



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Departamento de Humanidades

Maestría en Investigación Educativa Aplicada

“La enseñanza de las artes en la educación básica, pedagogía e incentivación de talento artístico”

Maestría en Investigación Educativa Aplicada.

LGAC Procesos de Enseñanza-Aprendizaje y Trayectorias Académicas

Lic. Xitlalli Alejandra Rivera Navarro

“Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”

Bajo la dirección de la

Dra. Diana Irasema Cervantes Arreola

y la Codirección de la

Dra. Beatriz Anguiano Escobar

Ciudad Juárez, Chih., junio 2021

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	7
Capítulo 1 Planteamiento del problema	10
1.1 Políticas educativas y la enseñanza de las Artes: Entes e instituciones que intervienen en el desarrollo curricular	10
1.2 Aproximaciones a la enseñanza de las artes y el talento artístico: Estado del Arte	20
1.3.1 Perspectivas sobre la educación artística.	21
1.2.2 Perspectivas sobre la formación docente.	22
1.2.3 Perspectivas sobre la enseñanza de las artes.	23
1.2.4 Perspectivas sobre el currículum en la enseñanza de las artes.	24
1.2.5 Perspectivas sobre la educación humanista en la educación en las artes.	25
1.2.6 Perspectivas sobre el talento artístico.	25
1.2.7 Perspectivas metodológicas en las investigaciones.	27
1.3 Justificación.....	34
1.4 El problema de investigación	37
1.5 Objetivos	38
Capítulo 2 Marco Teórico	39
2.1 Educación en las artes	39
2.1.1 Educación Artística	39
2.1.2 Educación Estética.....	42
2.2 Docente y promotores en las artes.....	42
2.3. Talento desde la perspectiva del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT).....	43
2.3.1 Talento	43
2.4. Pedagogía	44
2.4.1 Pedagogía del arte.....	46
2.5. Estética	48
2.5.1 Estética de la emergencia	48

2.5.2 Estética del cotidiano	49
2.5.3 Estética relacional	49
2.5.4 Estéticas infantiles.....	50
2.6. Prácticas del arte contemporáneo.....	51
2.6.1 Arte útil.....	51
2.6.2 Arte participativo	52
Capítulo 3 Método.....	54
3.1. Paradigma: la teoría crítica en la investigación.....	54
3.2. Metodología: enfoque cualitativo.....	55
3.3. Sujetos de investigación: los docentes en la educación básica y su perspectiva sobre la educación en las artes.....	56
3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	59
3.4.1 La entrevista semiestructurada.....	59
3.4.2 Análisis de documentos	60
3.5. Plan de trabajo.....	61
3.6. Análisis de los datos.....	62
3.7. Consideraciones éticas para el manejo de la información obtenida	64
Capítulo 4 Resultados	66
4.1 Resultados obtenidos a partir de la entrevista a docentes.....	66
4.1.1 Formación.....	67
4.1.2 Capacitación docente	69
4.1.3 Estrategias para incentivar el talento artístico en los estudiantes	73
4.1.4 Pedagogía de la enseñanza de las artes en el aula	83
4.1.5 Experiencias con las artes	91
4.1.6 Categorías emergentes	93
4.2 Análisis de documentos a partir de los libros de texto gratuito.....	102
Capítulo 5.....	114
Conclusiones	114
5.1 Conclusiones por objetivos	115

5.1.1 Objetivo uno: detectar el grado de preparación de los docentes en las artes para impartir la materia.	115
5.1.2 Objetivo dos: examinar las estrategias de los profesores para identificar e incentivar el talento artístico en las artes de los estudiantes en educación básica.	118
5.1.3 Objetivo tres: identificar las pedagogías para la enseñanza de las artes que se utilizan dentro de las aulas en nivel básico.	122
5.2 Aportaciones de la investigación educativa en las artes.....	125
5.3 Propuestas y sugerencias para el desarrollo de próximas investigaciones	128
5.4 Limitantes en el proceso de investigación.....	129
Índice de abreviaturas.....	132
Índice de tablas.....	133
Referencias	134
Anexos.....	139
Anexo 1. Guía de entrevista	139
Anexo 2. Carta de consentimiento informado.....	141
Anexo 3. Formato para análisis de libros de texto	144
Anexo 4. Ejemplos de actividades en los libros de texto	145

DEDICATORIA

Dedicó este trabajo de investigación a mi familia. En primer lugar, a mi madre Sandra Rivera y a mis abuelos Raquel Navarro y Antonio Rivera, por su apoyo incondicional y todos sus esfuerzos, que me permitieron continuar realizando mis metas educativas y profesionales; con Nancy Ochoa comparto el logro de haber concluido esta investigación, ya que, con amor, cariño y apoyo constante, me fortaleció e inspiró durante todo este trayecto.

A mis mentoras y mentores. Quienes me impulsaron a seguir el camino de la investigación, con su ejemplo y dedicación como Docentes y Educadores, me inspiraron a continuar indagando sobre la educación y el mundo de alternativas que faltan por explorar; a mis compañeros estudiantes. Aquellos que se mantienen en pie de lucha por una mejor educación y que me enseñaron a mantener la mente abierta y el ojo crítico.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primera instancia a la Dra. Diana Cervantes Arreola, por guiarme y acompañarme durante todo el proceso de investigación, gracias por sus consejos, su paciencia y tiempo; la libertad creativa y para la toma de decisiones que me otorgo, fueron clave para la realización de un ejercicio de investigación honesto y de mucho aprendizaje, a su vez el constante diálogo y la retroalimentación encaminó a este ejercicio a una conclusión satisfactoria.

A la Dra. Beatriz Anguiano, le agradezco todos los conocimientos que compartió conmigo durante todo este caminar académico, sus ánimos y palabras de aliento me mantuvieron con la mirada fija siempre en la meta, y con muchas ganas de seguir formándome, mejorando y creciendo como estudiante y como ser humano.

Reconozco la valiosa participación en este proceso de investigación, de la Dra. Lilian Parada, la Dra. María Eugenia Hernández y la Dra. Estela Meza, por compartir conmigo su valioso conocimiento y experiencias en el ámbito de la educación y las artes, su pasión y compromiso con la investigación que aporta, no solo de la educación, si no a la sociedad en general, son un ejemplo para todo investigador que pretende adentrarse en estas temáticas; su honestidad, confianza e interés en este proyecto me impulsó a seguir llevándolo a cabo siempre con ánimo y manteniendo la esperanza en un futuro mejor para la educación.

A todos los Docentes que fueron parte de mi formación durante mi paso por la MINEA, les agradezco los conocimientos compartidos, los consejos, y la confianza que siempre me brindaron; cada una de las asignaturas abonaron a la construcción de nuevos conocimientos y a cuestionar los obtenidos previamente, a su vez me ayudaron expandir mi panorama y a aprender a observar más allá de los límites y a reflexionar a mayor profundidad. Sobre todo, agradezco el trato digno, respetuoso y sensible, como pares de iguales que comparte experiencias.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar las pedagogías de los docentes en educación básica para la enseñanza de las artes y las estrategias que se utilizan para incentivar el talento artístico. Desde las perspectivas de las diversas pedagogías del arte se observa cómo se desarrolla la tarea docente en el contexto áulico desde la perspectiva del modelo de Gagné para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes a fin de analizar las estrategias de los maestros para el pleno desarrollo de éstas, lo anterior situado en el contexto de Ciudad Juárez, Chihuahua en el sistema de educación básica, preescolar y primaria.

Se presenta a lo largo del documento, en su primer capítulo, el planteamiento del problema, vislumbrando el fenómeno de la enseñanza de las artes y el rol del docente ante dicho fenómeno, como actor/actriz que enmarca el desarrollo del talento. Posterior a ello, se encuentra un recorrido sobre las distintas perspectivas teóricas que han abonado a la construcción de conocimientos relacionados al fenómeno de la enseñanza de las artes y el desarrollo del talento, que a su vez fungen como guía para observar los fenómenos desde distintos ámbitos; enseguida el capítulo aborda la justificación proveniente desde el acercamiento teórico y de los intereses propios de la investigadora para el abordaje de este tema en particular.

Para dar cierre a este capítulo se encuentran el problema de investigación y los objetivos, el primero aborda desde la problematización aquellos aspectos que a través de la revisión teórica y la justificación salen a relucir como posibles causas a los problemas que afectan a la educación en las artes, los supuestos que resultan como detonantes para el nacimiento de cuestionamientos que generan posibles caminos a seguir en esta investigación, por otra parte los objetivos nacen de aquellas preguntas y cuestionamientos que a través de todo este preanálisis se fueron presentando, los objetivos son decisiones fundamentales para el desarrollo de este trabajo investigativo, puesto que son las bases o el mapa que dirige este proyecto, el cual tiene como objetivo general Analizar las pedagogías de los docentes en educación básica para la enseñanza de las artes y las estrategias que se utilizan para incentivar el talento artístico en educación básica (preescolar y primaria) en Ciudad Juárez, Chihuahua.

El capítulo dos, está compuesto por propuesta teórica, que se enfoca en distintos aspectos que provienen directamente de la teoría de las artes, aunadas al ámbito de la crítica de arte,

que contribuyen para fortalecer los conocimientos, las dinámicas y el acercamiento de los docentes en torno a las artes que abonan en un primer lugar, a definir qué es la educación en las artes, la cual se une a su vez a la educación estética; esta última como rama de la filosofía generadora de su propio conocimiento, así como propuestas desde el arte contemporáneo para integrar a la educación en las artes y, por último, el modelo DMGT para la incentivación de talento dentro de dicha área, las teorías revisadas permiten generar nuevos diálogos sobre la educación artística.

Por otra parte, el capítulo tres muestra lo referente a la método, se podría considerar como un capítulo de toma de decisiones fundamentales para el desarrollo de este trabajo de investigación, ya que en los apartados se define hacia dónde se dirigen las acciones, el desarrollo de instrumentos, herramientas y el uso de técnicas que pudieran ser consideradas como las armas del investigador en el campo de batalla, es decir, son aquellas herramientas que utilizará en el campo de investigación para la obtención de información; en una segunda parte señalada en el capítulo se encuentran aquellas estrategias que se utilizan para en análisis de los datos obtenidos en el campo, misma que se presentan en el siguiente capítulo; en resumen el capítulo contiene, el paradigma de investigación desde la teoría crítica, la metodología de enfoque cualitativo, las características de los sujetos de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, que en su caso son la entrevista y el análisis de documentos, las técnicas para el análisis de los datos y el plan de trabajo.

En tanto al capítulo cuatro podríamos denominarlo como uno de los componentes medulares de esta investigación, puesto que contiene la información recabada a través de las técnica e instrumentos de recolección de datos, esta información es de gran importancia puesto que sustenta parte de los supuestos teóricos, y a su vez contradice o cuestiona los argumentos de dichas teorías; por medio de un acercamiento al campo de investigación mediante un acercamiento al *dicho docente*, que imparte la asignatura de educación artística en educación básica, valiéndonos de la entrevista como medio, se construye un parte del panorama de la educación artística en el contexto de la ciudad, abonando a esta construcción se encuentran los resultados del análisis a los libros de texto gratuitos de educación artística de tercero a sexto grado.

Por último el capítulo 5, de manera metafórica, podría verse como la base donde se colocan todas la piezas de este rompecabezas de investigación, en este apartado unen las teorías, el análisis de resultados, la experiencia y reflexión propias de la investigadora, para generar una visión, un extracto de un fenómeno tan complejo como lo es la educación artística; si bien este apartado está lejos de pretender tener todas las respuestas correctas a cuestionamientos planteados sobre este fenómeno, si alberga cuestiones críticas, propuestas, los aciertos y desaciertos del trabajo investigativo y las sugerencias para próximos investigadores que decidan aventurarse a explorar en el complejo pero fascinante mundo de la educación artística; este capítulo está pensado más allá de un cierre, su lógica corresponde a un intento por repensar las preguntas, a cuestionar las respuesta, puesto que ese es el trabajo de la crítica, que la dudas y la incertidumbre se encaminan a la generación de propuestas y posibles soluciones.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de las artes es un tema complejo de analizar, ya que son varios los factores que intervienen en la planeación y realización de dicha tarea, las políticas públicas, las políticas educativas, la economía, la cultura, la educación y las artes en general juegan un papel primordial en la construcción curricular y pedagógica de dicha área, donde también se involucrando los promotores/ docentes de las artes, los maestros, los directivos, los estudiantes y los padres de familia en el entramado de esta problemática, es por eso que es necesario analizar cada uno de estos aspectos para tener una visión amplia de la enseñanza de las artes desde sus bases hasta su aplicación, de tal manera que permitan observar cuáles son los problemas a los que se enfrentan los docentes al desarrollar *pedagogías* en las artes y la formulación de estrategias para la captación e incentivación las aptitudes sobresalientes en el arte.

1.1 Políticas educativas y la enseñanza de las Artes: Entes e instituciones que intervienen en el desarrollo curricular

Con el objetivo de generar una visión de cómo se constituyen los programas de educación en las artes o cuáles son los entes que intervienen en las decisiones curriculares; a partir de la recopilación de documentos provenientes de diversas instituciones internacionales, nacionales y estatales, se puede observar desde un panorama amplio cómo éstas instituciones o entidades políticas inciden no solamente en el desarrollo curricular, sino también sobre el papel que juegan o la concepción que se tiene sobre la figura del docente en la enseñanza de las artes.

Para iniciar con este análisis es necesario revisar en primera instancia a las instituciones internacionales encargadas de regular lo concerniente a la educación puesto que, como señala Castillo-Alemán (2011) como pertenecientes a un Estado Nación dentro del sistema globalizado, gran parte de las decisiones que se toman en la formulación de políticas educativas provienen de entes que marcan las pautas en diversos sistemas a nivel Mundial; la Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es uno de los órganos mundiales de mayor relevancia en materia educativa, encargado de la generación de políticas educativas para mantener estándares de calidad en todo el mundo, ha desempeñado

esta enorme tarea que abarca diversos ámbitos de la educación, la enseñanza de las artes es uno de ellos.

Sikorsky (2002) menciona que era escasa la atención entorno a la educación en las artes dentro del currículum educativo, en ninguna de las asambleas de la UNESCO hasta antes de 1999, se había tocado el tema en sí, puesto que, a partir de la entrada del sistema neoliberal y la globalización, los asuntos de la educación se enfocaron en el desarrollo de capacidades tecnológicas y científicas, dejando de lado varios aspectos humanistas de la educación. A partir de la firma del pacto de Bolonia por la unión europea en 1999, en cuestiones de educación superior, “se hace especial énfasis en la necesidad de crear políticas educativas enfocadas en el desarrollo de productos mercantiles, procurando un estatus empresarial en las universidades” (Uhía, 2011, p. 105); la educación en las artes no queda fuera de este tratado y se orientan a la creación de *Productos Artísticos* rentables con la el fin de posicionarnos en el mercado del arte global, dejando a un lado las cuestiones humanistas en la creación, enfatizando en la técnica y la cosmética muy cercana al diseño decorativo.

En ese mismo año, en la reunión número 30 de la UNESCO, que se llevó a cabo en París, en el marco del programa de construcción de una cultura de la paz, se menciona a la educación artística como un instrumento promotor de dicha propuesta (UNESCO 2009), en los años siguientes las menciones continúan siendo en sentido instrumental dentro de las grandes discusiones sobre la educación; Iwai (2002) señala que es hasta 1996 que la educación en las artes es considerada como un tema principal a ser tratado, a partir del llamamiento a reforzar la educación básica en países en vías de desarrollo haciendo especial énfasis en la creatividad y la educación artística; después de ese primer llamado a la restructuración de la educación, ocurren tres eventos importantes que marcan el futuro de la educación artística a nivel mundial y a partir de estos se generan una serie de políticas educativas que siguen vigentes hasta hoy día.

En 2005 se organiza la primera reunión de países de América Latina y el Caribe *Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades*, con el objetivo de que los Estados miembros de la región promuevan una educación para las artes de calidad y para todos, que desarrolle la sensibilidad y la creatividad en las personas, para así construir un futuro basado en el respeto a la diversidad cultural, la solidaridad y la protección de la herencia cultural y

la naturaleza (UNESCO, 2005); al año siguiente en 2006 se lleva a cabo la primer *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI* que tuvo como sede la ciudad de Lisboa, la cual establece en sus políticas:

Otorgar a la educación artística un lugar central y permanente en el currículo educativo, financiación adecuada y profesores con la calidad y la capacidad apropiadas, garantizar una continuidad que trascienda los programas gubernamentales en las políticas públicas sobre educación artística y estimular el desarrollo de estrategias de aplicación y seguimiento para garantizar la calidad de la educación artística. (UNESCO, 2006, p. 15)

Por último, en 2010 se convoca a la *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*, en Seúl, Corea del sur, donde se consolidan los acuerdos de 2006 y se insita a “ratificar a la educación artística como base del desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, los jóvenes y las personas que aprenden a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2010, p. 23). Todos estos objetivos estipulados en estas tres conferencias no solo corresponden a políticas educativas que se han desarrollado a lo largo de esos años, sino que devienen de una serie de reestructuraciones sociales y de políticas públicas que, de acuerdo con Bindé (2002) el siglo XX está pagando su deuda con la humanidad, puesto que los modelos globalizantes y neoliberales no cumplieron con su promesa de progreso y mejor calidad de vida, en cambio generan peores condiciones económicas y sociales, una enorme brecha de desigualdad (p. 5), es por esto que se busca con urgencia *humanizar* a la sociedad, y que mejor estrategia que la educación como instrumento para la resolución de esta problemática.

Con relación a lo antes mencionado, las políticas educativas que se generan en los órganos mundiales tendrán correspondencia con las políticas educativas de los Estados nación que forman parte de estas estructuras, ya que como Estados miembros están obligados a cumplir con las normativas, leyes y los acuerdos con la institución. En el caso de México, menciona Godínez (2007) que es hasta 1994, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, cuando se reforma el artículo 3ro Constitucional, dando paso *al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica* (ANMEB) en donde se incluyen los acuerdos sobre educación artística, que señala los aspectos políticos, financieros, de organización y sobre la capacitación docente en torno a la educación en las artes, la Secretaría de Educación Pública ocupó un papel secundario, ya que el Instituto Nacional para la Cultura y las Artes

(CONACULTA) era quien dictaminaba las funciones de los docentes en las artes y asignaba a aquellos que se prepararían para realizar dicha tarea.

Una serie de desacuerdos y desaciertos entre los entes educativos y de cultura conllevó a un fallo de casi 10 años en las políticas de educación artística en el país, Godínez (2007) resalta un fracaso en la educación estética de la infancia y juventud mexicana, donde son varios los factores a los que se les puede adjudicar esta falla, el que tiene más peso según la autora, es la correspondencia que tiene México ante los sistemas económicos mundiales donde la formación humanista es un asunto de poca relevancia. En cuestiones más actuales, dos momentos son de relevancia en cuestión a las políticas educativas en el ámbito de las artes, en 2011 se crea el manual para la educación en las artes a nivel básico que corresponde a las políticas de construcción de Estado, impulsadas en la Alianza por la Calidad de la Educación durante el sexenio de Felipe Calderón, estas políticas promueven la formación de ciudadanía modelo, donde la formación integral es un componente fundamental para lograr sus objetivos (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011).

Chacón (2009) cuestiona este modelo educativo, ya que su creación es resultado de una estrategia de sustitución de las políticas educativas del sexenio pasado, diseñadas sin un verdadero estudio de campo, apropiándose de las políticas educativas promovidas por organismos como la UNESCO y la Organización de Estados Americanos, para cumplir simbólicamente con los acuerdos internacionales, ya que el país se encontraba en un periodo difícil a consecuencia de la narcoviolencia, donde la opinión pública sobre el gobierno es negativa; algo similar ocurre con el gobierno sucesor, los cambios en las políticas educativas tienen la misma función sustitutiva donde las modificaciones se dan en torno a implantar ideales o ideologías políticas en las propuestas, sin el necesario estudio correspondiente de la situación real y actual de la educación; el nuevo modelo de educación en las artes, que continúa vigente hasta hoy es *El Nuevo Modelo Educativo, Cultura en tu Escuela* que entró en vigencia en 2017 durante el sexenio de Enrique Peña Nieto.

