por cuestiones de} ~~confidencialidad~~ ^{confidencialidad} acepto participar como voluntario(a) en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.

Firma del participante

Fecha: 17 diciembre 2021

Nota: la fotografía fue enviada por el participante. Se omite la firma del participante por cuestiones de confidencialidad

Apéndice B. Narrativa del proceso de trabajo de campo

Durante el proceso que constituye el trabajo de campo de esta investigación, se presentaron diversas condiciones, la mayoría de estas condiciones fueron favorables y abonaron a la obtención de información de manera oportuna. Sin embargo, el proceso no estuvo exento de obstáculos. A continuación, se describen los sucesos experimentados durante esta fase de la investigación, así también, se incluyen los percances que ocurrieron a lo largo del tiempo destinado a la recogida de datos por parte de los informantes y se detallan las acciones puestas en marcha para atravesar los obstáculos que se presentaron.

Dentro de los acontecimientos que puedo clasificar como favorables, se encuentran, en primer lugar, la apertura y disposición de la supervisora de la zona escolar en que se trabajó. En el mes de junio del año 2021 se llevó a cabo la primera reunión con ella, en la que se presentó el anteproyecto de tesis. Esta reunión se realizó por medio de la plataforma *Google Meet*.

Tras la exposición del proyecto, la supervisora mostró interés en el mismo, realizando algunas sugerencias y reiterando su apoyo para las fases subsecuentes. En ese momento, se acordó que ella proporcionaría los datos de contacto de los profesores de la zona que estuvieran atendiendo a los grupos del segundo ciclo.

Las dos reuniones sostenidas con ella a lo largo del proceso investigativo, permitieron una entrada al campo con un recibimiento positivo por parte de los participantes. Aun así, para lograr concretar estas reuniones, fue necesario insistir en repetidas ocasiones, dado que, por diversas cuestiones, quizá producto de la saturación de agenda o bien, por trabas en relación a la comunicación, fue imposible mantener una comunicación fluida y constante.

En los últimos meses del año 2021 se retomó el contacto con la supervisora, a fin de presentar el instrumento desarrollado para la investigación. Así, se expuso el guion de entrevista

y se obtuvo su aprobación para dar el banderazo de inicio a la fase de entrevistas con los informantes. Se acordó invitar a nueve docentes de la zona, cuyos criterios de inclusión se mencionan en el capítulo Método.

En cuanto al recibimiento por parte de los participantes, la cronología fue similar. Se realizó un primer contacto con ellos vía correo electrónico en las primeras semanas del mes de diciembre de 2021. Se compartió con ellos una presentación breve del proyecto, así como un formato de consentimiento informado donde se explicaron los pormenores relacionados a su participación, las implicaciones éticas de la misma, los posibles riesgos, el tratamiento que se daría a la información compartida por ellos, entre otros detalles en relación a su rol como informantes.

Sin embargo, por la vía del correo electrónico, únicamente se tuvo respuesta de uno de los participantes. Esta situación, se atribuye a los hábitos de los docentes, pues la supervisora advirtió desde un inicio que con el personal docente de la zona 052, la comunicación es más eficiente por medio de *WhatsApp*, de nuevo por las condiciones rurales de la zona y las deficiencias en la conectividad.

Atravesando la recta final del año 2021 y con muy poco avance en la obtención de datos por parte de los participantes, se recurrió de nuevo al contacto con la supervisora, esta vez solicitando su apoyo para compartir los números telefónicos de los docentes contemplados para entrevistar. Una vez obtenidos los datos, y atendiendo a la advertencia previa por parte de la supervisora escolar, se procedió a enviar la misma información que previamente se mandó por correo electrónico, esta vez vía *WhatsApp*, acompañada de un mensaje un poco menos formal, invitando a los docentes a ser partícipes de las entrevistas. Esta vez la respuesta fue casi

inmediata y se pudo avanzar en cuestión de días en la aplicación y transcripción de las entrevistas.

Durante la aplicación de las entrevistas se presentaron pocos problemas técnicos, considerando que todas se realizaron en formato de videollamada por medio la plataforma *Google Meet*. Dadas las condiciones de conectividad que no son las mejores en las comunidades rurales que conforman la zona escolar, el temor de no poder concretar las entrevistas era grande, sin embargo, solamente en una de ellas la conexión puso en riesgo la comunicación, pero las intermitencias no lograron mermar la obtención de los datos, se logró concluir la entrevista y la transcripción se realizó sin mayores problemas.

En otra ocasión, un participante tuvo que interrumpir abruptamente la sesión ya que su equipo se quedó sin batería. Aun así, fue posible retomar la reunión días después, logrando concluirla satisfactoriamente.

Cabe destacar que cada una de las sesiones de entrevista fue muy diferente. Algunas fueron muy breves, alcanzando una duración aproximada de entre 15 y 20 minutos. Otras se extendieron más allá de las dos horas. Sin embargo, todas ellas aportaron información valiosa para los objetivos de la investigación.

Una vez aplicadas ocho de las nueve entrevistas que se contemplaron en un inicio, se intentó en repetidas ocasiones concretar la reunión con el último de los participantes, sin embargo, esto no fue posible, ya que este participante, quien de inicio expresó su interés en el proyecto, presentó complicaciones de salud y personales, por lo que, transcurrida más de la mitad del mes de enero de 2022, se tomó la decisión de cerrar la fase de aplicación de entrevistas y quedarnos únicamente con ocho participantes, por lo cual, tanto en el capítulo Método como en los capítulos de Resultados y Discusión, se reportan datos de ocho informantes.

A partir de que se realizaron las entrevistas y con previo consentimiento de los participantes, se obtuvieron las videograbaciones de cada una de las sesiones y se procedió con la transcripción y sistematización de las mismas.

Para el proceso de transcripción y sistematización, efectuado entre la última semana de diciembre de 2021 y la última semana de enero de 2022, se utilizaron las videograbaciones como apoyo, y se realizó la transcripción a texto con apoyo del software de procesamiento de texto Microsoft Word 2016.

Cada una de las entrevistas se transcribió de manera individual, de esta manera, se obtuvo un corpus de texto ordenado que sirvió de insumo para la fase de análisis. En las transcripciones se incluyen datos como el identificador de los participantes, así como datos técnicos de la entrevista, como la fecha y hora de aplicación, la duración de la misma y la vía por medio de la cual se efectuó la entrevista. Es posible consultar un ejemplo de transcripción de las entrevistas en el Apéndice D.

Es importante señalar que, aunque desde el primer contacto con los participantes, cuando les fue enviada la invitación para la entrevista y la presentación con la información del proyecto, se les envió también el formato de consentimiento informado firmado por una servidora, y se solicitó devolverlo con su firma autógrafa, solamente dos participantes devolvieron el formato con la correspondiente firma, sin embargo, uno de ellos se recibió en un formato de imagen cuya calidad no permite apreciarlo. Un ejemplo de este formato puede consultarse en el Apéndice A.

Ahora bien, en cuanto a las planeaciones de los docentes, una vez concluida la fase de las entrevistas, se solicitó a los ocho participantes que voluntariamente, compartieran sus planeaciones de EA, explicando el propósito de contar con ellas y la relevancia de las mismas

para el proceso de investigación en el marco de la recontextualización implícita de la EA en la zona escolar.

El proceso que se siguió fue similar al de la invitación a ser informante por medio de entrevista, aunque esta vez, se envió la solicitud para compartir sus planeaciones vía correo electrónico y vía *WhatsApp* a la vez, a fin de agilizar la respuesta. De los ocho participantes, cinco enviaron las planeaciones solicitadas. Cabe señalar que estas presentan formatos diversos, algunas de ellas no se tratan de planeaciones específicas para EA, sin embargo, se tomaron en cuenta debido a que se tratan de documentos y secuencias didácticas en las que de alguna manera se incluye de manera transversal la EA, ya sea en el desarrollo de las secuencias y actividades o en los objetivos. (véase apéndice E para consultar ejemplos de las planeaciones en extenso).

Como es posible constatar, el proceso de trabajo de campo se dio de manera diferente a lo que se podría haber esperado. Las condiciones persistentes derivadas de la pandemia por COVID-19 impidieron, en primer lugar, ejecutar la fase de observación que se tenía prevista. En segundo lugar, impidieron llevar a cabo el contacto y el diálogo con los participantes de manera presencial. Sin embargo, con el apoyo de distintas plataformas digitales fue posible sacar adelante el trabajo, por supuesto no fue un proceso simple dado el carácter insólito en el que se efectuó la investigación, aun así, considero que fue tanto necesaria como posible la adaptación.

Apéndice C. Libro de códigos para el análisis de los textos de política

Preguntas a los textos

- a) ¿Cuáles son las bases de la educación primaria en México que guardan relación con la EA, las artes y/o la cultura?
- b) ¿Cuál es la conceptualización y objetivos de la Educación Artística dentro de los textos de política?
- c) ¿Cuáles son las demandas de los textos de política hacia la EA?
- d) ¿Qué orientaciones ofrecen en relación a la planificación de la asignatura?
- e) ¿Qué orientaciones ofrecen en relación a recursos didácticos y/o pedagógicos?
- f) ¿Qué orientaciones ofrecen en relación al proceso de evaluación de la EA?

Categoría	Subcategoría	Código	DEFINICIÓN	EJEMPLO	REGLA DE CODIFICACIÓN
					Aplica cuando:
		Alcances del documento (AD)	Este código se utiliza en párrafos o secciones del documento de	“Artículo 1. La presente Ley garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la	Se mencionan la utilidad del documento, sus alcances y objetivos (del documento de política).

política donde se menciona la utilidad y los alcances que tiene el mismo. Sirve como una introducción, sin profundizar en los objetivos particulares de la educación.	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, cuyo ejercicio es necesario para alcanzar el bienestar de todas las personas. Sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República. Su objeto es regular la educación que imparta el Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y municipios”	No codificar cuando profundiza o menciona objetivos propios de la educación.
---	--	--

Bases y objetivos de la educación primaria en México	Sectores de atención (SA)	Menciona los sectores a los que se dirigen los objetivos planteados.	“colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”	Cuando menciona grupos, individuos o sectores a los cuales se dirige la educación primaria en México. No codificar cuando declara específicamente los sectores de atención de la EA.
Objetivos	Objetivos: Aptitudes, actitudes y habilidades personales y sociales. (AAHPS)	Menciona objetivos, propósitos, fines de la educación primaria orientados al desarrollo de actitudes, aptitudes y	“Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la	Se trata de aquellos objetivos de la educación primaria que buscan desarrollar aptitudes, actitudes y habilidades personales (habilidades, competencias, aptitudes, actitudes) y sociales (promoción de valores, vinculación con la comunidad,

habilidades personales y sociales.	productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización;”	resolución de problemáticas sociales, búsqueda del bien común, etc.)
	“Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el	No codificar cuando menciona resolución de problemáticas sociales, vinculación con la comunidad.
	Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.”	No codificar cuando declara específicamente objetivos de la EA en relación a aptitudes, actitudes y habilidades personales y sociales.

Demandas de la educación primaria en México	Demandas	Responsables y obligaciones (RO)	Se refiere a enunciados que establecen normativas sobre lo que los actores del proceso educativo deben cumplir en este nivel educativo.	“Artículo 126. Las autoridades educativas, fomentarán la participación de los actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje...”	Aplica cuando los enunciados mencionan las obligaciones que los actores del proceso educativo (profesores, padres de familia, directivos, supervisores, autoridades educativas) deben cumplir.
Planes y programas (PyP) para la		Contenido y estructura PyP. (CE)	Se refiere a enunciados que mencionan la estructura que siguen los planes	“En los planes de estudio se establecerán: I. Los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de	Aplica cuando el texto menciona aspectos referentes a los planes y programas de estudio para la educación primaria en México, cómo se

educación primaria	y programas para la educación primaria, como se encuentran organizados sus contenidos	conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo; II. Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar...”	encuentran organizados sus contenidos, y sus características generales. No codificar cuando se desglosan los planes de estudio para la asignatura o área del conocimiento de las artes/educación artística, ya que para ello se desarrollan las siguientes categorías y códigos específicos.	
Educación artística	Conceptualizaciones de	Se refiere a enunciados de los textos de política educativa donde	“La asignatura de Educación Artística...” “Áreas de Desarrollo: Artes, Educación Socioemocional	Aplica cuando el texto define conceptos como educación artística, artes, área del

Educación Artística (COEA)	se conceptualice la Educación Artística en primaria.	y Educación Física. Estas tres áreas no deben recibir el tratamiento de asignaturas.”	desarrollo basada en las artes o similares. También aplica cuando se especifica si se concibe como “área”, “asignatura”, “campo”, ya que ayuda a conocer y diferenciar las conceptualizaciones de la EA en los distintos textos.
----------------------------	--	---	--

Sectores de atención de la EA (SAEA)	Menciona los sectores a los que se dirigen los objetivos planteados para la EA.	“Como resultado de los cambios físicos que presentan, las niñas y los niños de este tercer periodo de la Educación Básica manifiestan una mayor	Aplica cuando el texto menciona los sectores de atención a los que se dirige la EA, así como aquellos enunciados en donde se describen las características de
--------------------------------------	---	---	---

madurez y armonía en el desarrollo de sus habilidades motrices” esta población (físicas, socioemocionales, capacidades, habilidades, etc.).