Tanto el modelo de 2011 (SEP, 2011) como el modelo del 2017 (SEP, 2017) promueven la formación en cuatro ramas del arte: música, danza, teatro y artes visuales, donde se hace énfasis en la construcción de estudiantes integrales, que hagan uso de la imaginación, que sean capaces de crear y fortalecer sus lazos sociales con destacando a la educación estética

humanizadora ; también se promueve la asistencia a eventos culturales, acceso a una mejor educación cultural, visita a recintos de las artes y la preparación de docentes especializados en el área. Si se hace un análisis comparativo de estos dos modelos y contrastándolos con las recomendaciones y objetivos para el desarrollo de la educación artística de la agenda de Seúl, se puede observar que los objetivos son muy similares o en algunos casos exactamente los mismos, en este sentido las estrategias propuestas podrían resultar poco novedosas para la educación en las artes; otro de los aspectos que es de interés señalar sería la concordancia de las propuestas con el contexto mexicano, ya que como propuestas internacionales se sugieren que se hagan ciertas adaptaciones a la realidad de cada país.

Por otro lado el gobierno actual, que se encuentra en un periodo de transición curricular, propone en el modelo de *la nueva escuela mexicana* (SEP, 2019, p. 2) analizar y corregir errores de la pasada administración en el sistema educativo, desarrollar programas donde la elaboración se lleve a cabo conjuntamente entre docentes, pedagogos especialistas y padres de familia, para así desarrollar un plan educativo de calidad, involucrando a la sociedad en general en la tarea de mejorar la enseñanza en el país, sumado a lo anterior se estipula en sus directrices que se debe

Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, desde un enfoque humanista y bajo la perspectiva del desarrollo sostenible. (SEP, 2019, p. 4)

Se destaca que la nueva escuela mexicana promueve la enseñanza con perspectiva de género, el desarrollo de habilidades matemáticas, de lecto- escritura, enseñanza cívica, promoción de la salud sexual y física, enfoque en las humanidades y la enseñanza de las artes, entre otras; las dimensiones de la formación integral de niños, niñas y jóvenes, comprenden los ejes de lo físico, emocional, cognitivo, cívico, moral y estético, en resumen se busca la formación de personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas; este nuevo modelo, pretende cambiar el mapa curricular vigente, el impuesto en 2017, que se divide en dos ejes principales, el primero se enfoca en la formación académica, que se compone por campos o asignaturas, el segundo contiene lo referente al desarrollo personal y social que se divide en áreas, en este se localizan las Artes (SEP, 2017).

El enfoque de la nueva escuela mexicana (SEP, 2019) en primera instancia, parece posicionarse desde una postura humanista, puesto que la mayoría de las propuestas se encaminan a la formación de personas integrales que obtengan conocimientos que les ayuden a desarrollarse tanto en el ámbito académico como en lo socio-emocional, ligándose a lo contextual y a las necesidades de la sociedad, habrá que esperar para saber si los objetivos del plan de la nueva escuela mexicana, son funcionales y generan resultados positivos para la formación de los estudiantes del país.

Siguiendo con un análisis transversal de instituciones es necesario observar el panorama estatal, de acuerdo con el *Plan de Desarrollo Estatal del Estado de Chihuahua 2017-2021* en el gobierno de Javier Corral las propuestas contienen un apartado que se enfoca en el aspecto social denominado *Eje de Desarrollo Social*, que en sus objetivos número 13 y 17 promueven los derechos humanos para contribuir en la armonía social y establecer la cultura como un medio para el desarrollo económico, social y humano, respectivamente (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2017); estos puntos que si bien corresponden a políticas públicas contienen puntos claves sobre políticas educativas que son de interés rescatar, el objetivo 13 resalta la necesidad de fortalecer la cultura cívica, valores democráticos y valores humanos a través del diseño de estrategias educativas, formación docente y especializada en constante actualización pedagógica y técnica; en el objetivo 17 trata a grandes rasgos sobre el fomento a la cultura desde una colaboración interinstitucional con el objetivo de lograr mayor cohesión social y armonía, además de la profesionalización de los agentes culturales, artistas, promotores, docentes, entre otros.

El análisis comparativo de los objetivos generales de la reforma educativa, dista de las propuestas en torno a la educación en el eje de desarrollo social, ya que dichos objetivos se centran en la mejora de la estructura física de las escuelas, el desarrollo de habilidades para el uso de nuevas tecnologías, equipamiento y la gestión escolar; esta discordancia entre los objetivos pudieran mermar el desarrollo de estrategias para el mejoramiento de la educación estatal, y en cuestión al tema de las artes, no se le hace mención en ninguno de los dos planes, dejando esta cuestión como una interrogante.

A nivel local es importante destacar aquello que se incluye en el *Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021* (PMD) en torno a la educación y las artes, en este se señala que se

debe fortalecer la estructura social, para la construcción de una ciudad ideal donde la ciudadanía participe y se involucre en las decisiones, un gobierno moderno y transparente donde la visión sea la de un futuro mejor, la educación y la cultura forman parte de las estrategias para lograr dichos objetivos; el plan de desarrollo contiene cinco ejes sectoriales, donde es de interés señalar el que, en la primera etapa se denominó al eje número uno “*Por un Juárez con bienestar social y mejorando las condiciones de vida*” que pasa a transformarse en el eje número tres que lleva por nombre “*Juárez con bienestar social*” que comprende tres áreas temáticas: 1. desarrollo social, 2. educación y cultura, 3 deportes y salud (Gobierno Municipal Independiente 2018-2021, 2019).

El eje sectorial número tres trabaja bajo las premisas del acuerdo 2030 de la agenda para el desarrollo sostenible de la asamblea general de las naciones unidas publicado en el 2015, donde se establece que:

El bienestar social se relaciona con la calidad de vida de las personas. Está estrechamente relacionado con el desarrollo humano. Por ende, implica la ampliación de oportunidades para todas las personas. El fin es que cada individuo pueda disfrutar de una vida digna. (2019, p.104)

Lo anterior señala que, las propuestas del gobierno municipal independiente de Ciudad Juárez, están estrechamente ligadas o se alinean directamente con los planteamientos de la agenda de políticas públicas para el desarrollo de la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU), esto remite a lo que anteriormente se señala sobre cómo el campo de la educación, las artes o las mismas políticas públicas, están sujetas a los planteamientos y agendas de organismos internacionales que dictaminan las pautas y las estrategias de cómo se deben llevar a cabo dichas propuestas, pudiéndose alejar de las realidades contextuales o las necesidades específicas de un país, ciudad, entre otras; las políticas públicas en el plan de desarrollo municipal, se encaminan a fortalecer el tejido social por medio de programas que fomenten la cultura de la paz, el bienestar social y la atención de las necesidades básicas para la vida digna (2019).

En lo que concierne a la educación el PDM la define como aquella que funge como criterio para medir la cualificación de la mano de obra, donde una población educada cumple de manera más efectiva con las necesidades de la planta productiva local, señala que la educación es un elemento que eleva la producción y fortalece la competitividad económica de la ciudad (2019); por otra parte, PDM señala que la cultura es un pilar fundamental para

el desarrollo social, que debe atender en primera instancia a las personas en zonas de marginación, es por esto que se fomenta la organización de festivales y fiestas populares para que la sociedad se reapropie de los espacios culturales, que comprenden centros comunitarios, parques, museos, centros culturales y lugares alternativos de la ciudad; desde esta perspectiva la cultura pareciera ser utilizada como mero entretenimiento para la ciudadanía.

En definitiva, las políticas educativas relacionadas con la educación de las artes se enfrentan a una serie de problemáticas para su óptima realización, ya que es difícil llegar a un acuerdo entre instituciones, gobierno e instancias en cuestión de propuestas o planeaciones en torno a la educación artística, si hay dificultad en la transmisión de acuerdos de institución a institución, resulta una tarea inmensa hacerlas llegar hasta el salón de clases.

Las políticas educativas y los planteamientos en torno a la educación en las artes generadas por las diversas instancias en los tres niveles –internacional, nacional y local– son funcionales en tanto se lleven a cabo y dejen de ser argumentos teóricos, ya que en su conjunto las ideas contribuyen al enriquecimiento de la educación artística, que a su vez podría ayudar a cumplir los compromisos en la generación de sociedades más humanas; una de las maneras por medio de las cuales se puede llegar a cumplir el propósito de la educación artística es que estas propuestas se lleven a cabo con convicción, más allá de solamente cumplir con ciertas agendas políticas.

En lo relacionado al desarrollo de habilidades sobresalientes, a nivel nacional, son pocos los programas cuyo enfoque es atender el desarrollo de talentos en el área de las artes, gran parte de estos programas, están enfocados en el desarrollo de capacidades científicas y tecnológicas, un ejemplo de ello es el programa de jóvenes talentos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que promueve, difunde, fomenta y estimula la vocación en la ciencia y la tecnología en niños y jóvenes talentosos en todos los niveles académicos.

Por otra parte la Secretaría de Cultura enfoca sus esfuerzos en la incentivación y desarrollo de habilidades sobresalientes en niños y jóvenes a través del sistema nacional de fomento musical (SNFM), que planea, diseña y desarrolla programas que promueven la práctica musical desde la infancia en vía para la profesionalización; el SNFM se encarga de captar e instruir a los nuevos talentos, con el objetivo de formar nuevas generaciones de músicos

interesados en contribuir desde su área a la transformación social del país (Secretaría de Cultura, 2016).

Si bien, este tipo de programas se enfocan en captar las habilidades sobresalientes y capacitar a las futuras generaciones para potenciar sus capacidades, estos se limitan a ciertas áreas del conocimiento, en cuanto a las artes si se observa con detenimiento, el enfoque en esta área artística podría corresponder a la concepción popular de que la música o el talento musical está ligado con la inteligencia o en términos de Kant (1790) con la genialidad, definido en la crítica del juicio, que mantiene una estrecha relación con los saberes científicistas. 1.2 Estadísticas relacionadas con la enseñanza de las artes

Es complejo hablar de estadísticas en cuestión de educación en las artes, ya que las estadísticas de las fuentes oficiales como lo son, el del Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía(INEGI), La SEP y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se centran en recoger datos relacionados a las características de los maestros(edad, sexo, escolaridad), la distribución geográfica de los docentes (estado, ciudad, escuelas), aprovechamiento escolar, etc. hasta el momento *se carece* de un registro de cuántos docentes en educación artística existen en el país, cuántas escuelas imparten el área de artes o cuántos niños son los que atienden los programas de formación artística en el sistema de educación básica mexicano, si es que estas estadísticas existiesen , el acceso es de carácter privado ya que no existen registros públicos en cuanto a estas estadísticas, por ello es de interés analizar aquellos datos que se relacionen con la enseñanza de las artes, ya sea de manera directa o que hagan cruces con esta.

Por otro lado, es indispensable si se habla de educación en las artes, observar los elementos que tienen que ver con la educación en general, pues según los datos del INEGI (INEGI, 2018) asisten a educación primaria un total de 13, 972, 269 niños y niñas, en edades aproximadas de seis a 12 años en los sistemas público y privado, en el estado de Chihuahua del total de los niños y niñas un 97.5% tiene acceso a educación primaria, en lo que concierne a maestros en educación básica en el estado de chihuahua, 16 849 atienden grupos en primaria repartidos en un total de 4 880 escuelas en el estado; siguiendo con la lógica de lo dictaminado en los programas de estudio del plan 2011 (SEP, 2011) y 2017 (SEP, 2017), con los cuales se sigue trabajando hasta la fecha, se debe contar con al menos un

promotor/docente de educación en las artes en cada institución de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), que en un aproximado serían 4 880 maestros atendiendo esa área específicamente.

En otras cuestiones, que se relacionan indirectamente con la enseñanza de las artes, se encuentra lo referente al consumo de cultura y a la economía de las artes en el país, puesto que bajo las lógicas globalizantes los lazos entre arte y economía son inevitables, por ende, muchos de los fenómenos que ocurren en el campo económico impactan directamente al sector de la cultura y las artes. La llamada economía naranja (Buitrago y Duque, 2013) cuya finalidad es la de transformar a la cultura en bienes y servicios, donde la economía cultural y las industrias creativas son aquellas encargadas de posicionar a la cultura en el sector económico, México no está exento de participar en estas lógicas, que tienen gran auge en Latinoamérica.

Los datos del INEGI (2018) reflejan que el 3.2% del producto interno bruto total corresponde al área de la cultura, donde las actividades de medios audiovisuales, artesanías y productos culturales de los hogares representan 73.9% de la producción cultural, dejando a las artes escénicas, la formación y difusión cultural, la música y las artes plásticas y visuales con un 5.0%, 4.5%, 1.5% y 1.2% respectivamente; estos datos reflejan el consumo de los productos culturales en México, áreas como los medios audiovisuales (cine y televisión) reciben más recursos de los sectores público y privado, puesto que representan una oportunidad de inversión y una derrama económica mayor, en este casos se deja de lado la calidad de los productos creativos y sus aportes sociales, para dar paso a las capacidades de crecimiento económico que ofrecen. Es de interés señalar que, de los 1, 384,161 puestos de trabajo que generó la industria creativa en 2017 (INEGI, 2017), el 6.2 % se dedica al área de formación y difusión de cultura en instituciones educativas, distribuidos en instituciones públicas y privadas como, museos, centros culturales, escuelas, entre otros.

Con estos datos, aún no se sabe con certeza cuántos promotores/ docentes en educación artística se encuentran distribuidos en el sistema educativo mexicano, pues solo se puede llegar a un aproximado de las cifras gracias a los datos que refleja el INEGI, sin embargo, el número de promotores/ docentes sería insuficiente para atender las necesidades de los niños y niñas de educación básica en el país, en el caso de que existiera uno por institución

educativa atendiendo a todos los grados. Para el caso de la economía naranja, el interés por invertir en la cultura va más encaminado a una cuestión inversión y retribución económica por parte de los sectores públicos y privados, más que por una inversión de interés social y humanista, desde esta visión la educación en las artes es un tema que no cabe en esas discusiones.

1.2 Aproximaciones a la enseñanza de las artes y el talento artístico: Estado del Arte

En este apartado se muestra la revisión de documentos que se utilizaron para la construcción del estado del arte, esta búsqueda se hizo con la finalidad de localizar productos de investigación sobre la temática; estos documentos fueron recopilados en las bases de datos de la red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Elton Bryson Stephens Company Host (EBSCO host), Scientific Electronic Library Online (SciELO) y Google Académico; Las palabras que se ingresaron en los motores de búsqueda para su localización son: *educación artística, educación en las artes, programa de arte , UNESCO, talento artístico, docente de artes, educación en las artes en México.*

En cuestiones de temporalidad se abarca el periodo del 2001 al 2018; los resultados que arrojaron los servidores de búsqueda fueron 35 en total y se conforman por 30 artículos, dos tesis, un capítulo de libro y dos programas y manuales; de los documentos seleccionados 34 son en español y solo dos en idioma inglés, los cuales se desarrollaron en España, México, Colombia, Brasil, Chile, Cuba, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Francia y Australia. Destacando el continente americano en producción y España como país con mayor número de publicaciones.

Los temas abordados por los autores se ubican en seis líneas principales, estas son, educación artística por Iwai (2002), Godínez (2007), Touriñán (2016), Sáenz (2016), Sánchez (2018); en segundo lugar la formación docente estudiada por Barbosa, 2002), Ortiz (2006), Cárdenas (2014), Vera M. (2015), Lloch et al. (2017), Morales y Chacón (2018) García y Munita (2018); mientras que la enseñanza de las artes se aborda por los siguientes ocho autores Tamés (2004), Olaya (2009), Touriñán (2011), Gutiérrez (2016), Cárdenas et al (2016), Ortega y Zamorano (2017), Secretaria de educación pública (2017), Cueto (2019); en lo que concierne al talento artístico o el desarrollo de habilidades sobresalientes, se analiza en estos cuatro documentos Cerdá (2007), Renzulli (2008), Vera y Vera (2015), Gagné (2015); por

otro lado el currículum es estudiado por estos autores (Chafchaoui (2002), organización mundial para la educación , la ciencia y la cultura UNESCO (2005), Uhía (2011), Ferreiro (2014), Salit et al. (2015), Monteagudo y Muñoz (2017), Huerta (2016); y por último la educación humanista por Barbosa (2002), Muñoz y Osses (2012), Barco (2016), Torres (2016), se aborda por estos cinco autores.

Las aproximaciones se llevan a cabo a partir de los enfoques epistemológicos y la formación o especialización de cada uno de los autores, gracias a esto se aportan distintas visiones de una misma temática y diversas formas de abordarse, las diferencias se hacen notorias al observar las teoría y conceptos que cada uno de los autores utiliza, por ejemplo, Godínez (2007) dice que la educación artística es un tipo de praxis que promueve la educación integral para el educando, por medio de las competencias expreso- creativas, lo cual supone un aprendizaje en valores estéticos, aprendizaje de la técnica y materiales propios de los lenguajes artísticos; mientras que para Touriñán (2016) la educación artística es sustantivamente educación, a ella se integran rasgos de carácter educativo, es por esto que, el área de las artes debe ser construida con características propias de la educación.

1.3.1 Perspectivas sobre la educación artística.

Por otra parte, Sánchez (2007), Iwai (2002) y Sáenz (2016) concuerdan que la educación artística debe construirse como un modelo estético de aprender, conocer y explorar el contexto, el énfasis debe estar en la formación de seres humanos sensibles por medio de la formación artística, no solo técnica, sino de carácter reflexivo, sumado a lo anterior los tres autores resaltan la importancia de iniciar con la educación estética desde etapas tempranas de la educación, de preferencia en la educación preescolar, ya que puede resultar beneficioso para su desarrollo cognitivo, sensible, creativo, social, entre otros.

En tanto a la educación estética, cabe señalar que la idea requiere de ir aún más allá del mero carácter sensible de la educación artística, es necesario se sume a lo señalados anteriormente un esfuerzo por transformarla en un instrumento para que el estudiante sea capaz de generar una mirada consciente sobre su entorno, dotándolo de una visión crítica no solo de las imágenes a las que es expuesto, sino a los acontecimientos que suceden a su alrededor, de esta manera se da la posibilidad de que el estudiante sea capaz de generar conocimiento a partir de sus experiencias cotidianas sensibles, que a su vez abonan a su encuentro con las

artes, ya que estas son productos de esas mismas experiencias; entonces al referirnos a las perspectivas de la educación artística, estamos hablando en sí de la experiencia lúdico-estética de creación que el estudiante general al desarrollar sus ejercicios en clases partiendo de su propio conocimiento aunado a la práctica en clase.

1.2.2 Perspectivas sobre la formación docente.

De acuerdo a lo anterior, la formación docente en el área de las artes debe ser de vital importancia para que puedan llegar a cumplirse las expectativas y beneficios antes mencionados, Barbosa (2002) menciona que, aunque se haya avanzado en materia de educación artística, con leyes e instrumentos curriculares para que esta sea incluida en los planes de estudio, la falta de preparación de los maestros y el desconocimiento de la didáctica de la enseñanza de las artes hacen que los planes no logren su finalidad. Para García y Munita (2018) “muchas veces el vínculo entre la práctica artística y el docente es complejo, difícil de articular y desafiante para llevar a cabo” (p. 43); por ello es necesario prestarle especial atención a la preparación docente. Ortiz (2006) y Cárdenas (2014) coinciden en que los docentes deben actualizar su pedagogía de la enseñanza ya que muchos aún están arraigados a la pedagogía tradicional, están no empata con las filosofías innovadoras de la enseñanza de las artes, que exhortan al docente a buscar nuevas formas de enseñar desde lo no formal e informal.

Llonch et al. (2017) dicen que no solo se trata de formación docente, sino de generar un vínculo sensible del docente con las artes, es decir, que ellos también sientan esa conexión con lo que enseñan para que la transmisión del conocimiento fluya fácilmente; Morales y Chacón (2018) creen que esta desconexión se da a partir de que el propio docente desvaloriza la educación artística por ignorancia o por su propia concepción personal del arte, generalmente vinculada a una valoración de la sociedad en general; Finalmente, Vera (2005) analiza que no es solo la falta de preparación docente en el área de las artes lo que merma los procesos de enseñanza, el estado tiene un papel importante en la problemática, puesto que el *promotor de artes* es visto como una figura innecesaria en los planteles educativos, la falta de docentes preparados es un problema institucional.

1.2.3 Perspectivas sobre la enseñanza de las artes.

En lo que concierne a *la enseñanza de las artes*, Taméz (2004), propone el modelo Distributed Based Art Education (DBAE) “que comprende cuatro grandes áreas de enseñanza: la producción artística, la historia del arte, la crítica de arte y la estética” (p. 13), como modelo estructural para la asignatura en artes. Por su parte Olaya (2009) señala que es indispensable que la enseñanza de las artes sea complementada por las estéticas del cotidiano, es decir saber hilar lo que el niño aprende de su entorno y en el salón de clases; mientras que para Touriñán (2016), la educación en las artes se debe configurar en el ámbito general de la educación, donde se debe desarrollar la experiencia artística y encontrar formas más adecuadas para hablar de ella, es decir proponer pedagogías propias de la educación imprimiendo en ellas el carácter artístico; Gutiérrez (2016), así como Ortega y Zamorano (2017) mencionan que es necesario que las didácticas y las técnicas propias de la educación en las artes se adapten al salón de clases, es decir, que se comprendan y se reconozcan las diferencias metodológicas para la enseñanza del arte, puesto que se requiere de instrumentos pedagógicos propios para su aplicabilidad, esto sin perder nunca de vista que aunque sean técnicas pedagógicas propias de las artes, no todas funcionan en todos los entornos, ni en todas las etapas del conocimiento. Cárdenas et al. (2017) hacen notar que existen una serie de dificultades para que se lleven a cabo las metas de la educación artística curricular, señalan que, tanto la infraestructura como los materiales no son los adecuados para llevar a cabo la tarea y que la falta de conocimientos en el área artística no permiten que se desarrollen las actividades de la manera deseada; Cueto (2018) refuerza esta última idea, señalando que existen dificultades para introducir didácticas artísticas en la educación artística, ya que los currículos actualmente siguen siendo muy rígidos y sistemáticos, menciona que la adquisición de conocimientos reglamentados no permite el libre aprendizaje de la educación en las artes.

Finalmente, la SEP (2017) menciona que la enseñanza de las artes es un pilar de gran importancia en la formación, y se piensa en el desarrollo de programas y estrategias para que los niños y las niñas de México puedan expresar con libertad sus ideas y sentimientos, fortaleciendo el pensamiento crítico y reflexivo ya que “Viven una etapa afortunada de formación en la que disfrutan al crear y transformar su intelecto en libertad” (SEP, p.7).

1.2.4 Perspectivas sobre el currículum en la enseñanza de las artes.

Como toda asignatura, la enseñanza de las artes está sujeta a un currículum, esté a su vez corresponde a una serie de políticas educativas que marcan las pautas de lo que se debe y lo que no se debe de enseñar en las aulas, por ejemplo las propuestas de la UNESCO (2005) se enfocan en promover una enseñanza de las artes de calidad para todos, que aliente la creatividad y desarrolle la sensibilidad en las personas para que se pueda construir un futuro donde se aprecie y se proteja la naturaleza, el patrimonio, la herencia cultural en solidaridad y respeto, donde se tome en cuenta la diversidad cultural; Aunado a lo anterior, Uhía (2011) habla del currículum oculto en la estructura de la enseñanza de las artes, pues esta se dedica al desarrollo técnico y a la sensibilización del ser humano, además también contribuye a la formación de personas observadoras y críticas, que repiensan las situaciones del cotidiano.

Por otro lado, para Salit et al. (2015) es necesario considerar en primer lugar que un texto curricular es un proceso de negociación entre dos sectores o grupos, algunos hegemónicos y otros opositores, que marcan diferenciaciones que complican la tarea de enseñar, la traducción de lo que se estipula a lo que se enseña trae consigo resultados inesperados; Huerta (2017), por su parte, reconoce que existe una crisis en los planteles escolares para llevar a cabo las planeaciones, el inmovilismo curricular genera, según el autor, estancamiento y desorganización entre el profesorado y aquellos que implementan las políticas educativas, mientras que Chafchaoui (2002) menciona que, a pesar de que la educación artística esté estructurada para cumplir con ciertos objetivos, no queda exenta de las influencias externas que permean en la construcción del significado de arte, los valores estéticos dados por los medios masivos, puede devaluar o sobrevalorar la acepción de la palabra; para combatir las problemáticas que se generan en los métodos de enseñanza aprendizaje en la enseñanza de las artes.

Ferreiro (2014) por su parte, propone utilizar el currículum como un mapa o un eje temático que debe surgir de los intereses de los estudiantes, enfocado en la resolución de dudas o problemáticas planteadas, a través de las diversas disciplinas de las artes, la planeación se construye a partir de las inquietudes y se orienta hacia la acción resolutoria, y es necesario que se vaya modificando a partir de los procesos grupales y experienciales; Monteagudo y Muñoz (2017) sugieren que se incluyan en todas las planeaciones curriculares herramientas

propias del arte contemporáneo, es decir que se analicen las metodologías de la creación artística desde la perspectiva de los artistas, y/o los conceptos propios de esta corriente, para que se transformen en herramientas didácticas propias de un salón de clases, por ejemplo, el concepto de caja de Duchamp, el libro de artista, entre otros.

1.2.5 Perspectivas sobre la educación humanista en la educación en las artes.

Un concepto que está estrechamente vinculado con la enseñanza de las artes es el de Educación Humanista, a partir de las palabras de Barbosa (2002) quien señala que a partir de que se abandona la idea moderna del *arte por el arte* se puede incluir el sentido humanista a la enseñanza de las artes, el individuo por medio del arte puede reinventarse a sí mismo, pues en un área donde no hay aciertos ni errores, fluye con libertad, el arte es capaz de devolver la humanidad a los seres humanos; Mora y Osses (2012) por su parte señalan que a partir de que el arte adquiere su dimensión pedagógica, se convierte en una herramienta de potencialidades humanas, propicia una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento, que permite al individuo asumir el conocimiento como propio, estimulando la reflexión para que este logre controlar sus estados físicos mental y espirituales, es decir un ser educado en lo sensible.

Según Barco (2013) el arte que es ampliamente concebido debería ser una de las bases fundamentales de la educación, puesto que es la única asignatura que puede generar conciencia en los niños a partir de la correlación entre imágenes y conceptos, sensaciones y pensamientos, una visión amplia de la realidad a partir de su propia experiencia en lo sensorial, afectiva e intelectual. Por último, es de interés señalar cuál es el papel que juegan los educadores en la transformación de la educación a un término más humanista como señala Torres (2016):

Los educadores artísticos comprometidos con el arte como procesos críticos y comunitarios están modificando la praxis, abordando el arte en conjunto con otras disciplinas para explorar espacios de ciudadanía crítica y preparar ciudadanos capaces de construir democracias participativas a partir de procesos de arte colaborativo, anónimo y de intervención. (p. 8)

1.2.6 Perspectivas sobre el talento artístico.

Si bien es de interés analizar las estrategias por medio de las cuales los docentes guían las artes hacia una educación más humana, también es necesario observar cómo es que se capta,

se estimula y se incentiva el desarrollo de las aptitudes sobresalientes en lo artístico, en los niños dentro del salón de clases; en primer lugar, Gagné (2015) por medio del método integral de desarrollo de talentos, señala que el talento en primer lugar deviene de un *don* que es una capacidad natural sobresaliente sin entrenamiento y expresada espontáneamente, este don también puede ser llamado *aptitud*. El Talento por su parte se compone del dominio de conocimientos y capacidades excepcionales adquiridos sistemáticamente, tanto el don como el talento se identifican en estudiantes que sobresalen aproximadamente 10% más que sus compañeros en ambientes similares.

Por su parte Vera y Vera (2015)

consideran que el talento es una configuración psicológica de la personalidad que involucra componentes de la esfera cognitiva y motivacional afectiva del sujeto como las capacidades generales y especiales, una intensa motivación en el área de interés, un alto esfuerzo volitivo y altos logros creativo que impulsan la actuación con éxito de la actividad. (p. 3)

Para que se desarrolle con efectividad el don y llegue a convertirse en talento son necesarias las estrategias para captar el talento dentro del aula, Renzulli (2008) habla de Modelo de Enriquecimiento Escolar definido como un conjunto de estrategias para que el estudiante disfrute el aprendizaje e incremente su desempeño, por medio de experiencias de aprendizaje será capaz de mejorar sus niveles de destreza de pensamiento, en cualquier área curricular, este modelo no trata de diferenciar entre estudiantes dotados o no dotados, sino de potenciar al máximo las habilidades de cada estudiante para alcanzar un mejor nivel académico.

En cuestión de las aptitudes sobresalientes enfocadas específicamente en el área de las artes Cerda (2007) explica que, existe aún en los debates contemporáneos la discusión en torno a si la habilidad artística se debe a un don natural del individuo o si es el desarrollo gradual de la técnica (disciplina) este debate está presente desde hace siglos pues la idea del artista nato aún conserva un halo aurático y se piensa que aquel que es artista por disciplina es falto de capacidades. La autora sugiere que se deben repensar las formas por medio de las cuales se enseña arte, puesto que aún hacen falta estrategias para potencia a aquellos que poseen la habilidad de crear técnica y conceptualmente una pieza de arte, por otro lado también hacen énfasis en la falta de modelos que permitan que aquellos que no tienen la habilidad técnica pero si la habilidad intelectual para la concepción de una idea, o viceversa que tenga la

habilidad técnica pero no las capacidades creativas, puedan completar sus procesos de creación dejando de lado el estigma de que solo algunos con talento pueden hacer arte.

1.2.7 Perspectivas metodológicas en las investigaciones.

En cuanto a la revisión de *las perspectivas metodológicas* del material consultado, se localizan 25 de corte cualitativos, en ellos se utilizaron las siguientes técnicas, entrevistas, cuestionarios e historias de vida; mientras que los sujetos analizados son docentes de educación básica (Vera, 2015; Vera N y Vera C, 2015; Barco, 2013; García y Munita, 2018; Cárdenas et al, 2016;), niños en edad escolar de los 5 a los 16 años (Cueto, 2018; Martín y Santacana, 2017;); niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes (Gagné, 2015; Renzulli, 2008; Chafchaoui, 2002); profesores de educación artística en educación básica (Salit, et al, 2015; Mora y Osses, 2012; Olaya, 2009; Tamés, 2004; Sáenz, 2016; Huerta, 2017); docentes en educación artística en educación superior (Ortiz, 2006; Ortega y Zamorano, 2017; Godínez, 2007) y artistas (Cerdá, 2007; Torres, 2016).

En lo que respecta a las investigaciones de corte *cuantitativo* se localizan un total de tres, donde la técnica de recolección de datos fue la encuesta, los sujetos involucrados en estos trabajos son profesores de educación artística en educación básica (Capistrán-Gracia, 2018) instituciones de educación pública básica y de nivel superior (Touriñán, 2011; Touriñán, 2016); cinco son las investigaciones donde la metodología es de corte mixto, en ellas se utiliza, estudio de caso, entrevistas, análisis conceptual, cuestionarios, foto documentación de proyecto, encuestas, talleres, grupos focales, revisión de programas, registros videográfico como metodología, donde los sujetos de estudios son, Futuros docentes de educación básica (Morales y Chacón, 2018); Niños de educación básica en edades de 4 a 16 años (Iwai, 2002); Niños y adultos en situación de pobreza y marginación (Barbosa, 2002) y Estudiantes de Maestría en educación (Monteagudo y Muñoz, 2017; Ferreiro, 2014); Es importante señalar que dos de los documentos utilizados carecen de metodologías o técnicas metodológicas en sí, ya que son programas o manuales de las distintas instituciones, nacionales e internacionales, que participan activamente en torno a la educación en las artes, solo se puede mencionar a los sujetos a los que van dirigidos quienes son, Profesorado de educación básica en el área de las artes (SEP, 2017) e instituciones de educación media y superior (UNESCO, 2005).

En cuanto a los *objetivos de la investigación*, sobre la temática de la *educación artística* Touriñán (2016), ve necesaria la integración de la educación artística para que el significado de educación se extienda, “el desarrollo integral del educando exige proporcionar oportunidades significativas para experimentar las artes y aprender a usarlas de modo que se conduzca una vida digna de ser vivida”(p. 67), mientras que Iwai (2002), Godínez (2007) y Sáenz (2016), señalan que son innegables los beneficios de la educación artística en el desarrollo de los niños y jóvenes, ya que aporta a su desarrollo cognitivo, socioemocional y afectivo, además de brindarles desarrollo estético, estos beneficios solo pueden ser obtenidos por medio de la generación de estrategias y la buena función docente, Sánchez (2017) concluye que la educación artística se puede convertir en una poderosa herramienta para el cambio social, a partir de sus aportes al desarrollo reflexivo y crítico en los estudiantes.

Por otra parte, con relación a la *formación docente en las artes*, Vera (2015) propone que se debe indagar en la práctica educativa para cuestionar cuáles son esas acciones que no permiten que la formación artística dentro de los planteles educativos se lleve a cabo conforme a lo contenido en el currículum, para poder señalar cuales son las fallas, por otro lado Morales y Chacón (2018) proponen que el/la docente primeramente se debe cuestiona que es para él/ella la educación artística, su respuesta será punto de partida para indagar en su propio proceso; para Ortiz (2006) las diferencias y convergencias entre el entendido de “arte” y lo que señala el currículum deben ser analizadas para llegar a formar acuerdos, y así desarrollar estrategias docentes para cumplir los propósitos curriculares sin tener que dejar de lado la visión personal como señalan Cárdenas (2014) y Barbosa (2002); según García y Munita (2018) por medio de compartir experiencias los docentes podrán comparar las estrategias educativas y así enriquecer a la enseñanza de las artes.

En cuestión a la *enseñanza de las artes*, la SEP (2017) menciona que la estrategia del nuevo Modelo Educativo “considerando que la escuela es un escenario privilegiado para fomentar en los estudiantes el reconocimiento, el aprecio y la experiencia formativa de las diversas manifestaciones culturales y de las artes”(p. 8), la estrategia solo se puede llevar a cabo por medio de una revisión de los criterios pedagógicos que se manejan dentro de cada institución, así como la práctica pedagógica de los docentes dentro del salón de clases como señalan Touriñán (2011), Gutiérrez (2016), Cárdenas et al. (2017); aunado a lo anterior Taméz (2004), Ortega y Zamorano (2017) apuntan que la revisión limitada a la pedagogía es

incompleta, también se debe incluir en los análisis sobre la enseñanza de las artes el aspecto didáctico, puesto que pedagogía y didáctica son dos cuestiones inseparables, se complementan la una a la otra para cumplir de manera completa el propósito de la educación en las artes, Olaya (2009) comenta que a partir de su experiencia como docente en artes en nivel medio le sirvió de guía para la formación de futuros docentes, ya que desde la realidad del salón de clases se pueden generar pedagogías y didácticas funcionales; por otra parte Cueto (2018) se cuestiona que, en un sistema tan complejo e históricamente tradicional cuáles son las posibilidades de que sean aceptadas las pedagogías propias del arte contemporáneo, ya que encuentra en ellas la posibilidad de generar nuevo conocimiento y nuevas didácticas en el fallido y caduco sistema actual de educación en las artes.

Acerca de *las aptitudes sobresalientes*, tanto Cerda (2007) como Gagné (2015) creen que existen una serie de factores tanto biológicos como sociales que permiten que las personas que tienen un don natural para realizar cierta actividad lo puedan desarrollar al grado de convertirlo en un talento, para que este don se pueda convertir en una habilidad, es necesaria la práctica disciplinada y constante; por su parte Vera y Vera (2015) indican que “se deben desarrollar metodologías y estrategias que enriquezcan el currículum y se optimicen los procesos de enseñanza – aprendizaje” (p. 7); para que los niños con aptitudes sobresalientes puedan aprovechar al máximo su estancia en el salón de clases, sin la necesidad de ser apartados o sentirse diferenciados de otros niños; por el contrario Renzulli (2008) difiere de la idea de que existen casos aislados de niños con talento artístico o aptitudes sobresalientes, propone el desarrollo de estrategias pedagógicas a partir del Modelo de Enriquecimiento Escolar, donde todos los niños tengan las posibilidades de destacar y desarrollar al máximo sus habilidades mediante el esfuerzo del estudiante, el gozo o disfrute por el aprendizaje, su desempeño y las experiencias.

En lo referente al *currículum* o diseño curricular, la UNESCO (2005) propone:

Promover la educación de calidad para todos en el ámbito de las artes a través de estrategias diseñadas para cada uno de los contextos, trabajando de la mano con agentes gubernamentales, sociales y educativos, se busca acrecentar el nivel de educación artística. (p. 3)

Así mismo Huerta (2017) señala que dar ánimo al profesorado, al alumnado y a los equipos directivos de educación básica puede potenciar la educación artística, a partir de un desarrollo

curricular donde todos participen, además exigiendo mayor sensibilidad por parte de las instancias políticas y sociales para unirse al proyecto pedagógico de las artes; por su parte Ferreiro (2014) observa que hay una necesidad de que los docentes diseñen sus propias estrategias pedagógicas y metodologías de enseñanza, para así no atenerse a lo que dicten las autoridades en los diseños curriculares.

Chafchaoui (2002) dice que a partir de una metodología propia, el docente puede reconfigurar el currículum y adaptarlo a las necesidades de los estudiantes, para así destacar sus talentos a partir de su experiencia con las artes de una manera más personal y propia, mientras que Monteagudo y Muñoz (2017) invitan a incluir en los diseños curriculares lenguajes, didácticas y conceptos propios de las artes para que la experiencia educativa sea más enriquecedora, es difícil pensar la educación de las artes alejada de la propia creación artística, de su historia y sus dinámicas, es por eso que debe ser planteada desde su propia esencia, como rama del conocimiento. sin embargo Uhía (2011), Salit, Mercado y Sarmiento (2015) encuentran que hay una estrecha relación entre el diseño curricular, políticas económicas y entendidos populares sobre las artes, es decir las políticas educativas no se pueden separar de su contexto, es por esto que tiene peso en el currículo la tecnicidad de la materia de artes puesto que responde a políticas neoliberales dentro de las instituciones educativas, o bien existe una marcada diferencia entre las artes y el Arte, el folclor y lo artístico, lo formal y lo informal.

Por último acerca de la educación humanista dentro de la enseñanza de las artes, Barco (2013) señala que “se debe reflexionar sobre los modos como las prácticas artísticas aportan a la constitución de sujetos integrales” (p. 46) para poder adaptarlos a los modelos de educación para las artes, para su enriquecimiento y fortalecimiento; Mora y Osses (2014) llevan esta discusión al ámbito de la cultura visual posmoderna y la formación estética, analizando cómo es que los agentes externos a las artes tienen impacto en cómo se aprende o cómo se concibe el contexto en general, a partir del análisis se busca combatir los aspectos negativos de la educación por medio de construcciones epistemológicas considerando a el arte como otra manera de ver el mundo; también Torres (2016) propone una mirada novedosa desde las artes que permita a la sociedad observarse a sí misma y cuestionarse, para la autora la educación humanista e integral no está completa sin la participación de la sociedad y los agentes políticos en la construcción de nuevas pedagogías; por su parte Barbosa (2002) hace

referencia a los fallos que ha tenido la educación al no incluir a las artes en sus currículos, puesto que la educación tecnicista y mercantilizada ha generado profesionistas deshumanizados, esto genera que el interés por los más vulnerables sea nulo y la sensibilidad sea cada vez menor, impactando de manera negativa a la sociedad.

En cuanto a las *recomendaciones* en tanto a la *educación artística* Iwai (2002) señala que es indispensable el apoyo a los programas y planes por medio de profesionales experimentados, Godínez (2007) propone que se debe de tomar en cuenta la voz de los especialistas en el tema, y hacer uso de las habilidades y competencias de todos los egresados de escuelas de arte del país para que funjan como asesores o docentes, esto sería provechoso para el sistema educativo mexicano.