“Los niños que cursan el Tercer grado de primaria en general tienen entre ocho y nueve años de edad, se encuentran en la etapa de desarrollo conocida como niñez intermedia, que se extiende desde los seis hasta los 12 años”

Objetivos EA	<p>Objetivos:</p> <p>Formación</p> <p>artística y/o</p> <p>estética</p>	<p>Se refiere a enunciados donde se mencionen los objetivos,</p>	<p>“Bloque I Artes visuales: el círculo cromático; Expresión corporal y danza: relaciones</p>	<p>Aplica cuando se enuncian objetivos/propósitos de la EA orientados a la formación</p>
--------------	---	--	---	--

(FAE)	propósitos, fines de la EA en primaria orientados a la formación artística o estética, es decir, el desarrollo de habilidades técnicas propias de las artes, disciplinas artísticas, apreciación estética, apreciación de las	con objetos en el espacio general; Música: las familias instrumentales; Teatro: el movimiento en el escenario. Bloque II Artes visuales: los colores primarios y secundarios; Expresión corporal y danza: manipulación de objetos en el espacio personal; Música: los instrumentos musicales de aliento y percusión; Teatro: diseño de situaciones dramáticas.”	artística y/o la formación estética. Se distinguen de otros objetivos porque estos mencionan el desarrollo de habilidades técnicas en las disciplinas (dibujo, pintura, fotografía, danza, teatro, música, etc.), el desarrollo de la apreciación y expresión artística, el conocimiento y distinción de características técnicas en dichas manifestaciones.
-------	--	---	--

manifestaciones artísticas/culturales.	“El estudio de la Educación Artística en este nivel educativo pretende que los alumnos: • Obtengan los fundamentos básicos de las artes visuales, la expresión corporal y danza, la música y el teatro...”
--	---

Objetivos EA: Aptitudes, actitudes y habilidades	Menciona objetivos, propósitos, fines de la EA en primaria orientados al	“El área de Artes ofrece a los estudiantes de educación básica experiencias de aprendizaje que les permiten identificar y ejercer sus derechos culturales ya la vez	Codificar cuando menciona objetivos, propósitos de la EA para el desarrollo de aptitudes, actitudes y habilidades personales, vinculación con la comunidad, conocimiento y
--	--	---	--

personales y sociales. (AAHPS- EA)	desarrollo de actitudes, aptitudes y habilidades personales y sociales.	contribuye a la conformación de la identidad personal y social de los estudiantes, lo que en sentido amplio posibilita el reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, sociales y de género, y el aprecio y apropiación del patrimonio artístico y cultural.” “Favorecer actitudes de respeto, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre, imaginando y proponiendo soluciones	promoción de valores, resolución de problemáticas sociales, culturales, fomento, la preservación y difusión del patrimonio artístico y cultural, diversidad cultural, derechos culturales.
---	--	---	--

creativas a diversas
 problemáticas que se
 presenten en el colectivo
 artístico interdisciplinario.”

Demandas de la EA	Orientacion es para la planeación de la EA (OP-EA)	El texto ofrece orientaciones para la planeación de las clases o actividades de la EA.	- “Una planificación útil para la práctica real en el salón de clase implica disponer de la pertinencia y lo significativo de la actividad que se va a plantear en relación a los intereses y contexto de sus alumnos...”	Codificar cuando el texto mencione orientaciones para el proceso de planeación de la EA.
-------------------	---	--	---	--

- “Los docentes habrán de diseñar situaciones educativas para que los estudiantes experimenten con sus sentidos, exploren su sensibilidad estética y reflexionen sobre las características de las artes, por lo que deberán generar situaciones de aprendizaje a través del método de proyectos y la vinculación interdisciplinaria.”

- “Plantear una situación desafiante para el alumnado

y que además propicie la
integración y la
movilización de sus
recursos”

<p>Orientación es sobre recursos didácticos y/o pedagógicos para la EA (ORDP-EA)</p>	<p>El texto ofrece orientaciones sobre el uso y aprovechamiento de recursos didácticos o pedagógicos para la EA.</p>	<p>“Algunas de las actividades, técnicas o métodos didácticos que se sugieren para que los alumnos alcancen los Aprendizajes esperados establecidos en los programas de Artes son: Diseño de experiencias, Método de proyectos; Observación dirigida; Lectura y análisis de imágenes; Observación y</p>	<p>Codificar cuando se mencionen orientaciones para el uso y aprovechamiento de recursos didácticos y/o pedagógicos: “objetos, aparatos, medios de comunicación que pueden ayudar a descubrir, entender o consolidar conceptos fundamentales en las diversas fases del aprendizaje.</p>
--	--	---	---

<p>análisis de expresiones escénicas; Preguntas detonadoras; Lluvia de ideas; Debates; Exploración sensorial; Investigación en fuentes diversas (orales, escritas, electrónicas).”</p>	<p>Se incluye en su clasificación todo tipo de material, ya sean estos softwares didácticos y no didácticos, libros, juegos, notaciones simbólicas, representaciones gráficas y, en general, todas las formas expresivas e instrumentales que permitan el trabajo docente” (Burgués y Fortuny, 1988, citado en García et al., 2003)</p>
--	---

<p>Orientacion es para la evaluación de la EA (OEV-EA)</p>	<p>El texto ofrece orientaciones para la evaluación de la EA.</p>	<p>- “En Artes se evaluará a los estudiantes con base en distintas evidencias reunidas durante el proceso educativo, con el fin de</p>	<p>Codificar cuando el texto brinde herramientas, orientaciones o sugerencias para el proceso de evaluación de la EA.</p>
---	---	--	---

valorar su desempeño en
relación con los
Aprendizajes esperados. Los
instrumentos de evaluación
sugeridos son
Observaciones diagnósticas;
Bitácora (Diario) del
alumno; Bitácora (Mensual)
del colectivo; Bitácora del
docente; Rúbricas y
Autoevaluación.”

- “En este campo, la
evaluación es
necesariamente formativa
puesto que forma parte del

mismo proceso de aprendizaje y tiene como propósito la construcción de un diálogo pedagógico a través del cual el alumno comprenda.”

<p>Vinculación , articulación y/o transversalidad (VAT)</p>	<p>Formas en que la EA se vincula con otras asignaturas o áreas del desarrollo en primaria.</p>	<p>“El campo se articula de manera directa con las Ciencias Naturales especialmente en el campo del autocuidado, el ejercicio responsable de la libertad y la autorregulación al promover la manifestación de emociones y</p>	<p>Codificar cuando se mencionan otras asignaturas y los ejes temáticos, contenidos o actividades que permiten una articulación entre la EA y otras áreas.</p>
---	---	---	--

sentimientos ante
situaciones que pueden
poner en riesgo la integridad
física del escolar”

Apéndice D. Ejemplo de transcripción de entrevistas

Entrevistado: Se omite el nombre del participante por cuestiones de confidencialidad.

Identificador: T_D1_3

Fecha: 16/12/21, 16:00 p.m.

Duración: 18:46

Vía: *Google Meet*

GE: La primera pregunta es ¿cuál es su formación inicial?

T_D1_3: Mi formación inicial, bueno pues soy maestra en educación primaria, soy licenciada en educación primaria y actualmente laboro como tal como docente frente a grupo en escuela multigrado.

GE: Ok, perfecto, ¿ha tomado cursos o algún tipo de formación complementaria?

T_D1_3: Cursos que el sistema educativo nos proporciona, si los he tomado.

GE: ¿En qué áreas?

T_D1_3: son más a lo que es español y matemáticas.

GE: Muy bien. ¿Cuántos años de servicio tiene profe?

T_D1_3: Tengo, si no me equivoco estoy como en 13 años, más o menos

GE: Ok. Entiendo que la escuela en la que usted labora es tridocente, ¿cierto?

T_D1_3: Sí.

GE: Bueno, y ¿Cómo es trabajar en una escuela de estas características? Como qué tipo de ventajas o desventajas observa usted.

T_D1_3: Tendría a lo mejor ventaja en el aspecto que son pocos alumnos, ¿verdad?

Comparándose con escuelas unitarias de ciudades, de zonas urbanas. Pero una gran desventaja pues es el trabajar con dos grupos a la vez. Tiene uno que adecuar mucho sus planeaciones, las actividades que va a trabajar, a lo mejor los niños, más cuando son niños pequeños, que estas explicando en mi caso primer grado y los de segundo ya tienen dudas y tienes que atenderlos al mismo tiempo, ¿verdad? Sería una de las desventajas, se podría decir. Y en ocasiones pues los temas no se desarrollan a lo mejor de manera muy amplia, ¿verdad? Tratas de minimizar un poquito o de irte a los temas en concreto, para avanzar un poquito más, porque el tiempo la verdad no alcanza.

GE: Ok profe, me comenta que trabaja con dos grupos. ¿Cuáles son esos dos grupos o grados?

T_D1_3: ahorita trabajo con segundo y tercer grado.

GE: Ok, y ¿cuántos alumnos tiene en estos grupos?

T_D1_3: tengo 25 alumnos por los dos grados.

GE: Ok. Bueno profe, ¿me puede describir brevemente estos grupos que usted atiende?

T_D1_3: mmm, ahorita, sí, te lo describo, pero fíjate que ahorita por cuestiones de pandemia de que estamos atendiendo a los niños se podría decir que, en línea, es bien complicado, porque la verdad no he tenido yo ese contacto con ellos de manera directa, de tener ese trabajo en grupo con ellos, entonces si es bien complicado decirte yo, o describirte, ¿verdad? Como es, ahorita son grupos que a lo mejor si me hubieran tocado en años anteriores pues tuviera un amplio conocimiento de ellos. Pero son niños prácticamente nuevos para mí, y por la zona en la que vivimos, el internet no es bueno, entonces yo no puedo llevar a cabo, así como ahorita una videollamada con todo el grupo, porque es un problema la verdad. Entonces como son niños chiquitos no lo manejan. Pero pues a grandes rasgos, este, la mayoría de ellos son niños muy

trabajadores, que les gusta mucho el trabajo. Matemáticas me ha sorprendido porque les gusta mucho el trabajar con matemáticas. Las mamás también apoyan mucho, pero como en todo, ¿verdad? Hay niños también que no están trabajando, que no envían sus actividades siendo también eso para nosotros un reto, el hacer que se integren a las clases, a las actividades que uno manda. Pero a grandes rasgos son niños trabajadores que les gustan las actividades.

GE: Muy bien, gracias profe. Bueno ahora vamos a pasar a una segunda parte de la entrevista ya enfocada más a lo que es la educación artística. Esta primera parte fue más introductoria y ya ahora enfocada a la educación artística. ¿cómo definiría usted el concepto, precisamente, de educación artística?

T_D1_3: mmm, ¿cómo lo definiría? Pues, ¿qué será?... pues es lo que permite al alumno como expresar emociones, expresar, no sé cómo decirte, pues el arte, ¿verdad? Porque a veces los niños manejan, no tengo la palabra... como diferentes... lo que hace uno y lo que hace otro, lo que los hace diferentes, se me fue la palabra. Habilidades, que a veces no las quieren sacar y me ha tocado que, cuando he impartido educación artística, como que el niño saca todas esas habilidades que tiene, ¿verdad? Y que todos ellos pues son diferentes, y, sería eso, el expresar, lo que permite expresar a los niños el arte, sus habilidades que tengan.

GE: Ok, perfecto, gracias. Bueno, enseguida sería, ¿cuál es la relación que usted identifica entre las artes, la educación artística con la educación primaria?

T_D1_3: mmm, una relación, pues que en la educación primaria se le va inculcando al niño el valorar el arte, el tener ese conocimiento desde pequeños, como te decía, de ir descubriendo ya desde, y es yo digo, desde preescolar, y pues más aun en primaria, ir descubriendo esas habilidades que tienen los niños, es lo que permite el arte, pienso.

GE: Muy bien, ahora profe, ¿cuál es su opinión o postura frente al programa de educación artística de la SEP?

T_D1_3: mmm, aquí te voy a ser bien sincera. Así de utilizar yo el programa, la verdad no lo utilizo. A lo mejor estaré mal, ¿verdad? Pero, como te digo, más en zonas, en lugares, en escuelas multigrado, que te digo que a veces el tiempo no nos alcanza, yo siento que el seguir como tal el programa porque muchas veces yo como maestra, no entiendo, ¿verdad? Me tocó, por ejemplo, en el libro de primer año, segundo, no recuerdo ahorita que libro de artística era porque manejábamos un libro, y venía mucha información, que la verdad hasta yo como maestra desconocía, ¿no? Entonces, la educación artística yo la manejo con los niños como en base a alguna asignatura, como una adecuación. Dentro de alguna asignatura, por ejemplo, si estamos en ciencias naturales, sobre un tema, dicho equis tema, sobre de ahí trato de sacar alguna actividad artística, que bueno, que uno considera artística, y también me gusta mucho a mi lo que es la danza, el baile folclórico, entonces también lo utilizo yo como actividades artísticas con los niños, pero de trabajar así bien con el plan, la verdad no lo hago.