En lo que se refiere a *formación docente*, Ortiz (2006) hace hincapié en que se debe de invertir en mejorar las instalaciones o crear espacios únicos para la enseñanza de las artes, agregar más horas clase a la materia y que esta sea impartida por artistas o docentes formados en las artes, igualmente Vera (2015) señala que contar con un promotor de la educación artística en los planteles educativos “permite que se lleve a cabo las actividades siguiendo un currículum especializado, además de darle énfasis a las actividades artísticas más allá del solo hecho de hacer manualidades o de tener al niño ocupado” (p. 7); continuando con la idea, Chafchaoui (2002) señala que el docente debe cuestionarse qué mejoras tiene que hacer para optimizar la experiencia del alumno en el salón de clase, además los padres de familia deben de concientizarse en que una educación de calidad requiere, tiempo, dedicación, esfuerzo y apoyo económico.

Morales y Chacón (2018) apuntan que se debe potenciar más a las artes ya que son promotoras del desarrollo autónomo e individual, fortalecen el pensamiento crítico, la capacidad de resolución y promueven el pensamiento divergente; para García y Munita (2018) el compromiso social, la experiencia sensible, la capacidad de creación y la forma constante son aspectos que para el docente son indispensables para la enseñanza de las artes, aspectos que cultiva durante su labor docente, de creación y en su cotidiano.

Con relación a la *enseñanza de las artes*, Taméz (2004) señala que teoría y práctica se distancian en el aula, ya que el deficiente ejercicio docente y la falta de políticas educativas que fomenten las artes, presentan un panorama negativo y problemático para la inserción de

la disciplina dentro de los planes de estudio; Cárdenas, Lagos y Figueroa (2016) traen a la discusión, la declarada poca preparación y nulo conocimiento sobre las artes de parte de los docentes y el limitado acceso que estos tienen a las diversas manifestaciones y disciplinas de las artes, a su vez hablan de una feminización de la materia, ya que en su mayoría son mujeres quienes la imparten, por su parte Olaya (2009) señala que solamente la experiencia docente, en el verdadero campo de acción, puede aportar a la reflexión en torno a qué estrategias se deben emprender para mejorar la impartición de la materia de artísticas.

Sumado a lo anterior, un profesor flexible y consciente en los aprendizajes y didácticas propias de las artes podrá potenciar en el aula las dinámicas de enseñanza, ya que se permitirá transitar entre diversos enfoques, para así generar una reflexión crítica y analítica en el alumno según comentan Ortega y Zamorano (2017); ajustarse a los patrones establecidos y buscar nuevas maneras de educar es una tarea costosa, señala Gutiérrez (2016), ya que requiere de romper con la inercia y concientizarse de lo que verdaderamente ocurre en el aula, el esfuerzo tendrá su recompensa cuando estudiantes y docentes genere en conjunto nuevas formas de comunicarse, hacer y aprender; mientras que Cueto (2018) propone, que de manera permanente se deben mantener en función instancias de formación que desarrollen la habilidad creativa y que no sean solamente políticas pasajeras y temporales; por su parte la SEP (2017) concluye que, gracias a la colaboración de las instituciones SEP y Secretaría de Cultura se ha podido desarrollar de manera exitosa el nuevo modelo educativo, que sin duda se convierte en referente para próximos programas.

Con respecto al *currículum* o diseño curricular, Huerta (2017) evidencia la precaria situación curricular que sufren las artes desde hace ya tiempo, así como la disminución exagerada del profesorado en educación artística, que tiene como consecuencias decadencia en el sistema educativo; Uhía (2011) apunta a que uno de los factores que impactan duramente a la educación, son las tradiciones europeizadas que aun en la actualidad obedecen a mandatos extranjeros, como es el caso del neoliberalismo implicado en las decisiones que se toman sobre la construcción de diseños curriculares; propuestas como la de Salit et al.(2015) de contextualización de la práctica artística y la unificación de la llamada alta cultura y lo popular, permiten que el currículum rompa con razonamientos tradicionalistas, dando paso, como señala Ferreiro (2014) al desplazamiento del docente en los procesos de enseñanza formulando herramientas que le permitan cambiar su modelo de enseñanza y la planeación

de las clases, para Monteagudo y Muñoz (2017) una de las propuestas que se deben de incluir dentro de la dinámica curricular, es la del objeto artístico como objeto pedagógico en sí, ya que responde a la propia dinámica de las artes y abre el diálogo entre lo conceptual y lo creativo; por último la UNESCO (2005) señala que diversas investigaciones a nivel mundial demuestran que la educación en las artes incluida formalmente en el currículum potencia el desarrollo integral de las personas, es por eso que debe ser incluida en todos los ámbitos de la educación para permitir que niños y jóvenes se formen de manera estética.

En lo que concierne a la *educación humanista*, según Barco (2013) “la formación integral mediada por las artes no podría ser otra cosa que una propuesta educativa que, desde la razón y la imaginación, permita orientar nuestro ser y nuestro quehacer, en el reconocimiento de lo que significa la vida” (p. 47), Barbosa (2002) suma a lo anterior la idea de que si se orienta a las actividades artísticas en la reconstrucción social, se pueden generar propuestas, que no provengan del estado, para que todos, sin importar su condición social tengan acceso a las artes, a la recreación y al disfrute estético al que todos tenemos derecho; por su parte, tanto Torres (2016) como Mora y Osses (2012), destacan la necesidad de que el profesorado en el área de las artes genere estrategias donde se vincule la práctica con lo comunitario, ya que la experiencia colaborativa enriquece la experiencia del estudiante, acercándose al contexto, sacándolo de la burbuja académica y mostrándole la realidad, para que como ser consciente sea participe en las discusiones sociales, reflexionen en torno a muchos aspectos de la vida, la educación artística debe ser una experiencia humanizante.

Después de este análisis se puede hacer un *balance* temático concerniente a la realidad de la educación artística vista desde diferentes ámbitos, por un lado la educación en las artes, si bien es un tema que se ha ido abordando con mayor frecuencia en los últimos años, las investigaciones se centran principalmente en el fallo que han tenido las instituciones al tratar de incluir la enseñanza de las artes en el sistema educativo, ya sea por desinterés o por el nulo conocimiento que se tiene sobre el tema se podría decir que la educación en las artes se encuentra en crisis; esta problemática se incrementa aún más con la poca formación docente, puesto que como señalan varios de los autores, existe un número muy reducido de profesionales de las artes trabajando en el ámbito de la enseñanza, aún más en el sistema de educación básica donde la figura del profesor en las artes es difusa y en muchas de las

ocasiones es el profesorado en general quienes se encargan de cumplir con lo estipulado en lo curricular.

Las planeaciones y los programas en torno a las artes y el currículum, señalan algunos autores, aún tienen un sesgo epistemológico, puesto que las construcciones curriculares carecen de teorías y metodologías propias de las artes, además de que la institución educativa en sí, marca sus propias pautas y decide por sí misma que es y que no es arte, dejando de lado aquellas propuestas que vienen desde lo contemporáneo, desde la llamada baja cultura, lo considerado como popular, que también es fuente de conocimiento y enriquece su experiencia académica; por otro lado existen varias propuestas en torno a la enseñanza de las artes, provenientes desde el ámbito artístico que promueven experiencias más humanizante que se enfrenta a las corrientes tecnicistas y materialistas dentro del terreno de la enseñanza artística y permiten ampliar el panorama de hacia dónde va la enseñanza de las artes.

Con esta revisión se vislumbra lo difícil que puede ser que se lleven a cabo los proyectos de mejoramiento en el área de las artes, propuestos por las instituciones internacionales y nacionales ya sea por lo señalado anteriormente; el panorama se ve aún más complejo para la captación o estimulación de las aptitudes sobresalientes, un tema que ha tenido diversos estudios o formas de abordarlo, son muy pocos los autores que se preocupan por esta temática, las estrategias y teorías son muy poco conocidas por los docentes y es una área que ha sido poco explorada, pues bien los mismos autores aún tienen desacuerdo sobre lo que es talento en sí, desde donde se origina y si es posible potenciarlo de una u otra manera.

Por lo anterior se observa la necesidad de explorar la enseñanza de las artes desde la óptica de las artes, es decir desde sus propias teorías y dinámicas, con la visión de agentes involucrados en el quehacer artístico, para analizar desde el contexto cómo se configuran las dinámicas de la enseñanza de las artes en el aula, cómo las instituciones ligan las planeaciones a sus realidades, cómo es que el docente lleva a cabo su tarea en servicio de las artes y cómo es que se capta y se potencian las aptitudes sobresalientes creativas en los niños.

1.3 Justificación

La enseñanza de las artes es un tema complejo de analizar, como se mencionó con anterioridad, es una temática que se aborda desde diversas vertientes y es de interés para distintas áreas del conocimiento, aun así, la exploración ha sido poca y son escasas las

investigaciones que se centran de lleno en el tema; con lo obtenido a través de la revisión preliminar se puede identificar cuáles son aquellos puntos de relevancia para aproximarse a la problemática de la enseñanza de las artes y que siguen siendo relevantes en las discusiones actuales. Barbosa (2002) señala que para la enseñanza de las artes es importante que se incorpore el aspecto humanista en la práctica, puesto que la creación y análisis del arte está profundamente ligada a la sensibilidad, es decir, la cuestión estética de las artes no se puede desprender de lo pedagógico, elementos que en ocasiones son poco considerados en la enseñanza para priorizar en aspectos manuales o técnicos.

Por su parte, Touriñán (2016) destaca la importancia de que la enseñanza en las artes sea considerada como parte de la educación y no como complementario para el entretenimiento o el ocio en las instituciones educativas, puesto que la enseñanza de las artes contiene sus cuestiones epistemológicas, que aportan a la construcción de conocimiento y enriquecen la experiencia educativa del estudiante, es por eso que es de interés la revisión de este aspecto para poder así entender y abonar a la construcción de las pedagogías propias de la enseñanza del arte; a su vez Olaya (2009) destaca la necesidad de que el estudiante se involucre en las artes, que por medio de ellas es posible que entienda e incorpore el conocimiento que adquiere en su entorno en el cotidiano, puesto que el arte es un medio por el cual se explora y se comprende la realidad de los contextos.

Cárdenas et al. (2017) exponen que la falta de atención que sufre la educación en las artes, a nivel mundial, se refleja en la pobre y carente experiencia del alumno en el salón de clases, es pertinente que se exploren las problemáticas a las cuales se enfrentan tanto los maestros de educación artística, como las propias instituciones educativas para llevar a cabo los planes y programas que se imponen desde organismos jerárquicos que entienden poco de las necesidades propias de cada contexto, y que por ende necesitan de la creación de herramientas propias para resolver sus problemáticas; por último desde la perspectiva de Gagné (2015) se observa uno de los aspectos que se ven afectados en gran medida por la poca atención que se le presta a la enseñanza de las artes, que es la captación e incentivación de las aptitudes sobresalientes, señala que por medio del enriquecimiento de la experiencia educativa en el salón de clases, el estudiante puede desarrollarse de manera favorable en cualquier área del conocimiento, es tarea de la pedagogía convertir estas estrategias en herramientas, una de estas estrategias es el arte, que, a partir de la experiencia del alumno

durante los procesos de aprendizaje , el entrenamiento y la práctica logra desarrollar las aptitudes naturales del sujeto que poco a poco se irán convirtiendo en talentos en un área específica, la transformación solo puede darse a partir de los catalizadores intrapersonales y ambientales, que son los que decidirán si las habilidades se desarrollan o se entorpecen; en tanto a la captación de estas aptitudes, es para el docente una tarea difícil de realizar si no se cuenta con las habilidades o conocimientos suficientes para auxiliar al estudiante en el desarrollo de sus capacidades artísticas; al no prestarle atención a estos puntos, se pierden cada año en el sistema educativo talentos, en estas condiciones desfavorables se ve afectado al desarrollo integral y estético del estudiante.

Dado lo anterior, pese a que los organismos internacionales y nacionales promueven desde hace algunos años la enseñanza de las artes como parte fundamental del currículum, la realidad dista de lo estipulado en las hojas de ruta o de los mismos planes de estudio, un reflejo de esto, es la escasa información que se tiene, las estadísticas sobre la educativa artística en el país es muy poca o nula, no se sabe con certeza cuál es la situación real de esta área del conocimiento en México; en las aproximaciones a las políticas educativas en torno a la enseñanza de las artes se puede destacar el tinte neoliberal que aún persiste dentro de la enseñanza en general, en este contexto las artes pasan a ser productos meramente técnica, donde la capacidad creativa del estudiante representa la capacidad productiva del mismo.

De acuerdo con lo mencionado, es de interés analizar las pedagogías de los promotores/docentes en educación básica para la enseñanza de las artes, y cuáles son las estrategias que se utilizan para incentivar el talento artístico, por medio de la detección del grado de preparación de los promotores/docentes en las artes para impartir la materia, identificando las pedagogías para la enseñanza de las artes que se utilizan dentro de las aulas en nivel básico, examinando las estrategias de los profesores para identificar e incentivar el talento artístico en las artes de los estudiantes.

La enseñanza de las artes como objeto de investigación se distingue por su interdisciplinariedad, así puede ser abordado desde la pedagogía, el arte, la economía, la psicología y los estudios culturales. Desde la pedagogía se puede examinar las diversas formas de construir conocimiento por medio de la enseñanza de las artes, cuáles son sus aproximaciones y que tan diversas o parecidas son las pedagogías entre sí, y cuál de estas es

la que más se acerca o se cruza a las pedagogías propias del arte. El análisis pedagógico no va en una sola vía, a partir de sus aproximaciones a la rama de las artes se pueden obtener herramientas que le sirvan a la pedagogía en general, es decir se nutren mutuamente en estos cruces.

Desde el arte se puede explorar cuál es la relación que guarda la enseñanza de las artes con las pedagogías propias de la creación artística, cuáles son las aportaciones del arte a la enseñanza desde la perspectiva de las diversas formas de creación, que sería necesario rescatar del arte contemporáneo, el performance, las artes visuales, entre otros que abonen a la construcción epistémica y estética de los estudiantes. Además, el interés de la economía en la enseñanza de las artes va ligado directamente con las llamadas economías naranjas, la inversión del país en esta temática permea a la educación, así como las visiones concebidas a partir de estas aproximaciones resuenan hasta el salón de clases; la economía se vincula también con la experiencias en las artes que tienen los niños en los diversos niveles socioeconómicos, así mismo es de su competencia analizar cuánto se invierte en educación artística por parte de los padres de familia, y los índices de consumo cultural de la población.

Así como le compete a la psicología la construcción de la sensibilidad de los niños, es también un área de interés para la educación artística abonar en esta temática, por medio de estética, qué impacto tienen las artes en la construcción sensible, como se puede trabajar en las emociones a través de la estética, entre otras cuestiones, son posibles de estudiar a partir de la mirada psicológica. Del mismo modo, la educación no formal e informal juegan un rol importante en la construcción de seres humanos integrales, desde esta perspectiva se puede reflexionar sobre los referentes tanto de los niños, como de los docentes sobre las artes, y cuáles son sus experiencias cotidianas desde su contexto con el arte.

1.4 El problema de investigación

La educación artística en el contexto mexicano, específicamente en la educación básica, es un tema que ha sido explorado desde varias perspectivas, pero en un número muy reducido de documentos, pocas son las investigaciones que tienen como objeto de estudio la enseñanza de las artes, y en diversas ocasiones se analiza como un elemento secundario o terciario que aportan a la temática de las artes en general y lejos de ser un elemento que aporta a la construcción del conocimiento desde la cuestión académica, en estas investigaciones se

puede observar una desvinculación entre los procesos pedagógicos que se dan en el salón de clases y lo estipulado en lo curricular, ya que circunstancias como el contexto del estudiante, la preparación de los docentes y su experiencia con las artes, e incluso la propia infraestructura de las escuelas, en ocasiones no son propicios para que se lleven a cabo los objetivos, la vinculación estrecha que tiene la enseñanza de las artes con estas problemáticas merma el proceso estético de los estudiantes; si resulta difícil de llevar a cabo la tarea de la enseñanza de las artes, es todavía más complejo que se logre detectar y potenciar el talento de los estudiantes bajo estas condiciones; por tal motivo es pertinente que se planteen las siguientes cuestiones en esta investigación.

1. ¿Cómo se capacitan los docentes para impartir la materia en educación básica y cuáles es su experiencia con las artes?
2. ¿Cuáles son las estrategias para incentivar el desarrollo del talento, que utiliza el docente en el salón de clases?
3. ¿Qué pedagogía o pedagogías de la enseñanza de las artes se implementan dentro del aula para la enseñanza de esta?

1.5 Objetivos

Objetivo general:

Analizar las pedagogías de los docentes en educación básica para la enseñanza de las artes y las estrategias que se utilizan para incentivar el talento artístico en educación básica (preescolar y primaria) en Ciudad Juárez, Chihuahua.

Objetivos específicos:

1. Detectar el grado de preparación de los docentes en las artes para impartir la materia.
2. Examinar las estrategias de los profesores para identificar e incentivar el talento artístico en las artes de los estudiantes en educación básica.
3. Identificar las pedagogías para la enseñanza de las artes que se utilizan dentro de las aulas en nivel básico.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado contiene un esquema tentativo para la construcción del marco teórico, se compone de una serie de conceptos básicos que se harán presentes a largo de la investigación, que darán sustento y además permiten delimitar el marco desde donde se aborda la temática.

2.1 Educación en las artes

2.1.1 Educación Artística

Un concepto que es de gran interés explorar para los fines de esta investigación es el de educación artística, situada desde la perspectiva de la educación y de la visión latinoamericana de las artes, se examina desde la voz del crítico y teórico de las artes de origen peruano Juan Acha, quien es reconocido como uno de los grandes teóricos del siglo XX, cuyo trabajo intelectual se centra en analizar minuciosamente la situación del arte en Latinoamérica a través de la crítica, la estética y la educación artísticas (Olivar, 2012).

Para Acha (2001), es necesario examinar las prácticas de la enseñanza de las artes para así emprender el camino hacia una nueva labor educativa donde su principal objetivo es que el estudiante desarrolle su sensibilidad, sensorialidad, mente y fantasía; motivando al desarrollo de un pensamiento crítico, lógico y dialéctico, convencidos de que el medio ideal para enriquecer y ampliar la cultura estética de los individuos, está a su vez auxilia en el desarrollo individual, social y de autoconocimiento.

Al hablar de educación artística es necesario que se distingan en un primer momento las diferencias que existen entre educación artística escolar y profesionalizante, diferenciadas entre sí por sus principios (didáctica y género de enseñanza), medios (extensión, grado y duración) y, por último, sus fines (igualmente estéticos y educativos), aun con la diversidad que exista entre ellas en los sistemas de enseñanza se debe tener presente que existe cierta complejidad en la tarea de educar y enseñar artes, puesto que la relación entre alumno y maestro es una relación entre seres humanos, es decir entre sensibilidades y percepciones diferentes.

Además de las diversas pedagogías, didácticas y enfoques sobre la enseñanza de las diferentes expresiones artísticas, existen también una serie de criterios *residuales*, *dominantes* y *emergentes* que tienen influencia sobre cómo se dan los procesos de enseñanza de las artes, cada uno de ellos a elección individual del docente o como Acha los denomina, educadores artísticos. La decisión de criterios se da a partir de la propia formación de los educadores y de la experiencia que se tiene con las artes, cada uno de estos tiene sus propias cargas conceptuales y simbólicas que define la postura del individuo.

En los *criterios residuales* coexisten dos aspectos, el empirismo y el cientificista, en el primero el aprendizaje se basa en el dominio de la técnica, los materiales y las herramientas de cada una de la expresiones artísticas; la disciplina es un factor fundamental para que se lleve a cabo la finalidad de la enseñanza de las artes que es, desde esta visión, el dominio y la perfección en la ejecución o realización de cualquier pieza de arte; por otra parte el cientificismo señala que algunos seres humanos está predispuesto biológicamente para ser virtuosos en las artes y que además se puede incentivar el talento a través del estímulo de los hemisferios cerebrales, Acha (2001) señala que:

no se considera al ser humano como ha totalidad, se le descuartiza para elegir un pedazo supuestamente medular; igual se procede con el arte y la educación, al reducir el primero a meras técnicas sensoriales y la segunda a simples metodologías didácticas p. 15)

En tanto a los *criterios dominantes* tiene su origen en el rompimiento del paradigma artístico del siglo XIX, donde el dominio de la técnica deja de ser relevante y se promueve la libertad de expresión, la ingenua idea de que la expresión es la máxima de la creación artística ha puesto en debate a la enseñanza de las artes actualmente, pues la idea purista de que la expresión artística es un sin sobrenatural casi divino que nace de las emociones ha puesto en jaque a la enseñanza de las artes pues, pierde todo sentido el querer teorizar sobre esta; por otra parte tenemos a la excesiva teorización del quehacer artístico, al contrario de la anterior postura se enfoca más en el sustento teórico discursivo de la creación artística y el dominio de la técnica no tiene relevancia; otro de los aspectos que destaca en la concepción de estos criterios es el papel que juega la mediatización y las nuevas culturas visuales.

A partir de los 50 con la llegada de la *mass media*, las formas de apreciación de los productos culturales cambiaron por completo, nace la figura del receptor (espectador) a quien se

estudiará como sujeto de consumo, en este caso se genera una gran desvinculación entre la estética y la creación artística, ya que el arte se vuelve mero objeto de consumo y los términos cosmética y estética se vuelve confusos e imprecisos.

En este criterio se observa a dos tipos de educadores en las artes, por un lado tenemos a los progresistas aquellos que promueven creaciones cargadas de dominio técnico bajo las premisas de la masa media, donde el objetivo es el de crear objetos complacientes a la vista donde la carga estética no tiene peso, por otra parte tenemos a los educadores tradicionalistas que tienden a fetichizar el arte y poetizar, sometiéndose a los márgenes de la burbuja elitista donde solo unos cuantos intelectuales son capaces de comprenderlo. Acha (2001) reconoce que “en síntesis, falta que el manejo de los recursos recupere el equilibrio entre la función estética y la función práctica utilitaria para poder actualizarse” (p. 18).

Por último a los criterios emergentes, que abandona el sentido *terapéutico y catártico de las artes* para dar paso a cambios epistemológicos en las cuestiones artísticas y estéticas, donde dos criterios innovadores y fundamentales son de gran interés para la enseñanza de las artes: las artes multifuncionales, temático, estético y artístico; y la cultura estética dividida por sociedad, individuo y país, estas aproximaciones al fenómeno educativo de las artes por un lado promueven la generación de estudiantes integrales educados en un sistema integral y por otra parte la idea de educar a niñas y adolescentes en actividades de artista es innecesaria, puesto que el mundo de las artes ya se ocupa de ello. Se destaca una notable separación entre enseñanza de las artes y profesionalización de las artes.

En el contexto actual “la educación artística ha quedado rezagada de su relación con los cambios socioculturales de su derredor” (Acha, 2001, p. 99), actualmente se atraviesa por una gran crisis en este ámbito, para el análisis de esta problemática se deben tener en cuenta aspectos como lo pedagógico, lo epistemológico y lo sociológico en torno a la enseñanza de las artes, pues como se ha mencionado con anterioridad la educación en las artes se debe de pensar como un fenómeno que se da en tiempo, lugar (contextual) desde la perspectiva social y personal; el arte en si no es estático, sería iluso pensar que la educación en las artes lo es, desde un planteamiento colonialista el dogma de las artes es inamovible y los cambios se esperan provenientes desde las hegemonías.

2.1.2 Educación Estética

Una propuesta proveniente desde las teorías latinoamericanas de la enseñanza de las artes, es la de apostar por la educación estética, donde además de la sensibilización ante el objeto de las artes y la creación, se debe tener en cuenta la experiencia de los individuos con la estética propia del cotidiano, como idea que propone Mandoki (2008) para romper con los paradigmas de antaño que promueven la función museística de las artes, es decir, que toda creación artística profesionalizante sea en pro de pasar a ser parte de las exposiciones de las galerías y museos, y que el mero disfrute este en ir a observar objetos placenteros a la vista. El consumo masificado, de acuerdo con esta propuesta, también debe ser tomado en cuenta ya que tiene grandes repercusiones en las formas de ver y apreciar a las artes, expresiones como el cine, la televisión y el cómic productos considerados de cultura popular si bien aportan al acercamiento con la realidad y relatan por sus medios expresiones cercanas al entorno social, también resultan como instrumentos que responde a intereses hegemónicos destinados a la masificación de hombre (Mandoki, 2008).

La propuesta de la educación estética por una parte pretende combatir y encauzar la cultura estética de los medios masivos para poder tener una mayor comprensión de las de las imágenes a las que se exponen los sujetos y poder desde una visión crítica cuestionar los valores estéticos impuestos desde el discurso oficial; una mayor sensibilidad ante el cotidiano genera por ende una relación sensible con el entorno; según la autora, la percepción y la experiencia guardan relación con las relaciones humanas del día con día, educar desde lo sensible permite a los sujetos darse cuenta que son capaces de sentir y percibir todas las categorías estéticas, lo bello, lo grotesco, lo feo, lo sublime, entre otras y cortar con el error de ver sinonimia entre estética y belleza (Mandoki, 2008); demostrando que la experiencia estética se da de muchas formas y se aprende de cada experiencia sensible.

2.2 Docente y promotores en las artes

En el sistema educativo mexicano, específicamente en los planes de estudios de 2011 y 2017, se promueve incluir en cada plantel educativo a un promotor en las artes, que tienen entre sus funciones promover la educación artística y cultural en las escuelas, esta figura serviría como apoyo para los docentes en la impartición de la educación artística, así como para organizar eventos culturales; en el contexto educativo de Ciudad Juárez, esta figura no forma parte de

la planta docente de los espacios educativos, es de interés incluir el concepto ya que como se mencionó con anterioridad, los planes de estudios vigentes en el sistema educativo básico lo mencionan como parte importante de estos.

En relación al *promotor en las artes*, Vera (2015) señala que la figura del promotor artístico funge como un especialista en el área de las artes, que, en un primer momento, asesoraba a los maestros en los planteles educativos en el desarrollo de actividades o eventos culturales; el trabajo actual del promotor también implica el desarrollo de planeaciones y el seguimiento de esta, pero ahora en contacto directo con los estudiantes, sin una institución fija y llevando a cabo la tarea en diversas instituciones a la vez; por otro lado el *docente en artes*, según Morales y Chacón (2018), se menciona que, aún existe una gran confusión entre los docentes de educación básica en cuanto a la asignatura de arte, puesto que la mayoría relaciona a la enseñanza de las artes con el aspecto puramente práctico- productivo; además los autores señalan que la falta de formación del profesorado es consecuencia del poco énfasis que se hace durante su formación en los currículums de educación, ya que se considera un área que debe ser atendida por expertos y no solo por el profesorado.

Es de interés señalar que en el contexto del norte de México, el promotor de educación artística, es una figura con nula presencia en los planteles educativos, las investigaciones reflejan que el docente en educación artística, es un personaje con más relevancia dentro de la planta docente, sin embargo en el sur del país, el promotor de arte sí juega un papel relevante en las instituciones educativas, es conveniente que se haga esta mención, ya que esta investigación, se centra en la figura del docente en educación artística que atiende a las singularidades de su contexto.

2.3. Talento desde la perspectiva del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT)

2.3.1 Talento

El término que introduce Gagné en las teorías que se han desarrollado en torno al talento, es el de Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT), que se define como “el desarrollo de talento como la transformación progresiva de las capacidades naturales excepcionales (llamados dones) en conocimientos y capacidades (llamados talentos) excepcionales” (2015, p. 12). El proceso de desarrollo de talentos se determina por las capacidades intrapersonales

y el ambiente en el que se desarrolla el individuo, la primera se refiere a los factores individuales y las capacidades de los sujetos para aprender o madurar sus procesos de aprendizaje mediante la práctica, el segundo tiene que ver con el factor social, la familia, la situación económica, etc. que pueden limitar o incentivar el proceso del desarrollo del talento, para el autor estas dos condiciones van de la mano y el éxito de una acompaña a la otra.

Según Gagné (2005) “la investigación ha demostrado que los cuatro componentes causales, pero sobre todo las capacidades naturales y catalizadores intrapersonales, tienen bases aprendizajes biológicas significativas” (p. 12); es decir que, el crecimiento de las capacidades naturales, a través de los procesos de desarrollo (madurez y aprendizajes informales), tienen gran impacto en el desarrollo del talento, por ejemplo, la capacidad de observación, el buen desarrollo de las capacidades motrices, el desarrollo de la imaginación, entre otros, podrían dotar al individuo de habilidades para la creación artística, estas habilidades biológicas se desarrollan a partir de la capacidad que tengan padres o maestros de desarrollarlas, hablamos entonces de talento como una cuestión ligada al desarrollo de habilidades y no como don sobrenatural que nace espontáneamente en los individuos.

2.4. Pedagogía

En tanto a la pedagógica, primeramente, se señala que esta investigación plantea esta cuestión desde las vertientes de las pedagogías críticas latinoamericanas, tanto en teoría como en práctica; este posicionamiento tiene su razón a partir de la necesidad de generar un proceso dialógico entre la teórica crítica de las artes y la pedagogía crítica, ya que estas coinciden en su propuesta, en la necesidad de pensar y reflexionar sobre las **otras pedagogías**, que se refiere a aquellas que nacen a partir de las propuestas anticapitalistas, anticolonialistas, alejadas del eurocentrismo pedagógico y que provienen directamente de las propuestas del cambio paradigmático del sur global.

Cabaluz-Ducasse (2015) define a las pedagogías latinoamericanas de la siguiente manera

Afirmándose en diferentes pedagogos latinoamericanos podemos sostener la existencia de Pedagogías Críticas que emanan desde nuestra realidad regional. Ahora bien, tal como se señala, éstas, más que ser un cuerpo teórico-práctico sistemático, central y unitario, poseen un carácter múltiple, configurándose más bien como fragmentos teóricos, metodológicos y prácticos dispersos, polisémicos y variopintos (p. 76).

Desde un proceso reflexivo en torno a las propias dinámicas de la teoría crítica del arte, propuesta en esta investigación, se puede denotar las líneas relacionales entre estas y las pedagogías crítica s latinoamericanas que entre sus esfuerzos, se encuentra el combatir el reduccionismo de sus áreas de interés (arte y educación) a un mero instrumentalismo y tecnicismo, tanto en lo teórico como en lo práctico, además de presentar la idea de la pluralidad teórica y metodológica que se ajusta a la realidad regional de cada caso.

Disecionar cada una de estas propuestas pedagógicas críticas desde Latinoamérica, no concierne a los intereses específicos de esta investigación, pero es importante señalar las características y elementos que le otorgan el carácter de unidad, Cabaluz-Ducasse (2015, p 78), se refiere a ellos como 4 nudos constitutivos de pedagogías: a) contrahegemónicas, que se declaran en contra de las pedagogías oficialistas y dominantes de la sociedad capitalista, racista, patriarcal y adultocéntricas, a través de propuestas que visibilizan el carácter político de la educación, a través de la subalternidad de los sujetos, la cultura popular y la resistencia, protesta y exigencia ante la segregación, exclusión y control.

b) territorializadas, son aquellas pedagogías que escapan de las lógicas euro centristas, recuperando la importancia de los fenómenos territoriales, geográficos, locales y propios de Latinoamérica, aquellos sucesos que han sido ocultados por la racionalidad moderna europea y que no permiten dotar de un sentido de pertenencia la generación del conocimiento, Cabaluz-Ducasse (2015) habla de una reivindicación de las particularidades del contexto geográfico, social y político para la resolución de problemáticas concretas de la educación en América Latina,

Se trata, desde el campo pedagógico, de contribuir a los procesos de reconocimiento y autoafirmación de nuestros saberes, nuestras cosmogonías, nuestras epistemes, nuestras formas de vida se trata, desde el campo pedagógico, de contribuir a los procesos de reconocimiento y autoafirmación de nuestros saberes, nuestras cosmogonías, nuestras epistemes, nuestras formas de vida. (Puiggrós, 2010, como se citó en Cabaluz-Ducasse 2015).

Por otra parte, dentro de estos nudos, se encuentran c) las pedagogías de la alteridad, que podrían considerarse como la unidad de las dos anteriores, ya que hacen referencia, desde una perspectiva ético-política, a la necesidad del reconocimiento de las y los otros, que han sido, explotados, dominados y oprimidos; un impulso desde las pedagogías de la alteridad es la liberación por medio de las estrategias pedagógicas de las y los sujetos, que desde la visión

eurocéntrica de la educación , han sido excluidos y marginados en el mundo de los saberes, es decir, situarse desde la alteridad pedagógica permite que la educación sean una herramienta de liberación, que reivindica el conocimiento de los considerados como otros, a su vez expone, como señala Cabaluz-Ducasse (2015), la concreción del oprimido, identifica su rostro, voz, grito y pobreza. Aproximándose a la realidad del Otro, las pedagogías críticas Latinoamericanas podrán avanzar en el reconocimiento de la pluralidad, ajenas a las lógicas perversas de la dominación y la exclusión. (p. 80).

Por último, d) las pedagogías de la praxis, desde la pretensión transformadora propia de las pedagogías crítica s latinoamericanas, se busca un cambio más allá de los propios sujetos, estas pedagogías se enfocan en la erradicación de la problemática educativa desde la raíz, es decir, se enfoca en la generación de cambios en las instituciones o regímenes educativos hegemónicos, está estructuras de dominio que obstaculizan la renovación de la educación.

Posicionarse desde la praxis, las pedagogías contrahegemónicas pueden desarrollar, por un lado, procesos de develamiento y desnaturalización de la realidad opresora, configurando *actos problematizadores* de la existencia humana, que permitan profundizar en la concientización de los sujetos dominados. (Gadotti, 1996, como se citó en Cabaluz-Ducasse 2015).

Al examinar estos cuatro nudos representativos de los objetivos y anhelos de las pedagogías críticas latinoamericanas, se puedo hacer notar que, a partir de estas aproximaciones que los aportes de la crítica del arte en torno a las propuestas educativas en las artes comparten matices y puntos de encuentro, ya que provienen desde las misma raíces nacidas desde los movimientos de transformación social y paradigmático del pensamiento crítico latinoamericano.

El reconocimiento de estas *otras pedagogías* auxilia en la observación de las dinámicas de la enseñanza de las artes desde otras miradas, abriendo la posibilidad de repensar, renovar y reconstruir la pedagogía de las artes teniendo en cuenta la amplitud que ofrecen estos campos teóricos y conceptuales, abogando por una educación con un sentido estético y crítico centrada en la necesidades de los estudiantes y del entorno real.

2.4.1 Pedagogía del arte

Mora y Osses (2012) comentan que, a partir del currículum heredado de la modernidad, la educación hace especial énfasis en el desarrollo del pensamiento y la racionalidad técnica, el desarrollo del sujeto queda relegado a segundo término; los autores hacen especial énfasis en la necesidad de desarrollar estrategias curriculares que enriquezcan y formen a sujetos

reflexivos y sensibles, objetivo que se puede lograr con el desarrollo de pedagogías provenientes de áreas como el arte.

Barbosa (2002) señala que para la enseñanza de las artes es importante que se incorpore el aspecto humanista en la práctica, puesto que la creación y análisis del arte está profundamente ligada a la sensibilidad, es decir, la cuestión estética de las artes no se puede desprender de lo pedagógico, elementos que en ocasiones son poco considerados en la enseñanza para priorizar en aspectos manuales o técnicos. Por su parte Touriñán (2016) destaca la importancia de que la enseñanza en las artes sea considerada como parte de la educación y no como complementario para el entretenimiento o el ocio en las instituciones educativas.

Por otra parte, la teórica y crítica del arte Marta Traba (Giraldo, 2007) desde la crítica del arte hace aportaciones en el desarrollo de la pedagogía del arte, retomando la tarea pedagógica del crítico del arte que había sido olvidada durante muchos años, desde la perspectiva crítica del arte latinoamericano, Traba observa que existe una necesidad de que el crítico regrese a la labor educativa, ya que el distanciamiento entre obra de arte y público, según la crítica, se debe a la nula información y el poco interés que tiene los espacios creativos de educar a su público (Giraldo, 2007); en 1954 crea el programa de televisión *ver y estimar*, el cual tiene como propósito principal educar a la población colombiana en cuestiones de arte moderno, modificando los lenguajes teóricos para que cualquier televidente pudiera entender sin la necesidad de tener un bagaje previo,

se podría considerar el trabajo del programa televisivo de Traba, con un propósito pedagógico masificador, que hace notar que el trabajo pedagógico de la crítica del arte es un servicio que se le ofrece al público, haciendo uso de herramientas interpretativas que permiten la traducción o enriquecimiento en la experiencia ante una obra de arte desde una mirada entendida. (Marambio, 2013, p. 55).

Es de interés señalar el trabajo de Marta Traba, ya que hace evidente que, la tarea de generar pedagogías propias para la enseñanza de las artes se desarrolla desde en diversos campos de las artes, desde la crítica de arte, aún más desde la visión latinoamericana, es una obligación crítica e implícita en su deber formal, el generar herramientas que permitan la formación de públicos; en cuanto el cambio en los lenguajes, no solamente se refiere al oral y escrito, este aspecto va más allá, se refiere a aquellas acciones que se realizan en pro de tener un mayor alcance y captar una mayor diversidad de públicos, la tarea pedagógica, al igual que la crítica

del arte, “se trata de una administración y generación de significado, mediante sus funciones didácticas da sentido a esos significados y los divulga, para que así se generen diálogos entre el sujeto y las artes” (Marambio, 2013, p. 56).

2.5. Estética

Cabe mencionar en este apartado que en esta investigación se está trabajando el fenómeno estético desde la visión de las artes y que a su vez se es consciente de que éste, es un campo de estudio que es entendido más allá del arte, pues que esta rama de la filosofía se inserta en una diversidad de campos del conocimiento y distintos fenómenos, que están estrechamente relacionados con la aprehensión de el mundo por parte de los seres humanos; Cada uno de los siguientes apartados provienen de una reorientación del sentido estético en las artes a partir de cambios significativos en las formas de cómo se observa, se entienda, se conceptualiza y se crea el arte, respondiendo a los cambios propios de la sociedad y el pensamiento humano del siglo XX.

2.5.1 Estética de la emergencia

Continuando con la idea anterior, Reinaldo Ladagga (2006) se refiere a este cambio en las artes como la clausura de la edad estética y la apertura a un nuevo régimen de las artes, entendido como un vínculo entre el modo de producción, formas de visibilizar, modos de articulación y conceptualización; que consiste en una reorientación de las artes, donde los artistas van más allá de la creación de objetos o piezas, y de la salida de los espacios donde se daba lugar el ejercicio o ejecución de las piezas en el contexto moderno, él denomina a este fenómeno, *estética de la emergencia*, que según Ladagga (2007) hay un cambio de cultura de las artes tan profundo como el cambio más general en el que están insertas, lo que se pretende analizar es la reorientación actual de las artes y el nacimiento de comunidades experimentales.

Esta reorientación se presenta como una oportunidad para voltear hacia aquellas nuevas formas de concebir el quehacer artístico, que abandona las formas tradicionales de producción para dar paso a un encuentro entre artísticas y no artistas, en diversidad de espacios fuera de las paredes de museos y galerías; La estética de la emergencia nace según el autor como una necesidad para

encontrar vocabularios y modelos que me permitieran describir una cierta clase de proyectos que me parecían constituir lo más rico e intrigante de la producción estética de los últimos años, pero que eran, al mismo tiempo, particularmente difíciles de conceptualizar con los medios de los que disponemos en crítica de arte, de cine, de literatura. (Ladagga, 2007)

Se puede decir que la propuesta de Ladagga, permite se puedan analizar... y comprender *fenómenos artísticos*, ya que no son necesariamente objetos de arte, que aportan de manera distinta a la construcción de conocimientos, puesto que, las formas de interacción son diversas, los lenguajes abiertos e incluso son carentes de un fin específico; la aportación de Ladagga a la estética es relevante para este tipo estudios, puesto que permite se sitúe a los estudios estéticos en un campo abierto, donde se pueden tomar diversidad de direcciones, y así orientar la investigación hacia el descubrimiento y entendimiento de los fenómenos estéticos propios de la enseñanza de las artes.