GE: Está bien maestra, ahora ¿cómo ve usted, a juicio de sus alumnos, la importancia de esta asignatura? ¿qué les parece a los niños?

T_D1_3: Ah, a los niños les gusta mucho, es algo que, que realmente les gusta, y si lo tengo yo como en mi horario de clases, ¿verdad? Te digo, no lo utilizo a lo mejor el libro o me guío en el plan, pero si realizamos actividades y es algo que a los niños les encanta. Cuando saben que toca educación artística, les gusta mucho.

GE: Ah ok, ahora. ¿cuáles considera usted que son las razones de la SEP para incluir la educación artística en sus planes y programas para este nivel educativo?

T_D1_3: mmm, pues yo pienso que es, como te mencionaba anteriormente, que el niño se vaya descubriendo sus habilidades, sus actitudes, y a lo mejor de ahí salen grandes pintores, grandes artistas, ¿verdad? Yo pienso que sería una de las razones de la SEP.

GE: Muy bien. Usted me comentaba que no aplica como tal el plan de estudios, pero, ¿cuáles son los contenidos específicamente de tercer grado que usted piensa que son los más relevantes para la formación de los niños?

T_D1_3: A ver, ¿me repites?, como que se me cortó ahí, no te entendí muy bien.

GE: Claro que sí, usted me comentaba que no aplica como tal los contenidos del plan de estudios, sin embargo, específicamente de tercer grado, ¿cuáles considera usted que son los contenidos más relevantes para la formación de los niños de esta asignatura?

T_D1_3: De artística, mmm, lo que es a lo mejor los contenidos que hablan sobre la expresión corporal del niño. Sería yo creo uno de los principales, la expresión del niño por medio del cuerpo y eso.

GE: Ok, muy bien, ahora, partiendo de que la planeación pues es un requerimiento institucional, ¿usted la considera necesaria para la educación artística?

T_D1_3: Debería de ser. Pero...te digo, como trato de adecuarlo a una asignatura, la artística como que la junto, se podría decir ¿verdad? Con una de las asignaturas, no planeo como tal una planeación de artística no. Sino que dentro de mis planeaciones hago una adecuación abajo y pongo, por ejemplo: Observación: trabajo este tema con educación artística realizando tal actividad. Pero no realizo una planeación aparte.

GE: Muy bien. Ahora profe, ¿me puede describir como aborda usted la Educación Artística en su práctica? Aquí me gustaría si me pudiera comentar cómo lo hacía antes de la pandemia y qué adecuaciones tuvo que hacer a raíz de la pandemia, o sea, ¿cómo la aborda ahora? Por ejemplo,

qué tipo de actividades realiza, qué materiales o recursos utiliza, de qué manera organiza sus sesiones, etc.

T_D1_3: Si mira, antes, ay pues yo siento que era mucho más fácil, ¿no? El tener el contacto directo con los niños. Te digo, hay días que a los niños les gusta mucho lo que es bailar, entonces, tanto ponía música que a ellos les gustaba como a involucraba lo que es ya lo artístico, pero en folclórico, que también es algo que a mí me gusta, entonces trabajaba con ellos por medio de, una hora a veces a la semana o dos horas que poníamos, más en tiempo extra, y trabajábamos lo que era el baile, en cuestión artística. En actividades, por ejemplo, ciencias naturales, en grupos anteriores que he tenido por ejemplo en tercer año se ve mucho lo que es el cuerpo humano, entonces, trabajaba con los niños algunas actividades, por ejemplo hacíamos, manipulando ellos lo que es la plastilina y ellos en papel cascarón de huevo creo que se llama, dibujaban el cuerpo humano y ya lo iban moldeando con la plastilina el cuerpo y forrando, no sé cómo se pueda decir, como si estuvieran pintando el cuerpo humano pero a la vez era con la plastilina, ¿verdad? Como que iban embarrando y haciendo todas esas cosas. Usamos también mucho la pintura de agua que es algo que a los niños les gusta, el pintar, el expresarse. A veces sí daba un tema en específico, si estábamos abordando, no sé, en niños chiquitos, los animales terrestres, acuáticos, bueno, pedía ya, ¿verdad? Bueno, me van a hacer un dibujo de animales. Y a veces si se le daba también el tiempo a ellos para que ellos expresaran lo que quisieran, ahora sí que su propio diseño, ¿verdad? Serían algunas de las actividades y algo que les llevaba. En cuestión al material, pues se proporcionaba por la misma escuela, la misma escuela cuenta con pinturas o todo. Igual en lo folclórico, pues también la escuela cuenta con poquito vestuario, entonces también las niñas practicando con sus faldas.

Ahora que estamos en situación de pandemia, ha sido un poco más difícil o un mucho.

Principalmente lo del baile si no se ha llevado a cabo, no se ha realizado. Casi las actividades son un poquito más sencillas, por ejemplo, el pintar, el expresarse si lo hemos seguido realizando.

Algunos niños no cuentan ¿verdad? Y uno como maestro pues también no puedes decirles a los papás que han cierto gasto, entonces con los materiales que tengan a la mano los niños se han expresado en sus dibujos. De hecho, ahora en tiempo de otoño, les pedí que salieran cuando iniciamos otoño, a sus patios y recolectaran hojas, hojas de árboles, de matitas, de todo lo que a ellos les gustaba y ya que tenían ese montoncito que habían juntado ellos me hicieron un dibujo. Algunos me hicieron aves, arbolitos, lo que a ellos se les vino en mente y todo fue a base de estas hojas. Entonces buscamos la manera de hacer actividades llamativas también para los niños, pero que estén al alcance de los papás estos materiales.

GE: Claro. Ok profe. Ahora, ¿de qué manera evalúa los aprendizajes en esta asignatura?

T_D1_3: mmm, pues me voy más a el compromiso y a cómo realizan los niños las actividades.

GE: Y finalmente profe, ¿cuál sería para usted la mejor forma de trabajar con esta asignatura?

Así como su escenario ideal para poderla trabajar.