2.5.2 *Estética del cotidiano*

Retomando las aportaciones Mandoki (2006) sobre la educación estética, nace el concepto de *Estética del cotidiano*, se define como aquella que invita al sujeto a explorar la estética en lo cotidiano, la que permea en toda la sociedad, ya que por varios siglos la estética como campo de estudio se ha visto envuelta en mitos y fetiches que la ligan solamente a las cuestiones del disfrute de una pieza de arte; desde esta perspectiva la estética no puede ser considerada una ciencia dura, puesto que el sujeto y su historia son los que definen la experiencia estética.

Mandoki (2006) introduce el concepto de esa tesis, para hacer referencia a la condición de aprehensión de los sujetos con el mundo,” la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en el que está inmerso” (p. 67), teniendo como entendido entonces que, la estética como el disfrute de las experiencias del sujeto en su cotidiano también son consideradas como productoras del conocimiento, ya que enriquecen su percepción sensible de la realidad.

2.5.3 *Estética relacional*

Por otra parte, la estética de lo relacional, término acuñado por Boaurriaud (2006), la idea general sobre este término sostiene que el arte debe ser observado como una conexión compartida entre objetos, imágenes y sujetos, la experiencia con las artes a partir de esta

tríada permite que no solamente se dé un disfrute estético, sino que también se genera conocimiento a partir de lo observado y la experiencia sensible del sujeto, conectado a su propia experiencia como sujeto histórico.

También llamada *estética del encuentro* puesto que propone el acercamiento de los sujetos a las piezas, entre un objeto que fue creado para relatar una historia y un sujeto que con su propio bagaje tratará de darle un sentido propio; explorar desde esta perspectiva las artes permite que la relación entre obra de arte y sujeto sea de diálogo, dejando a un lado solo recibir información de los objetos artísticos para que así la comunicación sea en dos vías, válido aun si para el espectador la pieza no comunica nada, “ya no se puede considerar la obra contemporánea como un espacio a recorrer. La obra se presenta ahora más bien como una duración que debe ser vivida, como una apertura a la discusión ilimitada” (Boaurriaud, 2006, p. 53).

Tanto Mandoki como Boaurriaud proponen desde sus aportes estéticos una nueva forma de relación entre las artes y los sujetos que, permea en la enseñanza de las artes puesto que, como se mencionó con anterioridad la relación enseñanza- sensibilidad, es de suma importancia para una experiencia con las artes enriquecedora; las críticas al sistema de enseñanza de las artes señalan que mientras más se aleje a la estética de la pedagogía de las artes, corre el peligro de convertirse en una enseñanza tecnicista, donde el desarrollo de objetos tiene más relevancia que la propia experiencia, en el caso de la investigación, la experiencia de los niños, que pudiera generarse ante las diversas expresiones del arte.

2.5.4 Estéticas infantiles

Este término se aborda por Venegas (2002) se refiere al desarrollo estético que tiene los niños al acercarse a la práctica artística, es a través de este medio, por donde el niño “experimenta un proceso de desarrollo interno que se promueve durante la realización de cada ejercicio en que se estimulan sus facultades” (p. 28) esta experimentación con materiales, objetos e imágenes van formando al niño ya sea a partir de ejercicios accidentados y espontáneos a trabajos que requieren mayor elaboración; la experiencia con el objeto artístico según Venegas es relevante en la formación integral, ya que no solo se trata de la realización de trabajos, es el desarrollo de proceso que a futuro se verán reflejados actitudes y conocimientos,

Este proceso de desarrollo es motivo y razón de ser de la educación artística y estética; debe dársele preferencia ante la tentación de distraerse con la fabricación de trabajos ilusionistas que impresionan a quienes desconocen la acción educativa del arte que se usa para montar exposiciones. (Venegas, 2002, p. 28)

La autora con lo anterior se refiere a la tecnicidad con la que se tiende a trabajar en el desarrollo de objetos en las clases, donde es más importante un resultado que pueda ser usado como demostración de que se está llevando a cabo el ejercicio, dejando de lado el proceso de creación del objeto, que está lleno de experiencias que pueden ser favorables para el desarrollo del niño, mediante la experimentación con la bidimensionalidad, tridimensionalidad, la luz, el color, texturas, por mencionar algunos.

En cuanto a la creación de objetos, para la autora es importante hacer una diferenciación entre, *obra de arte* y *los trabajos gráfico-plásticos* que desarrollan los niños, ya que la primera tiene que ver con el ejercicio que realiza el artista de manera profesional y que lleva implícito otro tipo de acciones, que difieren de ser ejercicios de coordinación motriz fina, maduración, sensorio-perceptiva, y de hacer casual, estas razones están relacionadas con ejercicios infantiles, “no se debe pretender que los niños hagan arte en su concepción profesional...El niño no intenta hacer arte, ni tiene que hacerlo; usa los elementos plásticos para jugar-trabajar” (Venegas, 2002, p. 29).

Desde esta aproximación, la idea de un “arte infantil” y se define como un ejercicio *lúdico-estético*, donde el niño a través de un proceso de experimentación que, además de la crear objetos, estimula su imaginación y sus sensibilidades; cabe señalar que la autora hace una referencia, no tan extensa, sobre las diferentes etapas de crecimiento de los niños y cómo el profesorado, a partir de su preparación profesional, debe modificar las clases de arte a partir de las capacidades intelectuales y motrices de los estudiantes.

2.6. Prácticas del arte contemporáneo

2.6.1 Arte útil

Arte útil es un término que tiene su origen en las prácticas artísticas neoyorquinas de los años 60, que estaban relacionados con el graffiti, Street art y la poesía urbana, estas prácticas tenían como finalidad romper con el mito de la falta de utilidad del arte y a la vez un servicio para mejorar la vida de la ciudadanía, actuando fuera de los marcos legales y manteniéndose a su

vez como un acto de protesta ante las injusticias de la violencia sistemática; Tania Bruguera, artista y pedagoga cubana, retoma el término y le da otro significado desde la perspectiva latinoamericana, a su vez lo relaciona con las prácticas pedagógicas del arte.

El arte útil es una manera de trabajar con experiencias estéticas que se enfocan en la implementación del arte en la sociedad, donde la función del arte ya no es un espacio para señalar problemas, sino un lugar desde el cual se crean propuestas y se implementan posibles soluciones. (Bruguera, 2011, párr. 6)

Se puede decir que todo el arte es útil de alguna manera, pero en estos términos se refiere a un tipo específico de práctica artística donde el interés principal está enfocado en sacar el arte de los museos y galerías para llevarlo en otra dirección, las calles, las escuelas, las casas, entre otros espacios son los principales testigos de estas acciones, ahí es donde se encuentra el arte útil, el enfoque está en el intercambio entre arte y audiencia; “he encontrado que el arte útil es una manera muy eficiente de lidiar con el público informado y ni informado, con el mismo nivel de interés y participación” (Bruguera, 2011, párr. 3); el arte útil puede ser pensado como alternativa y herramienta pedagógica para la enseñanza de las artes, ya que era un arte que guarda racionalidad con el entorno social, ya que no solamente se habla de objetos estéticos para su contemplación, sino de creaciones que vinculan la realidad del contexto donde son realizadas.

Como alternativa pedagógica bien podría ser utilizado para hablar de problemáticas sociales, de la historia de vida del alumno o bien de retratar su vida en sociedad, es también un medio para introducir prácticas propias del arte en el aula, sin la necesidad de obligar al alumno a desarrollar producciones artísticas, la enseñanza se centra en la reflexión para la creación y no en el objeto en sí.

2.6.2 Arte participativo

Este tipo de arte tiene su origen en las teorías del arte político, su función es la de involucrarse en los temas políticos y sociales que evidencian las problemáticas de un sector marginado de la población, en él se contienen acciones performativas, de intervención urbana e instalación (ocupa de espacios), en este tipo de acciones se descarta el artista como actor único para dar paso a la interacción con otros creativos y de la pieza con el espectador “cuando la práctica artística devela problema políticos y tienen como punto de partida hechos

conceptuales que le competen al público, no constituyen para el receptor un asunto neutro” (Herrera, 2018, p. 3).

Trasladando este tipo de reflexión en las artes a el aula, diversidad de temas sociales pudieran ser tratados por el maestro y los estudiantes a través de las arte, como ya se había mencionado, la relación con lo social en este tipo de prácticas detonan en reflexiones por parte de los espectadores, en este caso por parte de los estudiantes, a su vez el abordaje de los temas se pudiera hacer de una manera creativa puesto que el arte participativo promueve la utilización de diversas expresiones del arte como herramientas para la creación, caben tanto las representaciones escénicas, como el mural colectivo como prácticas que vinculan a los estudiantes con las problemáticas de su entorno.

Para Herrera (2018) el arte participativo está pensado para que los individuos comuniquen o visibilicen entre otros las problemáticas de su entorno, este tipo de acciones debe de invitar al sujeto a salir de su espacio, para tomar el espacio público y vincularse con los otros que lo habitan como él en su cotidianeidad (p.4), en su aplicabilidad pedagógica se invita al estudiante a conocer su entorno, a relacionadas con la comunidad y hacer valer su voz, este tipo de acciones tienen repercusiones en la sensibilidad de los participantes ya que genera lazos afectivos entre los sujetos y las comunidades, generando una reflexión en torno a su espacio y a los fenómenos que en él ocurren; se presenta como alternativa, donde el salón de clases es el entorno.

en este caso el arte funge como mediador entre los conocimientos hegemónicos y el reconocimiento popular de los lugares, los acontecimientos ahí vividos y estas formas de experimentar, de apropiarse del mismo espacio, por medio del arte y sus variables de resistencia, el arte como válvula de escape para manifestar los problemas que los aquejan y para proponer dinámicas de acción e integración comunitaria, contribuyendo a la reconstrucción del tejido social. (Herrera, 2018, p. 12)

Siguiendo con la idea de herrera, el arte puede ser entendido como medio por el cual el sujeto, observa de manera distinta su contexto, una especie de lupa que examina desde una mirada crítica los acontecimientos sociales, culturales e incluso personales, en este sentido participar de la experiencia de las artes es participar de la colectividad de su propuesta, es reventar la burbuja elitista de las artes y abrimos camino como individuos en su mundo, reconquistar el arte para todos.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Este capítulo está dedicado a la presentación del método, que contiene el paradigma de investigación desde la perspectiva de la teórica crítica, el enfoque posicionado desde lo cualitativo, las características de los sujetos que participaran en la investigación y las técnicas e instrumentos que se utilizan para la recolección de datos, que en este caso son la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos; como señala Munarriz (1992) las decisiones que toma el investigador para la construcción de su aparato metodológico, deben reflejar la forma en que se percibe la realidad compleja del mundo unido a la naturaleza del problema a estudiar, la decisión de adoptar los criterios, antes mencionados, para llevar a cabo la parte metodológica de esta investigación, son resultado de analizar la naturaleza del problema de investigación así como la realidad educativa; teniendo en consideración estos dos aspectos a continuación se describen a mayor profundidad cada uno de los elementos.

3.1. Paradigma: la teoría crítica en la investigación

Para la realización de la investigación se parte desde la postura epistemológica, ontológica, metodológica y axiológica del paradigma de la Teoría Crítica, que consiste a grandes rasgos, en “una aproximación crítica al problema de investigación que trata de generar una transformación de las estructuras político-sociales, culturales, de género, económicas, etc., que limitan, explotan y conflictúan a la humanidad” (Guba y Lincoln, 2000, p. 133) desde esta perspectiva es de interés señalar que se reconoce que las estructuras son mecanismos que forman parte de la realidad, y que como seres sociales estamos inmersos en las dinámicas de dichas estructuras; dejando en claro que el cambio no se da a partir del investigador, pues que este juega en el papel de facilitador quien quizá sea el detonador del despertar de conciencias, en términos filosóficos, a partir de sus aproximaciones, hallazgos y reflexiones en torno al problema planteado.

La elección de este paradigma en cuanto al problema de investigación, yace en las posibilidades que ofrece en cuanto a la relación que se guarda con el objeto de estudio y los sujetos que forman parte de este; a partir del enfoque dialógico-dialéctico de su metodología, en la cual al acercarnos al espacio a observar y a los sujetos que se desenvuelven en él, se

puede genera un diálogo mediante el cual se obtendrá información de estos y su vez plantean su propias dudas e inquietudes sobre el objeto de estudio del investigador.

Ese diálogo debe ser de una naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia y los conceptos erróneos (aceptando como inmutables a estructuras históricamente mediadas) en una conciencia más informada, al ver cómo se pueden cambiar las estructuras y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio. (Guba y Lincoln, 2000, p. 134)

A través de esta aproximación se encamina a la investigación en la exposición o solución de problemas que impactan en la realidad, disipando los supuestos preestablecidos y cuestionando desde el campo a las estructuras, en el caso de esta investigación es relevante se sepa cuál es la percepción de los docentes involucrados en la enseñanza de las artes desde el aspecto personal hasta el institucional; que a partir de las características de este paradigma es posible.

3.2. Metodología: enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo en investigación se puede definir de una manera concisa desde estos cuatro aspectos: 1) cercano a las realidades sociales; 2) el objeto o sujetos de estudio es visto desde sus características sociales y su relación con el entorno; 3) la visión y posicionamiento del investigador permea o influye en gran medida a la investigación; y, 4) no existen realidades concretas y absolutas, todas está sujeto al cambio.

Guba y Lincoln (2000) plantean que, “el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede entenderse sin referencia a los significados y propósitos que los actores humanos les proporcionan a sus actividades” (p. 128). Desde el enfoque cualitativo se resalta esta interacción entre sujetos, ya que revela cómo se construyen las realidades propias de una comunidad en específico, a diferencia del enfoque cuantitativo, donde el sujeto es un objeto de investigación y su relevancia está en la obtención de datos cuantificables que resuelven problemáticas a partir de operaciones matemáticas, en cambio en lo cuantitativo la historia de vida del sujeto tiene más peso, puesto que de ella se obtendrá información clave para entender el contexto y las problemáticas.

Considerar al investigador como ser sensible es parte fundamental de la investigación cualitativa, ya que todo ser humano está marcado por su experiencia estética (sensible, cognitiva) y va construyendo su realidad a partir de su historia de vida y su relación con los

otros, los fenómenos se experimentan siendo parte de ellos, observar *detrás del espejo* los sucesos del cotidiano aleja al investigador de la realidad y puede llevarlo a describir una idea errónea de los sucesos, Guba y Lincoln (2000) afirman que “los hallazgos se crean a partir de la relación entre el investigador y el fenómeno, al contrario de un posicionamiento cuantitativo donde entre más objetiva y controlada sea la observación tiene mayor validez” (p. 130); es conveniente para esta investigación trabajar en un enfoque cualitativo, puesto que el fenómeno de las artes se da en una diada, donde el sujeto se enfrenta sensiblemente al objeto de arte, esta confrontación en la mayoría de las interacciones carece de ser objetiva.

La necesidad de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio, para captar el significado de las acciones sociales, es lo que ha llevado al estudio de los problemas desde una perspectiva cualitativa. (Munarriz, 1992, p. 102).

Por estas razones se eligió trabajar desde el enfoque cualitativo, ya que permite observar el fenómeno de la educación artística desde la experiencia propia de los docentes, a través de su relatoría se pueden conocer aspectos relevantes en tanto a su experiencia áulica, y las interacciones que tiene con los estudiantes; de este modo se observan las cuestiones o problemáticas de la educación en las artes desde un lente estético, puesto que se toman en cuenta la experiencia del docente, su relación con el alumno y su interacción personal con las artes.

3.3. Sujetos de investigación: los docentes en la educación básica y su perspectiva sobre la educación en las artes

A diferencia de las aproximaciones de corte cuantitativo en la investigación, en el método cualitativo, los sujetos juegan un papel importante en el proceso de investigación y recolección de datos, como lo expresa Gonzales (2007) la subjetividad del sujeto dentro del contexto estudiado, permite al investigador observar de una manera distinta el campo de estudio y los fenómenos que en él ocurren a partir de percepciones individuales, permeadas o guiadas por las propias subjetividades de cada uno de los individuos que participan del fenómeno.

El sujeto es una unidad esencial para los procesos de construcción en la investigación cualitativa, pues la singularidad es la única vía que estimula los procesos de construcción teórica portadores de un nivel de valor de generalización frente al estudio de la subjetividad. (p. 82)

La muestra es de carácter *no probabilístico de caso típico ideal*, definido por Rodríguez et al (1996) como la selección a los informantes de manera intencional y deliberada, a partir de atributos específicos, es decir un perfil ideado por él investigador, esto permite que la información recabada provenga de sujetos que están inmersos en el problema de investigación, que participan de él y conocen la problemática.

Los sujetos que fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: docentes de educación básica, en activo, que están al frente de grupos de primero a tercer grado de preescolar y de primero a sexto grado de primaria, tanto en escuelas públicas como privadas, sin distinción del lugar donde cursaron licenciatura, ni tiempo ejerciendo la profesión, edad, estrato social y sexo.

La razón por la cual se eligió trabajar con los participantes antes señalados, corresponde a: a) es de interés para la investigación conocer la perspectiva de los maestros sobre la enseñanza de esta, su proximidad a las artes en general y su consumo; ya que ellos son parte fundamental de las decisiones que se toman dentro de las escuelas, y su perspectiva influye de manera directa o indirecta en la importancia que se le da y el tiempo que se le destina a esa asignatura en específico; y, b) al trabajar con maestros involucrados directamente con la enseñanza de las artes se podrá conocer de primera mano cuales son los retos, las dificultades y las oportunidades que se presentan en la impartición de la asignatura, así como las pedagogías que surgen de cada salón de clases y las posibles técnicas para captar y desarrollar las aptitudes sobresaliente en los estudiantes.

De la información referente a cada participante se puede señalar lo siguiente: la mayoría son participantes son de sexo femenino a excepción del participante D9, con un rango de edad de los 25 a los 44 años, con nivel de estudios que van de la licenciatura a posgrado (Maestría), tres de las participantes estudiaron la licenciatura en artes visuales (D1, D2 y D6), mientras que una estudio la licenciatura en música (D4), cinco participantes estudiaron la licenciaturas en pedagogía y psicología (D3, D7, D8, D9 y D10) y una se especializo en psicología (D5), cabe destacar que los participantes D1, D8 y D9 realizaron estudios de posgrado, D8 y D9 especializándose en Desarrollo Educativo, y D1, como caso particular, realizo sus estudios de posgrado en el extranjero obteniendo el título en Máster en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Granada; de los diez, ocho imparte clases en educación primaria (D1,

D2, D4, D6, D7, D8, D9 y D10) y dos de ellas en preescolar (D3 y D5), tres de ellos laboran en escuelas del sector privado (D1, D5 y D6) mientras que la gran mayoría en escuelas públicas (D2, D3 y D4, D7, D8, D9, D10).

El rango de años frente a grupo va de los dos años a los 19 años, mientras que el tiempo en la institución actual varía de un año y un mes a los 7 años, siete de ellos con contrato fijo (D1, D2, D3 y D4, D7, D8, D9) y tres con contrato temporal sin especificar duración (D5, D6 y D10); solo dos de ellas señalan enseñar disciplinas específicas de las artes, estas son música (D4) y pintura (D6).

A continuación, se muestra la tabla descriptiva sobre las características de los y las participantes.

Tabla 1 *Participantes*

Participante	Género	Edad	Nivel de estudios	Nivel educativo	Años frente a grupo	Sector	Área de especialidad
D1	Femenino	35 años	Maestría	Primaria	10 años	Privado	
D2	Femenino	25 años	Licenciatura	Primaria	2 años	Privado	
D3	Femenino	27 años	Licenciatura	Preescolar	3 años	Privado	
D4	Femenino	44 años	Licenciatura	Primaria	19 años	Privado	Música
D5	Femenino	35 años	Licenciatura	Preescolar	11 años	Privado	
D6	Femenino	29 años	Licenciatura	Primaria	8 años	Privado	Pintura
D7	Femenino	30 años	Licenciatura	Primaria	6 años	Público	
D8	Femenino	26 años	Maestría	Primaria	5 años	Público	
D9	Masculino	30 años	Maestría	Primaria	8 años	Público	
D10	Femenino	37 años	Licenciatura	Primaria	5 años	Público	

3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

3.4.1 La entrevista semiestructurada

Para la realización del trabajo de campo se decidió utilizar la entrevista semiestructurada y la observación no participante, que consisten en lo siguiente; Flick (2004) define a la entrevista semiestructurada como un método para la obtención de información donde hay más probabilidad de obtener la opinión del participante por la libertad con la que se estructura la entrevista, dejando de lado los instrumentos estandarizados como las encuestas (p. 89) en la entrevista semiestructurada se pueden distinguir varios tipos dentro del método en general, en esta caso se eligió trabajar bajo las pautas de la *entrevista centrada en el problema*, ya que en las pautas, según el autor, estipula la aplicación de un cuestionario previo que permite conocer en un primer momento la perspectiva del entrevistado, este cuestionario será retomado en la entrevista después de su análisis para encontrar puntos clave y decidir hacia donde conviene guiar la entrevista, así es más efectivo el uso del tiempo, si este es limitado, y genera fluidez en la conversación, y así obtener la mayor información posible ya que se conoce un poco mejor al entrevistado.

A partir de las especificaciones previamente mencionadas se puede llevar a cabo una entrevista, sin peligro de estancamiento, que si es llevada a cabo cuidadosamente permite observar cuatro aspectos distintos del sujeto, en este caso del maestro, su historia de vida, su historia académica, su relación con la temática y por último adentrarse de lleno al tema, en este caso es de suma importancia el acercamiento previo que se da por medio del cuestionario, ya que permitirá que los sujetos sepan de qué va la temática, que se logre una confrontación o reflexión después de realizar el cuestionario y que se visualiza a la hora de la entrevista; se eligió trabajar con esta técnica ya que el tema podría resultar desconocido o de poco interés para los participantes, a partir del cuestionario previo se puede identificar a los sujetos de los cuales se podría obtener información sustancial sobre cierto enfoque temático y sobre algunos donde la historia de vida es de importancia, que su conocimiento sobre el tema.

Así por este medio poder obtener el máximo de información que nos ofrecen los sujetos, entendiendo que como ser maestros su tiempo es valioso y limitado, centrándose en los aportes que cada uno de ellos pueden ofrecer sin desviarse de la temática general ni del

problema a investigar; en cuanto al instrumento, este se realizó en torno a cada aspecto de los objetivos de investigación, los cuales se dividen en los siguientes bloques: a) formación académica, b) formación docente o extracurricular, c) estrategias para incentivar el talento artístico en los estudiantes, d) pedagogía de la enseñanza de las artes en el aula y f) experiencia con las artes, de los cuales se formulan un total de 27 preguntas (véase anexo 1); a consecuencia de las restricciones dictaminadas por el gobierno federal ante la pandemia generada por el COVID-19, para la aplicación del instrumento se siguieron las medidas de sana distancia para la prevención de contagios, es por esto que todas las entrevistas se llevaron a cabo por medio de videollamada, para así salvaguardar la salud de los participantes y de la investigadora.

3.4.2 Análisis de documentos

Para analizar una realidad tan compleja como lo es el fenómeno de la enseñanza de las artes en la educación básica, se requirió recurrir a distintas fuentes de información que auxilien a la investigación a comprender lo que en ella ocurre, en el caso del presente trabajo, se acudió a documentos institucionales, tales como los libros de texto gratuitos cuyo contenido es referente a la educación en las artes, generados por la SEP, tales documentos fueron seleccionados por su carácter de fuentes secundarias de información que como señala Fernández (2002) tales publicaciones auxilian en el entendimiento de las percepciones, razones e intereses de personas, grupos u organizaciones, que elaboran dichos documentos para expresar o reflejar su ideología y posicionamiento sobre ciertos temas.

Para el análisis de documentos se seleccionó el siguiente material: a) libro de educación artísticas de tercer grado, b) libro de educación artísticas cuarto grado, c) libro de educación artísticas de quinto grado y d) libro de educación artística de sexto grado, todos estos de educación primaria publicados en 2019, para ser utilizados durante el ciclo escolar 2019-2020, es de interés señalar que sólo se utilizarán estos cuatro documentos ya que solo se produce este tipo de material exclusivamente para esos 4 grados en educación regular; tales documentos serán analizados por las siguientes características propuestas por Fernández (2002), las cuales son: 1) tecnológicas, para así entender sus posibles usos y aplicaciones, 2) por sus relaciones externas e internas, que se refiere a identificar su contexto histórico, cultural, social y ético, los valores que contiene y el mensaje que pretende transmitir y 3) en su sentido ideológico, para la identificación del mensaje que pretende transmitir.

El análisis de contenido de dichos documentos según Díaz y Navarro (1998, citados por Fernández, 2002)

Puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta- texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. (...) O, dicho de otro modo, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes. (p. 36)

Conforme se fueron analizando los textos se eligieron los procesos de análisis de contenido que fueron los más adecuados para obtener datos que de mayor interés para la conformación de esta investigación y que aportan para conocer a mayor profundidad el fenómeno de la enseñanza de las artes; cabe destacar el diseño de 4 cuadros de análisis que contienen las categorías: a) contenido del libro, b) actividades por disciplina, c) características físicas del libro y) referentes de obras de arte (Anexo 2).

3.5. Plan de trabajo

El plan de trabajo para la recogida de datos se desarrolló de la siguiente manera: durante la primera semana del mes de septiembre del 2020, se dio el primer acercamiento con los participantes por medio de correo electrónico y las redes sociales Facebook Messenger y WhatsApp, se decidió la utilización de estos medios considerando las indicaciones de la secretaría de salud para la prevención de contagios de COVID-19, de esta manera se salvaguarda la salud de los participantes como de la investigadora; en la semana 2 y 3 se desarrolló el instrumento de recolección de datos y paso a someterse a juicio de expertos, durante la semana 4 se dio un segundo acercamiento con los participantes, y se procedió a enviar la carta de consentimiento informado (Anexo 3) a aquellos que aceptaron participar en la investigación.

Durante todo el mes de octubre se procedió a la aplicación de instrumento, es de interés señalar que esta fue una primera etapa de entrevistas, ya que por cuestiones laborales y compromisos de los docentes, se tuvieron que reagendar las reuniones, sumado a lo anterior algunos de los participantes confirmados en el mes de septiembre decidieron abandonar la investigación; en mes de noviembre, se transcribieron las entrevistas de la primera etapa, seis en total, y se procedió a la realización de un análisis preliminar donde se obtuvieron datos

considerables que permiten mostrar el avance en la tarea del análisis durante el coloquio de avances de investigación durante la tercer semana de noviembre.

El mes de diciembre fue un periodo de dificultad para la aplicación de las entrevistas, ya que, por las temporadas festivas y los retos propios del contacto en línea, se tuvo que hacer una pausa forzosa en la labor de encontrar docentes que cumplieran con las características factibles para la investigación y que a su vez estuvieran interesados en participar; la aplicación de entrevistas se retomó durante la cuarta semana de enero y continuó durante hasta la tercer semana de febrero, cabe mencionar que a la par de la tarea de entrevistar a los docentes, se realizaron las transcripciones del material de audio obtenido.

Al concluir con el periodo de entrevistas a docentes, se procedió a trabajar en el análisis de los datos recabados durante el mes de marzo, a su vez se comenzó con el desarrollo de tablas de análisis de contenido para desarrollar el análisis de documentos, tarea que inició la primer semana de abril, en cuanto se concluyó con el análisis de entrevistas; en análisis de documentos se llevó a cabo durante la primera y segunda semana de abril sin contratiempos, una vez obtenido el material suficiente de las entrevistas y el análisis de documentos, se procedió a la elaboración del capítulo de resultados.

3.6. Análisis de los datos

Para llevar a cabo la tarea de analizar los datos, se utilizaron instrumentos distintos para cada una de las técnicas de recolección de datos, para la entrevista se recurrió al software Atlas ti para realizar la codificación de cada una de las entrevistas, teniendo en cuenta los códigos a posteriori provenientes de las categorías teóricas que se han considerado importantes durante todo el proceso de investigación, el análisis de las transcripciones a su vez se apoyó de una matriz que contenía cada uno de los códigos que surgieron a partir de análisis, además de las aportaciones relacionadas a cada término que destacaron en las respuestas de los participantes.

La creación de esta matriz auxilió en el manejo de la información de manera clara ya que se crean grupos de asociación entre los objetivos de la investigación, las categorías teóricas y las categorías surgidas del análisis, cada una acompañada de comentarios destacados del profesorado; por otra parte se incluyeron las categorías emergentes, las cuales si bien guardan relación con los resultados, es importante se analicen aparte ya que estas son clave para

entender todo aquello que como investigador es difícil de apreciar pero forma parte del fenómeno educativo y que solo el docente puede dar fe de ello; en el siguiente apartado se muestra por medio de tablas como se dio el ordenamiento de los datos a partir de su análisis.

TABLA 1
Relación de categorías y códigos

Categorías Teóricas	Categorías del instrumento	Códigos
Docentes en las artes	Formación Académica	Formación Artistas Docentes Docente en Educación Artística
	Capacitación Docente	Capacitación Docente Materiales Formativos Capacitación Continua
Educación en las artes y Talento artístico (DMGT)	Estrategias para incentivar el talento artístico en los estudiantes.	Estrategias de incentivación. Talento Eventos artísticos Eventos culturales Interés de los estudiantes Desinterés de los estudiantes Actividades extracurriculares (d) Actividades extracurriculares (f) Actividades en clase Objetivos personales Objetivos institucionales Denominación Educación estética
Pedagogías y Educación en las artes	Pedagogía de la enseñanza de las artes en el aula	Enseñanza de las artes (importancia) Pedagogías Pedagogía del arte Estrategias docentes
Prácticas de arte contemporáneo	Experiencias con las artes	Experiencias con las artes

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis

TABLA 2
Códigos emergentes

Aprendizaje transversal	Casos de éxito
Clases en línea	Clubes escolares
Cuestiones de género	Perspectivas padres de familia
Educación privada	Inserción laboral

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis

En cuanto al análisis de documentos, se crearon cuatro tablas (Anexo 3) por medio de las cuales se llevó a cabo el ejercicio de análisis, estas cubren los siguientes aspectos, la tabla a) se centra en el contenido del libro, el objetivo general, el modelo pedagógico, estrategias lúdicas, entre otros, la tabla b) recoge las actividades según las disciplinas que el programa marca se deben de cubrir, además se agregan las artes visuales ya que hay una confusión en los términos entre estas y las artes plásticas, la c) se enfoca solamente en las características físicas del libro y por último, la tabla d) analiza el uso y referentes sobre obras artísticas destacando el contexto en el que se utiliza y la información que se destaca sobre estas.

Cabe resaltar que, como se mencionó anteriormente, se analizaron los libros de texto gratuitos de educación artística a nivel primaria de tercero a sexto grado del periodo 2019 a 2020, ya que es el material más reciente ofertado por la SEP sobre la materia, en cuanto a los materiales para el ciclo escolar 2020 a 2021, durante el periodo de esta investigación, no se han hecho públicos; se accedió al material mediante la plataforma digital de La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG)

3.7. Consideraciones éticas para el manejo de la información obtenida

Los datos personales se protegerán bajo las garantías del reglamento de la ley federal de protección de datos personales en posesión de particulares, bajo lo expuesto en los capítulos I y II de dicha ley, en cuyo artículo primero señala que,

la presente Ley es de orden público y de observancia general en toda la República y tiene por objeto la protección de los datos personales en posesión de los particulares, con la finalidad de regular su tratamiento legítimo, controlado e informado, a efecto de garantizar la privacidad y el derecho a la autodeterminación informativa de las personas. (DOF 21-12-11)

Para la aplicación del instrumento se requirió el envío de una carta de consentimiento informado (véase anexo 3) en la cual se especifican las implicaciones de participar en la investigación como sujetos de investigación, dicho documento fue enviado vía correo electrónico, una vez que los participantes aceptaron formar parte de la investigación, se les indicó enviar su consentimiento mediante correo electrónico, debido a las medidas de sana distancia que se implementaron ante la pandemia generada por COVID-19, se dificultó llevar a cabo la firma del documento en físico, por esta razón se optó por la opción anterior.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

El presente apartado muestra los resultados del análisis de los datos obtenidos durante la fase de aplicación de los instrumentos, en primer lugar se muestran los resultados obtenidos de las entrevistas a docentes, la organización de los datos se desglosa a partir de los objetivos de investigación, cada uno de ellos presentando sus respectivas categorías teóricas, seguidas de las categorías obtenidas a través del instrumento, mediante la codificación; los códigos generados forman parte de las categorías de análisis como subcategorías, los primeros derivados directamente de la información que se buscaba obtener a partir de las entrevistas, y los segundos denominados emergentes que se refieren a información novedosa proporcionada por los docentes.

Es necesario se mencione que, los resultados obtenidos de la aplicación de las entrevistas reflejan solamente la opinión, vivencias y creencias de los docentes, que si bien aun siendo un reducido grupo docentes, estas experiencias representa una parte significativa para entender el fenómeno de investigación; esta información auxilia como primeros cimientos para la construcción de puentes que permitan a la investigación, adentrarse en el análisis de un fenómeno tan compleja como lo es la educación artística, en este caso situada en la educación básica; por consiguiente se requiere se observen los resultados teniendo en cuenta en todo momento que lo allí mencionado proviene en su totalidad por el dicho docente.

Por otra parte, el segundo apartado de este capítulo muestra los resultados obtenidos del análisis de los libros de texto gratuitos de la asignatura de educación artística de tercero a sexto año de primaria.

4.1 Resultados obtenidos a partir de la entrevista a docentes

De los resultados obtenidos a partir de las entrevistas a docentes que se ligan directamente con el primer objetivo específico que **es detectar el grado de preparación de los docentes en las artes para impartir la materia, se desprende dos grandes categorías, formación y capacitación docente**, las cuales incluyen sus propias subcategorías que dan pistas para poder comprender un poco más el fenómeno de la educación en las artes, de esta se obtuvo lo siguiente.

4.1.1 Formación

Las respuestas de la gran mayoría de los docentes entrevistados refieren a que durante su formación profesional fue poca o nula la información que recibieron en cuanto a la educación en las artes, sin embargo, una de las docentes que se formaron como profesional en la educación, señala que, si bien no se cubre lo que es enseñanza en las artes, si se fomentan los aprendizajes en la cuestión de la creatividad y desarrollo de material didáctico, como se describe a continuación la docente 3

“fijate que la única clase que me parece era apegada a eso era material didáctico, la única que yo recuerdo [...] pues nos ayudaban a ayudar a los niños con los materiales, a crear materiales que les llamaran la atención, por ejemplo, si íbamos a ver un tema de animales, como poder hacer animales, o si hacíamos máscaras, o si queríamos utilizar plastilina con los niños para realizarlos”.

Por otra parte, Docente 6 señala que durante su formación como artista en el centro municipal de las artes recibió una materia relacionada con la enseñanza de las artes, pero carecía de un enfoque pedagógico.

“La verdad yo tampoco se mucho y yo no tuve una formación académica en eso y pues también lo que me enseñaron no se enfoca en eso, era más bien arma tu clase con estos temas, con estos horarios y así nada más, no había otra cosa”

Otro ejemplo es el que comparte el Docente 8, quien dice lo siguiente:

“Durante mi licenciatura si hay una materia dedicada a enfocarte, pero se llamaba nada más Desarrollo artístico y deportivo entonces no se enfocaba solo en las artes, sino que se dividía en dos, es lo único que he recibido, así como capacitación.”

Por otra parte, Docente 1 menciona,

“Ya cuando llegue a la maestría, ahí sí, ahí sí hay clases especializadas en enseñar el arte.”

Es de interés señalar que la docente número uno, es la única que recibió formación de manera profesional en educación en las artes al cursar la maestría en educación y arte en la universidad de Granada; Lo anterior corresponde a las respuestas más elaboradas sobre el tema, ya que el resto de los entrevistados se limitaron a contestar con un simple “No”, a las preguntas relacionadas con su formación para impartir educación artística; Estos ejemplos a

su vez, se ligan directamente a lo dicho por Barbosa (2016) quien señala que, aunque se haya avanzado e innovador la propuesta para la enseñanza de las artes, la poca preparación de los docentes para llevar a cabo esta tarea y comprender sus didácticas, tiene como consecuencia que el avance en los procesos se detenga.

Si bien lo que menciona Barbosa es importante de tomar en cuenta, Vera (2005) por su parte señala que, no es solo la falta de preparación docente en el área de las artes lo que merma los procesos de enseñanza, el estado tiene un papel importante en la problemática, puesto que el docente en educación artística es visto como una figura innecesaria en los planteles educativos, la falta de docentes preparados es un problema institucional; continuando con lo dicho por Vera, sobre las instituciones, nos lleva a hablar de aquellos docentes cuya formación fue como artistas y que en los programas educativos donde fueron formados tampoco recibieron formación para impartir la asignatura de educación artística, pero que sin embargo la desempeña utilizando las herramientas propias de su quehacer artístico.

Tal es el caso de las docentes D1, D2, D4 y D6, cuya formación es en las artes y que por decisión propia se insertaron en el ámbito educativo, si bien como se señala anteriormente, mencionaron no haber recibido formación en tanto a la impartición de educación artística, a excepción de D1, se pudieron dar pista de las estrategias que utilizan como *artistas docentes* para llevar a cabo su tarea en el aula

“mi especialidad es música yo estudié la carrera de música y aquí en educación pues nos piden que de acuerdo con nuestro perfil trabajemos, si trabajo las demás áreas porque están en el plan de estudios verdad, pero es una manera muy mínima en lo que lo hago verdad, pero más bien me enfoco a lo que es mi perfil que es música.” - D4

“pues sí, lo que más me gusta es la escultura, si la he realizado, y así como hobby pues la pintura y el dibujo y es lo que trato de enseñarles a mis alumnos por qué es lo que yo sé hacer.” D2

Por otra parte, D1 hace mención de la diferencia de perspectivas entre artistas formados como docentes y docentes que provienen del área educativa, en torno a las posibilidades que tiene el arte contemporáneo para insertarse en los ejercicios del aula y en los contenidos,

“Entonces yo decía ,yo obviamente tengo una formación en artística tengo cierta visión de lo que estoy diciendo, de lo que estoy hablando entonces imagínate de las maestras que tienen el mismo grado tuvieran esa formación, no formal pero sí de cursos, una capacitación pues podrían proyectar de otra manera porque, digo que yo no lo haga mejor, pero tengo más información porque yo lo estaba compartiendo para maestra del otro sexto y ella así de como pues, no que no le importara, pero no lo veía como yo lo veía.”

La perspectiva de artistas docentes puede funcionar como un área de oportunidad para que la práctica de la enseñanza de las artes explore nuevas visiones que puedan ser implementadas en el aula, aun así, existen sesgos con relaciones a la formación docente, según García y Munita (2018) “muchas veces el vínculo entre la práctica artística y el docente es complejo, difícil de articular y desafiante para llevar a cabo.” (p. 43); por ello es necesario prestarle especial atención a la preparación docente, a su vez Llonch et al. (2017) concluyen que, no solo se trata de formación docente, sino de generar un vínculo sensible del docente con las artes, es decir, que ellos también sientan esa conexión con lo que enseñan para que la transmisión del conocimiento fluya fácilmente, conexión que parecieran ser más sencilla de generar para aquellos formados en las artes, teniendo en cuenta que es necesaria una preparación pedagógica para poder ejercer la labor docente.

Este apartado abre un primer panorama que nos permite comenzar a visibilizar quiénes son los **docentes en educación artística**, esta figura que pareciera estar presente en el ámbito escolar y formando parte del profesorado, sin embargo, según la experiencia de los mismos docentes la realidad es distinta,

“la verdad desconozco como se mueven allá en educación la verdad si hace mucha falta porque hay muchas escuelas pues que no tienen esta clase de artes, entonces no se la verdad como lo hacen.”- D4

“pues te digo que en las que he estado [escuelas], si había profesora de educación artística, ella no nada más los ponía a pintar, los ponía a hacer obras, y los ponía también a hacer ejercicios de expresión corporal.”- D3

4.1.2 Capacitación docente

En cuanto a la cuestión de la capacitación, los docentes hicieron mención de cuestiones que ocurren en su preparación como docentes de gran importancia a considerar , que se traducen en tres elementos, estos son, **capacitación, materiales formativo y capacitación continua: sobre la capacitación docente**, en su mayoría los docentes expresaron que la capacitación

que reciben por parte de las instituciones, está enfocada directamente a desarrollar habilidades para la enseñanza de asignaturas como español, matemáticas y ciencias, tal como señala D4,

“cuando nos reúnen con todos los docentes del grupo pues no hay, nunca nos han dado un curso para nosotros por ejemplo para ellos pues si de matemáticas, de español, pero para nosotros de artes cuando estamos con ellos pues no.”

refiriéndose a que no hay un curso especializado para los docentes en educación artística por parte de las autoridades educativas en sus centros de trabajo.