T_D1_3: Hijuelas, contar yo creo con muchos materiales, ¿verdad? Porque también a veces las escuelas no contamos con todos esos materiales que quisiéramos. ¿Qué podría ser? También como tener más tiempo, como te decía, dedicarle un poquito más de tiempo como se debería porque yo lo reconozco, y sé que por el tipo de escuela a lo mejor no llevamos a cabo la artística como debería de ser, o a veces también, me incluyo, los maestros no le damos esa importancia, ¿verdad? Que se le debería de dar a la educación artística, y no porque no la lleve a cabo, pero si siento que a lo mejor se debería llevar a cabo mucho mejor, ¿verdad? Y desgraciadamente nosotros, podría ser que nos hace falta un poco más de talleres, o un poquito más de

conocimiento acerca de lo artístico, y a lo mejor uno también como que lo va excluyendo un poquito, ¿verdad? Por lo mismo, porque no conocemos tan ampliamente, nosotros casi nos basamos más a otras asignaturas, pero yo creo que sería muy bonito el contar, por ejemplo, a mí me gusta mucho también lo del teatro guiñol, le llaman, de los títeres, y eso también ayuda mucho a los niños a expresarse de una forma artística, y por ejemplo en mi escuela no contamos con eso. Entonces creo que hace falta mucho, mucho material para ampliar la educación artística a los niños, que ellos se sientan motivados y pues uno empaparse un poquito más de lo artístico, también.

Apéndice E. Planeaciones y secuencias didácticas

U_D1_3y4-P1



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN/ISEP
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
 SUBDIRECCIÓN DE PROGRAMAS DE APOYO
 ESTÍMULO ECONÓMICO DE EQUIDAD (E-3)
 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN AL PROGRAMA ESCOLAR DE MEJORA CONTINUA PARA EL HORARIO EXTRACLASE (E-3)^o CICLO ESCOLAR 2021-2022

INFORME MENSUAL DE ACTIVIDADES CORRESPONDIENTE AL MES: FEBRERO

AÑO 2022

NOMBRE DE LA ESCUELA: ██████████		ZONA: 52		MUNICIPIO: SAN QUINTIN						
ASIGNATURA QUE TRABAJÓ EN HORARIO EXTRACLASE	ESPAÑOL Y MATEMÁTICAS			GRADOS QUE ATIENDE	1° 1, 2do. 4, 3ro. 4, 4to. 5, 5to. 5 y 6to. 5			TOTAL ALUMNOS ATENDIDOS EN EL MES	24	TOTAL DE BAJA DE ALUMNOS 0 AL MES
PRIORIDAD EDUCATIVA/FACTOR CRÍTICO	ABATIR EL REZAGO Y DESERCIÓN ESCOLAR									
AVANCE DE LA META EN (%)	90%									
REALIZÓ ADECUACIONES CURRICULARES:	SI SE HICIERON ADECUACIONES CURRICULARES									
ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES REALIZADAS	ACCIONES REALIZADAS	AVANCE DE LA META (EN PORCENTAJE)	DURACIÓN TIEMPO (EN HORAS)	¿DESCRIBE LOS AVANCES QUE LOGRARON LOS ALUMNOS?	HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN QUE UTILIZÓ PARA VERIFICAR AVANCE DE LOS ALUMNOS EN EL MES	¿EN QUÉ PORCENTAJE SE INVOLUCRARON LOS PADRES DE FAMILIA?	¿QUÉ DIFICULTADES SE PRESENTARON EN EL MES?	SEGUIMIENTO (ÁREAS DE OPORTUNIDAD PARA FORTALECER EN EL SIGUIENTE MES)		
ESPAÑOL (LECTURA Y ESCRITURA)	LECTURAS DE COMPRESION Y PRODUCCION DE TEXTOS. RESOLUCION DE PROBLEMAS	85%	15	SE NOTAN AVANCES FAVORABLES EN LA ESCRITURA, LECTURA,	CUADERNILLO DE TRABAJO, LIBROS DE TEXTO, CARPETA DE EVIDENCIAS, VIDEOS Y FOTOGRAFIAS.	85%	EL PRINCIPAL PROBLEMA FUE LA POCA O NULA SEÑAL DE INTERNET PARA ESTAR EN CONSTANTE COMUNICACIÓN CON LOS ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA.	ESTABLECER EL 100% DE COMUNICACIÓN CON LOS ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA. CONCIENTIZAR A LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE LA IMPORTANCIA DE SU APOYO EN LAS ACTIVIDADES DE SUS HIJOS, CON LA FINALIDAD DE OBTENER MEJORES RESULTADOS.		
MATEMATICAS (CALCULO MENTAL, OPERACIONES BASICAS: SUMAS, RESTAS, MULTIPLICACION Y DIVISION)	MATEMATICOS QUE IMPLIQUEN CÁLCULO MENTAL, OPERACIONES BASICAS: SUMAS, RESTAS, MULTIPLICACION Y DIVISION.	85%	15	CÁLCULO MENTAL Y OPERACIONES BASICAS. LOS CUALES FAVORECEN EL DESEMPEÑO DE LA ALUMNA Y EL ALUMNO TANTO EN LA ESCUELA COMO EN SU VIDA COTIDIANA.	CUADERNILLO DE TRABAJO, LIBROS DE TEXTO, CARPETA DE EVIDENCIAS, VIDEOS Y FOTOGRAFIAS.	85%				

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN/ISEP
 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
 SUBDIRECCIÓN DE PROGRAMAS DE APOYO
 ESTÍMULO ECONÓMICO DE EQUIDAD (E-3)
 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN AL PROGRAMA ESCOLAR DE MEJORA CONTINUA PARA EL HORARIO EXTRACLASE (E-3)" CICLO ESCOLAR 2021-2022

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES REALIZADAS.								
DIBUJO	ELABORACIÓN DE DIVERSOS DIBUJOS RELACIONADOS A DIFERENTES TEMAS, COMO LO SON: FECHAS CONMEMORATIVAS, ACTIVIDADES RELACIONADAS A LOS LIBROS DE TEXTO, ETC.	80%	15	SE PRESENTA UNA MEJOR IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD EN LOS ALUMNOS.	CARPETA DE EVIDENCIAS, VIDEOS Y FOTOGRAFÍAS.			
ACTIVIDADES DEPORTIVAS	JUEGOS DEPORTIVOS, DONDE SE INVOLUCREN ALUMNOS Y FAMILIARES.	85%	15	SE PRESENTAN AVANCES FAVORABLES EN LA MOTRICIDAD DE LOS ALUMNOS.	CARPETA DE EVIDENCIAS, VIDEOS Y FOTOGRAFÍAS.		EL PRINCIPAL PROBLEMA FUE LA POCA O NULA SEÑAL DE INTERNET PARA ESTAR EN CONSTANTE COMUNICACIÓN CON LOS ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA.	ESTABLECER EL 100% DE COMUNICACIÓN CON LOS ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA. CONCIENTIZAR A LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE LA IMPORTANCIA DE SU APOYO EN LAS ACTIVIDADES DE SUS HIJOS. CON LA FINALIDAD DE OBTENER MEJORES RESULTADOS.

NOTA: EL INFORME DARÁ SEGUIMIENTO AL PROGRAMA DE TRABAJO E-3 CICLO 2020-2021 "(PEMC) HORARIO EXTRACLASE A CONTRATURNO."

ELABORÓ	FIRMA VALIDÓ	SELLO	FIRMA REVISÓ	SELLO	FIRMA Vo.Bo.
 NOMBRE DEL DOCENTE CON E3	 NOMBRE DEL DIRECTOR DE LA ESCUELA		 NOMBRE DEL SUPERVISOR (A) ESCOLAR		 NOMBRE DEL PRESIDENTE DE LA (APF)

Nota: se omiten los datos de la escuela y nombres por cuestiones de confidencialidad

B_D1_3y4-P3

PLANEACION DE EDUCACION ARTISTICAS GRADO: 4TO GRADO TERCERA Y CUARTA SEMANA
DE OCTUBRE 2022 PROFRA

TEMA	El objeto esta hecho
APRENDIZAJE ESPERADO	Desarrollo de la percepción, sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y la creatividad artística de los alumnos.
SECUENCIA DIDACTICA	Obtengan los fundamentos básicos de las artes visuales, la expresión corporal la danza y la música.
DESARROLLO	Cuestionar a los alumnos con que material se pueden hacer esculturas. Anotarlos en su cuaderno. Sugerir a los alumnos que elaboren un cuadro con las características de los objetos, forma, peso, textura, brillo y color.
CIERRE	Hacer un dibujo o boceto de lo que van a realizar. Transformar a una obra tridimensional con los materiales, se puede pegar, atar o embonar los materiales Dar color a la obra con un poco de pintura.

Nota: se omiten los datos de la escuela y nombres por cuestiones de confidencialidad

T_D1_3-P1

TIEMPO	Del 21 al 25 de octubre.		REFERENCIAS	
PRACTICA SOCIAL DEL LENGUAJE		APRENDIZAJES ESPERADOS		ÁMBITO
Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia.		Sigue un instructivo sencillo para elaborar un objeto.		Participación social
PROPÓSITOS				
Que los alumnos: Reflexionen sobre la estructura, contenido y tipo de lenguaje que suelen tener los instructivos y la forma en la que deben interpretarse y seguirse.				
MODALIDAD	ACTIVIDAD	¿QUÉ BUSCO?		
Actividades recurrentes	Ideas para escribir mejor. Identifica las palabras.	Que los alumnos: Consoliden su conocimiento alfabético a través de la identificación de palabras con escrituras muy semejantes.		
Actividad puntual. Con la música por dentro.	4. Escribimos el instructivo.	Que los alumnos: Elaboren la primera versión del instructivo.		
Actividad puntual. Con la música por dentro.	5. Revisamos el instructivo.	Que los alumnos: Aprendan a revisar sus textos y modificarlos a partir de las observaciones de alguien más.		
Actividad puntual. Con la música por dentro.	6. Publicamos los instructivos.	Que los alumnos: Elaboren un cuadernillo con sus instructivos.		
Actividades recurrentes.	Tiempo de leer. Mi maestro nos lee.	Que los alumnos: Escuchen la lectura de un texto y compartan algunos datos y su interpretación.		
SECUENCIA DE ACTIVIDADES				
SESIÓN 1	Organizaré equipos de trabajo y a cada uno asignaré tres palabras. La consigna será buscar otras tres parecidas a las mimas, siendo diferentes sólo en algunas letras. Por ejemplo: paleta-pelota; guitarra-gitana; bolsa-balsa. Socializarán las palabras con el grupo y explicarán su significado. Recortarán el memorama 2 del material recortable 4 y jugarán a relacionar las imágenes con su nombre, poniendo atención en las diferencias en su escritura. L.T. pág. 46. Una vez destapados todos los pares, escribirán las palabras parecidas en el cuaderno y marcarán con un color las letras que son diferentes.			
SESIÓN 2	Con su equipo, pensarán en un instrumento musical que puedan construir y que sea de su agrado. Escribirán su nombre y dibujarán en el cuaderno. Recapitularemos las partes de un instructivo y elaborarán una primera versión para fabricar el instrumento musical elegido. Se basarán en la tabla de la página 46 del libro de texto, para desarrollarlo. Guiaré el proceso con las preguntas: ¿qué materiales vamos a necesitar?, ¿dónde los anotamos para acordarnos?, ¿cuál es el primer paso para hacer el instrumento?, ¿qué necesitan para ese primer paso?, ¿en qué parte del texto escribimos eso? Identificarán y señalarán todos los elementos de un instructivo, en el que acaban de elaborar.			
SESIÓN 3	Intercambiarán los instructivos con otro equipo para su revisión. Deberán revisar que tenga todos los elementos y que las instrucciones se claras.			

	<p>Harán sugerencias a sus compañeros y acatarán las recibidas. L.T. pág. 47. Quien puede dar más sugerencias, corregirán la primera versión de los instructivos y los mejorarán. En una hoja blanca, elaborarán la versión final del instructivo para elaborar un instrumento musical. Tomarán acuerdos para traer al aula los materiales necesario y elaborarán el instrumento.</p>
SESIÓN 4	<p>Socializarán en su grupo los instructivos elaborados. Elaborarán con su equipo los instrumentos musicales, siguiendo las indicaciones del instructivo. Determinarán si se siguieron correctamente las instrucciones y si éstas fueron claras. Reunirán todos los instructivos en un cuadernillo para integrarlo a la biblioteca del salón. Será necesario tomar acuerdos sobre el título que le van a poner, el orden en que serán presentadas, el índice, etc.</p>
SESIÓN 5	<p>Informaré a los niños que ahora usted les leerá un texto donde podrán encontrar mucha información, por lo tanto, deben poner mucha atención. Leerán el título en voz alta y cuestionaré de qué creen que va a tratar, por qué piensan eso y qué información creen que encontrarán. Como sugerencia, leerán alguno de los fragmentos de "El libro de las cochinadas" de la investigadora Julieta Fierro, que se encuentran las páginas 60 y 90 del libro de lecturas. O utilizarán los textos completos de su libro https://es.slideshare.net/leercontigo/el-libro-de-las-cochinadas Una vez leído el texto informativo que eligió, plantearé preguntas de comprensión. Contestarán las tres preguntas de la página 48 del libro de texto, para identificar datos del texto y del autor En el cuaderno, escribirán un reporte breve, plasmando la nueva información que aprendieron. Compartirán lo que escribieron con sus compañeros.</p>
MATERIAL Y RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN Y EVIDENCIAS
<p>Libro de texto, material recortable 4, materiales diversos para elaborar el instrumento, hojas blancas, colores, cuaderno, textos informativos.</p>	<p>Observación y análisis del desarrollo de las actividades. Determinar si los alumnos Identifican la diferencia de escritura y significado en palabras parecidas; elaboran instructivos de forma efectiva; identifican información específica cuando escuchan un texto informativo. Actividades en el cuaderno y el libro de texto.</p>
ADECUACIONES CURRICULARES Y OBSERVACIONES GENERALES	
<p>Transversalidad con Artística. * Elaboración de un instrumento musical utilizando un instructivo como apoyo. * Presentación del instrumento a compañeros.</p>	

Nota: se omiten los datos del docente por cuestiones de confidencialidad. Estas fotografías fueron compartidas directamente por T_D1_3.

TT_D1_3-P1

Educación Artística

Aprendizajes esperados:	Competencias que se favorecen:	Lenguaje artístico:
Distingue diferentes maneras de relacionarse con objetos y con los compañeros en el espacio general.	- Artística y cultural.	- Expresión corporal y danza.
Eje		
Apreciación	Expresión	Contextualización
Identificación de las maneras de relacionarse con los objetos y los compañeros en el espacio general.	Exploración de movimientos de aproximación y lejanía relacionándose con objetos y con compañeros en el espacio general.	Reflexión sobre las diferentes maneras de relacionarse con los objetos y las personas de su entorno.

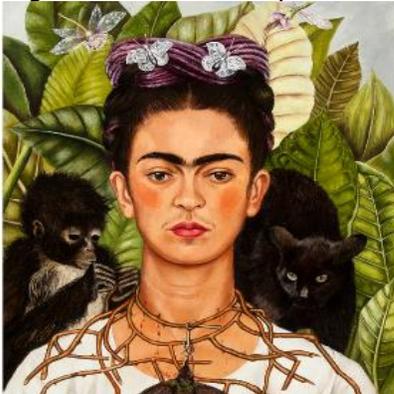
Sesión 1. Fecha de aplicación

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	TEMA DE LA SESIÓN
Distingue diferentes maneras de relacionarse con objetos y con los compañeros en el espacio general.	Reflexión sobre las diferentes maneras de relacionarse con los objetos y las personas de su entorno.	Reflexión de las maneras de relacionarse.

SECUENCIA DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
INICIO Preguntar: ¿Cómo reaccionas cuando te acercas con el animal que más te gusta? DESARROLLO Mostrar información acerca de los objetos en movimiento. Formar equipos de cuatro personas. Permitir que los alumnos seleccionen una canción para que la bailen y utilicen diferentes objetos con los que interactúen. CIERRE Invitar a los niños a comentar las presentaciones.	RECURSO.- Juego. CRITERIO.- Mostrar respeto y participar adecuadamente durante la realización del juego.
	RECURSOS DIDÁCTICOS
	Música diversa.
PÁGINAS DEL LIBRO DEL ALUMNO.- 14 - 15	
Notas: _____	

Nota: se omiten los datos de la escuela y nombres por cuestiones de confidencialidad

C_D2_4-P2

ÁREA	Artes	GRADO y GRUPO	4°	TIEMPO	Semana 2
PLANEACIÓN DIAGNÓSTICA					
EJE	TEMA	APRENDIZAJES ESPERADOS			
Apreciación estética y creatividad	Imaginación y creatividad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observa distintas manifestaciones artísticas plásticas y visuales en formato bidimensional, para reconocer sus semejanzas y diferencias. ▪ Distingue las características principales de las técnicas elegidas y las utiliza con fines expresivos. ▪ Explora diversas maneras de realizar un trabajo artístico bidimensional, para proponer una opción original. 			
ACTIVIDADES					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir a los niños que observen el siguiente retrato de la pintora mexicana Frida Kahlo. 					
					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar que pongan atención a cada uno de los detalles de la obra: Los colores, los animales que aparecen, ¿Por qué lleva un collar de espinas?, etc. ▪ Observar el siguiente video que habla sobre la vida de Frida Kahlo con el fin de entender sobre su obra: https://www.youtube.com/watch?v=zd_Mtyi-9Zs ▪ Pensar la manera en la que harían un autorretrato: <ul style="list-style-type: none"> - Los colores que utilizarán, el formato, la técnica, etc. - Pueden utilizar diferentes materiales: acuarelas, pinceles, crayones, lápices, gises, trozo de carbón, esmalte de uñas, café soluble, jugo de betabel o jamaica. - O bien, hacer una "técnica mixta", es decir la combinación de distintos materiales. ▪ Realizar el autorretrato con la técnica y los materiales que eligieron. 					
REFERENCIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS					
<p>Imagen del retrato de Frida Kahlo. Enlace de internet: https://www.youtube.com/watch?v=zd_Mtyi-9Zs Materiales para el autorretrato: Acuarelas, pinceles, crayones, lápices, gises, trozo de carbón, esmalte de uñas, café soluble, jugo de betabel o jamaica, etc.</p>					
EVALUACIÓN Y EVIDENCIAS					
<p>Observación y análisis del desempeño, producciones y desarrollo de las actividades. Elaboración del retrato con la técnica y los materiales elegidos.</p>					
ADECUACIONES CURRICULARES					
OBSERVACIONES GENERALES					

Nota: se omiten los datos de la institución y del docente por cuestiones de confidencialidad

Apéndice F. Ejemplo de tabla para la elaboración del análisis enunciativo (entrevistas)

Código: Definición EA. Pregunta 7: ¿cómo define el concepto de educación artística?

Participante	Cita	Estrategia lingüística. Huellas de la enunciación	Planos del análisis
U_D1_3y4	Artísticas, pues mira, básicamente, en primaria yo pienso que no es como en si una materia que se lleve tal como decir español y matemáticas , yo sé que por ejemplo en secundaria prepa o universidad, o sea, si se llevan esas materias, como debe de ser , y en la primaria más que nada porque me ha tocado ver o a veces yo lo he hecho es decir, ah ok, pues educación artística, hagan un dibujo o equis cosa, pero no, pues no es solamente eso, sino engloba danza, canto, o sea, son muchas, son muchas cosas, no solo el dibujar.	Pronombres: yo Desinencias verbales: pienso, sé Expresiones que incluyen subjetivemas y/o modalizaciones: como debe de ser, no es solamente eso, son muchas cosas.	Condición de enunciación. El docente construyó una definición de tipo académico.
B_D1_3y4	Pues la educación artística es, pienso yo, pues es una construcción de habilidades, pues, perceptivas, expresivas y que da lugar como al lenguaje artístico y que es el que da fortalecimiento las actitudes, habilidades que el niño va desarrollando.	Pronombres: yo Desinencias verbales: pienso.	Condición de enunciación. La docente construyó una definición de la EA de tipo normativo

Nota: elaboración propia