A su vez también se hizo explícito por parte de los docentes que, por parte de la SEP, no han recibido **materiales formativos** en torno a la asignatura de educación artística, sin embargo, se les incita a buscar estrategias para poder impartir la asignatura y cumplir con los aprendizajes esperados, D7 da un ejemplo de ello

“lo único es como de manera muy informal por parte de las que son las asesoras técnicas pedagógicas nos hacen hincapié como en la transversalidad de los contenidos de otras materias con la materia de artísticas porque casi siempre la tenemos un poco olvidada, pero propiamente de la clase o del arte como tal no he recibido ninguna capacitación.”

En cuestiones de la **capacitación continua**, si bien los docentes señalan que las instancias correspondientes no ofrecen cursos que los auxilien con la tarea de capacitarse en torno a la educación artística, en el ámbito privado la realidad no es distinta, D1 expone lo siguiente -

“En el trabajo nosotros, pues al ser un colegio privado siempre se está estimulando esa parte de tomar cursos, de tomar capacitaciones. Lo único que tendría ahí un poco diferente es que no siempre, o sea, no están enfocadas sólo al arte es de diferentes, es como global, más bien de contexto social.”

Por su parte D5 menciona un incidente en particular –

“bueno al menos en las particulares no es una información que nos llegue [sobre la capacitación continua], y te puedo decir también, por ejemplo, cuando llegan a ofrecerte cursos, de que maestras nos están obsequiando un pase para una conferencia, solo les toco uno. tienen que votar como para que conferencia se va a dar. Una vez dieron una lección de cómo aprender a través de la música y cómo trabajar pensamiento matemático pues ¿cuál crees que gano? Pensamiento matemático.”

Todas estas situaciones contrastan con las propuestas de la SEP (2017) en torno a la educación en las artes, ya que señala que, la enseñanza de las artes es un pilar de gran importancia en la formación, y se piensa en el desarrollo de programas y estrategias para que los niños y las niñas de México puedan expresar con libertad sus ideas y sentimientos, fortaleciendo el pensamiento crítico y reflexivo; como poder lograr estos objetivos si los docentes desde sus realidades hablan de una falta de capacitación, sin las herramientas necesarias para cumplir con esos objetivos que parecieran ser meramente ideas en un papel, y no posibilidades a realizar en el aula.

Por otra parte, están los docentes que, a pesar de no recibir capacitación por parte de las instancias educativas, por iniciativa hace un esfuerzo por buscar opciones para fortalecer sus conocimientos y capacitarse en esta área, tal él es caso de D1 y D2

“he tomado algunos cursos que ofrecen en el INBA o en la Secretaría de Cultura que ofrece algunos cursos para talleristas, etcétera que ya van enfocadas, en enfoque más pedagógico y si, trato de estar, y también en internet esto de estar buscando cómo innovar.”,

“estoy llevando uno ahorita en línea, por eso de la pandemia se han ofertado algunos para artes,”

lo dicho por las docentes genera una interrogante sobre cómo los intereses de cada docente permean en los conocimientos que ellos como maestros buscan adquirir o fortalecer, y cuáles son las prioridades para cada uno de ellos.

Aun así, al cuestionarles si creen necesario se impartan cursos o talleres sobre educación artística, las respuestas de los docentes en su totalidad apuntan a que desde su perspectiva lo consideran necesario, destacando las siguientes respuestas:

“sí, sí lo creo necesario el dejar de centrarse en las ciencias exactas, en la ciencias naturales, no se desde donde podría surgir, que se haya minimizado la importancia tanto de la educación física como de la educación artística, que son vistas como materias de relleno.”- D9

“sí ayudan bastante, porque, si cómo somos muy diversos los maestros de educación artística, por ejemplo, unos se especializan en teatro, otros en danza, en canto, en música,

los de visuales, por eso no pueden hacer cursos donde se especifique en una sola rama.”- D2

“Si, pues si es muy necesario claro que sí porque, en el caso yo ya tengo bastante experiencia, pero si hay algunos compañeros que van empezando y ellos batallan mucho.”- D4

Se eligen los 3 ejemplos anteriores ya que se señalan 3 problemáticas distintas y de interés para esta investigación, en primer lugar, D9 hace mención, de la visión como docente, de la forma cómo cree que se le considera a la educación artística, **como una materia de relleno**, que implica la desvalorización de la asignatura; a su vez D2 y D4 mencionan dos circunstancias directamente relacionadas a situaciones que afectan a docentes en educación artística, la primera hace referencia a la diversidad de áreas que dominan los docentes en educación artística que se pueden considerar como pro y contras en la enseñanza por otro lado las especialidades en la formación de cada docente abona en experiencia y fortalezas al impartir la asignatura, por otra parte, las características y los lineamientos de la materia exigen que cuatro áreas específicas sean cubiertas, música, teatro, danza y artes visuales.

Se hace notar a partir de lo compartido, que el trabajo en el aula difiere de lo propuesto en las planeaciones de la SEP, puesto que los docentes trabajan con las herramientas que poseen y con ello tratan de sacar adelante la asignatura, la interrogante que queda después de las anteriores declaraciones es, que tan rezagados quedan el resto de los conocimientos al enfocarse en una sola área, como menciona Chafchaoui (2002) que, a pesar de que la educación artística esté estructurada para cumplir con ciertos objetivos, no queda exenta de las influencias externas que permean en la construcción del significado de arte; este es un posible cuestionamiento para futuras investigaciones sobre esta temática.

Por último lo dicho por D4 sobre la capacitación de docentes noveles en el área de las artes, afirma desde su perspectiva que, el acceso a materiales para impartir la asignatura que sirvan de guía a los docentes, es de difícil acceso y se carece de un referente para explorar las posibilidades ya sean pedagógicas o didácticas que les auxilien con el ejercicio docente, la cuestión de la experiencia como herramienta y medio ante la falta de materiales, nos remite a lo mencionado con anterioridad por aquellas docentes que se formaron como artistas, puesto que sus propios conocimientos les han servido para poder impartir la asignatura y además abona de cierta manera a las pedagogías del aula, tema que se tocará más adelante.

4.1.3 Estrategias para incentivar el talento artístico en los estudiantes

Continuando con el análisis de los datos a partir de los objetivos específicos de esta investigación, es momento de traer a discusión lo obtenido en torno al objetivo dos, el cual pretende, **examinar las estrategias de los profesores para identificar e incentivar el talento artístico en las artes de los alumnos en educación básica**; el tema del talento pudiera considerarse controversial de alguna manera, si solo se toma en consideración los aspectos negativos relacionados a las dificultades para llevar a cabo la tarea de la enseñanza de las artes, puesto que, se podría pensar que en una tarea con tantos obstáculos para su realización, sería aún más difícil enfocarse en la cuestión del talento.

Como se ha hecho énfasis anteriormente, la cuestión del talento en esta investigación ha sido mediada bajo las premisas de la teoría del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento, la cual propone que el talento es la transformación progresiva de capacidades excepcionales (don) a conocimientos y capacidades excepcionales (talento) a partir de condiciones propicias que fomenten el desarrollo del talento, factores como la familia, el contexto social, la educación, la economía, solo por mencionar algunos; bajo estas premisas, mencionadas previamente a los participantes, se hicieron una serie de preguntas que permitieron que los docentes hablaran de su experiencia ante la cuestión del talento.

Es de interés señalar que en este apartado se tomaron en cuenta las siguientes categorías de análisis, **desinterés de los alumnos, eventos artísticos, y culturales, actividades extracurriculares dentro y fuera de la escuela, actividades en clase, objetivos personales del docente y objetivos de la institución, el cumplimiento de estos objetivos, y por último estrategias para la incentivación del talento**, las cuales se irán desarrollando a lo largo del apartado para dar pista de qué sucede con este particular fenómeno en el contexto áulico e institucional, a partir de lo dicho por los participantes.

El análisis comienza con lo referente **al interés o desinterés que tienen los estudiantes** ante las actividades de índole artística o durante el tiempo de la asignatura, de ello se obtuvo lo siguiente, la mayoría de los docentes expresaron que existe un interés de los estudiantes por participar en actividades diferentes que los distraigan de la cotidianidad de las clases regulares, no solamente artísticas o creativas, también se mencionaron las actividades físicas, como destaca D7,

“Si les interesa mucho, en primer instancia les interesa todo lo que sea diferente a las clases por lo regular. En segundo creo que el arte como el deporte es una oportunidad para decirles a los alumnos o para que ellos tomen en cuenta que todos somos diferentes y tenemos habilidades y aptitudes diferentes.”

Las docentes expresan desde su perspectiva, una necesidad de los estudiantes por desarrollarse en otras áreas fuera de la rutina diaria del aula, actividades que, Según lo compartido, han quedado en segundo plano, y que, desde las declaraciones por parte de los participantes, parecieran ser un interés real de los estudiantes, como ejemplifica D6

“todos llegan temprano, y eso para mí es una señal de que, si les interesa la clase [...] si por alguna razón llegaba media hora antes, ellos ya estaban ahí, y yo así de ¿Qué pedo? ¿Qué hacen aquí?, y ellos así de es que ya queremos estar en la clase [...] de hecho a veces me quedaba media hora más porque ellos me lo pedían [...] y yo así de bueno, media hora más y ya, porque no me pagan por media hora, pero me quedaba porque a ellos les interesaba.”

En contraparte, están aquellas situaciones donde el estudiante no tiene interés por participar de actividades creativas o artísticas, sólo dos de los participantes mencionaron algo al respecto,

“he tenido grupos que no o sea que no les interesa en lo más mínimo y el “agh ya vamos a pintar” pues realmente cuando noto eso busco otro tipo de experiencias o sea cómo le podemos hacer así para combinar la clase se les da y lo hacen y ya lo pega ahí, yo tengo mi Art Wall, y si hay niños que no les interesa en lo más mínimo.” – D1

Lo dicho por la docente además dar un referente a las situaciones de desinterés, a su vez menciona las estrategias docentes que utiliza para captar el interés de los estudiantes, se deja un claro una intención de ofrecer a la artes como una alternativa y no como una cuestión obligatoria para los estudiantes.

Relacionado con lo anterior D5, que cabe mencionar labora en preescolar, responde lo siguiente,

“Fíjate en lo que tiene que ver con el movimiento de bailar y este de expresar, si es raro el que no quiere te puedo decir que de 20 niños a lo mejor dos no quieren, son pocos lo que no muestran interés por lo artístico que tiene que ver con el movimiento del cuerpo donde sí veo más que lo niños si no participan del todo de 20 niños te puedo decir que cuatro cinco cuando manipulas materiales, pegamento, diamantina, pintura, pero yo creo que esto tiene mucho que ver los papas, en esta obsesión de que se ensucian.”

La respuesta de la docente habla de una necesidad de expresión por parte de los estudiantes desde una edad temprana, donde la danza pudiera ser una herramienta de uso para cubrir esa necesidad, esta intervención a su vez recuerda lo dicho por Venegas (2002) en tanto a las necesidades de buscar estrategias de enseñanza desde la mirada infantil, por otra parte, se da entrada a una categoría que se desarrollará más adelante en este apartado; que tiene relación con la *perspectiva de los padres de familia* sobre la educación artística, categoría catalogada como emergente.

Continuando con el desglose de información obtenida, una categoría que resultó útil para el análisis de dos cuestiones de carácter importante para esta investigación es la de **eventos artísticos, y culturales**, en primera instancia devela la existencia de una confusión entre los términos de arte y cultura por parte de los docentes, ya que en sus respuestas la gran mayoría no diferencia el uno del otro, esta no es una cuestión solamente de educación en la artes, puesto que cultura y artes suelen ser términos que por lo general van acompañados y tienden a confundirse, se hace la aclaración de ello ya que las respuestas de los docentes ante la pregunta sobre la realización y participación en eventos artísticos las respuestas refieren a cuestiones culturales más que artísticos por ejemplo

“pues los que son cívicos, los días cívicos también algunos tradicionales como la navidad pues si algunas kermes que hacen ya sea en el día de la independencia o el 20 de noviembre tiene que ver con las fechas cívicas.” - D4

“Está el festival de diciembre y el de 10 de mayo. Entonces generalmente en esos eventos y te lo digo en general he estado en varias escuelas, generalmente te piden eso el montar un bailable o una canción.” -D5

Como ya se ha mencionado, la mayoría de las respuestas refieren a los eventos culturales que las escuelas realizan, en su mayoría festivales para la conmemoración de fechas cívicas y conmemorativas, sin embargo, destaca el comentario de una docentes que reconocen la falta de eventos artísticos en sus plantel,

pues la verdad no muchos, más bien los eventos son más clásicos a las celebraciones a las fiestas nacionales [...] pero realmente la escuela si está limitada a las fiestas nacionales realmente no es así como, vamos a tener un concierto.”

En tanto, 2 participantes reconocen que las instituciones donde laboran si realizan eventos de carácter artístico. –

“promueven concursos de pintura, el concurso del himno, de baile, de baile regional, de banda eso siempre, pero también musical, pues mayormente son concursos entre los niños, y si por ejemplo cuando son fechas conmemorativas, por ejemplo, también sacan que hagan dibujos o poemas a la bandera o a la revolución, cosillas así.”- D2

“tenemos algunos y de hecho en mi colectivo yo soy la parte más artística que, aunque no soy profesional [...] si hemos hecho unas actividades extracurriculares para los alumnos, por ejemplo, tenemos el “show de talentos” es ahí un concurso donde los niños pueden participar en cualquier arte, y también tenemos lo que es el coro de la escuela que participa en el concurso del himno nacional.” – D7

Ligado a lo dicho anterior por los docentes, están los asuntos referentes a las **actividades extracurriculares** en las cuales los estudiantes están involucrados, ya sea dentro o fuera de la escuela; tanto los puntos anteriores como este dibujan una realidad que está profundamente ligada con las cuestiones de la incentivación del talento, puesto como nos recuerda Renzulli (2008) sobre el enriquecimiento escolar, que refiere a actividades propias de la escuela que incentiven el acercamiento e interés del estudiante, por cualquier área del conocimiento, mediante estrategias que generen ese interés, una experiencia donde el estudiante disfrute el aprendizaje y crezca a partir de él, esto solamente sucede si este es expuesto a las dinámicas de ese interés en particular, en este caso la exposición a actividades relacionadas a lo artístico, son esa herramienta que pudiera detonar los intereses particulares de cada niño que tal vez aún no descubre.

Continuando con lo alusivo a las actividades extracurriculares, 4 docentes (D1, D2, D4, D7) especifican que en las instituciones educativas donde labora, se ofertan actividades extracurriculares, en las cuales predomina la pintura (clásica), la danza (folclórica) y la música (coro y banda de guerra), D7 comparte lo siguiente,

“tenemos lo que es el coro de la escuela que participa en el concurso del himno nacional, entonces ahí tenemos algunas actividades y que los niños se interesan mucho en participar, aparte es algo en que ellos sí tienen un espacio donde se pueden expresar sentimientos e ideas, y la verdad que me gusta bastante.”

Por otra parte, ante las constantes menciones de los docentes sobre esta modalidad de clubes escolares se decidió se agregará a las categorías de análisis como perteneciente a los términos emergentes, que se desglosan más adelanté.

Concerniente a las actividades extracurriculares que realizan los alumnos fuera de la escuela cinco docentes (D1, D2, D6, D8 y D9) reconocen que estudiantes a su cargo participan de ellas, destacando en sus respuestas que alrededor de uno a dos estudiantes son los que reciben clases extracurriculares, donde la música y la pintura son las dos disciplinas principales,

- *“Si, si me he enterado y de hecho si se les invita de hecho hay un centro comunitario cercano que les ofrece muchas clases enfocado a las artísticas.”*-; D5 añade que, si bien en preescolar, en donde ejerce actualmente, en ningún grupo se ha topado con estudiantes que vayan a clases extracurriculares, comenta que tal vez sea otra cuestión, - *“no sé si tenga mucho que ver la edad, cuando yo estuve dando clases en primaria si me tocaba mucho, [...] cuando están más grandecitos si me toco “no es que fui a clase de guitarra o fui a clase de Jazz.”* -

Concluyendo este apartado, a partir de el dicho docente, se observa que muy pocos son los estudiantes que acuden a clases extracurriculares, quizá por las edades, acudir a este tipo de clases esté relacionado principalmente a los propios intereses de los padres de familia, tema que si bien se menciona en las categorías emergentes, en esta investigación carece de un acercamiento real a esa perspectiva, siendo así una oportunidad para próximas investigaciones que pretendan abordar el fenómeno de la enseñanza de las artes.

Continuando con el desglose de la información recolectada, es tiempo de analizar lo concerniente a las *actividades en clase*, esta categoría en lo particular nos revela en primer lugar, que existen dos tipos de actividades de clase, aquellas que van enfocadas al uso y manejo de los materiales (técnica) y aquellas que están encausada en generar conocimientos en torno al fenómeno de las artes, más allá del aspecto técnico; En tanto D3 expresa lo siguiente, -

“utilizamos las pinturas acrílicas, a ellos les llama mucho la atención cuando la utilizamos, y más porque la manejan con los dedos y con las manos, en preescolar casi siempre al principio no utilizamos mucho el pincel, tratamos de utilizar siempre las manos, los dedos, para que ellos manipulen la pintura y puedan hacer lo que nosotros les pongamos.”

Cabe destacar D2 es docentes a nivel preescolar, las actividades van enfocadas en el desarrollo de las habilidades motrices de los niños, más que con connotaciones artísticas, es por esto que los ejercicios son un poco más sencillos en cuanto al contenido; por otra parte, se recopila la experiencia de D1 y D6 en cuanto a las actividades que realizan con sus estudiantes, se eligieron estas respuestas ya que son las más elaboradas y que cuentan a fondo

el porqué de las actividades, además se nota un interés de las docentes por querer que sus estudiantes, exploren, analicen y comprendan lo que están haciendo, lo que compartieron es lo siguiente,

“me gusta enseñarles a los artistas para que ellos se relacionan [...] cuando enseñes un artista piensas en las características al momento de pintar por ejemplo tenía a Miró entonces con los dados te daban, así como diseños; cuando tu tirabas el dado y te sale un seis y era un ojo acá alargado entonces ibas poniendo esos elementos que te salen con el dado los vas poniendo en la obra y ahí tú creas tu propio Miró.” D1

“se me ocurre ahorita el mural, que estaba realizando con mis alumnos de secundaria y sexto de primaria, entonces era muy padre porque estaban aprendiendo a trabajar en equipo, y uno como artista los sabe, es difícil trabajar en equipo, y entonces pues más con niños, que se la pasan jugando, no se lo toman tan serio, pero cuando se trata de murales, si había una organización muy chida porque decían ya me cansa y otro chavo les decía pues si quieres yo le sigo dando en esta parte, entonces había esta participación había ese interés de, okay yo resuelvo eso y tú lo otro, yo soy mejor en esto entonces yo lo puedo hacer, entonces tú has esto porque eres mejor en esa área, entonces, se daban cuenta de sus habilidades, se daban cuenta también en donde no la armaban y también trabajaban en equipo, y pues te digo había todas esas cualidades muy buenas y pues los sacas de su misma área, de su zona de confort, entonces, enfrentarlos a una pared enorme, fue también un reto para ellos, y se emocionaron mucho también.”- D6

Los ejemplos anteriores son una muestra de los intereses de cada docente hacia el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades de clases, actividades que, como se había mencionado anteriormente son detonantes para captar el interés de los niños, cumpliendo así con una de las características del DMGT, situando en estos casos, a la asignatura de artes como un ambiente propicio para que se desarrolle un interés de los estudiantes por las artes y a su vez por medio de la práctica el desarrollo de sus habilidades.

Otro aspecto que está directamente ligado con las decisiones que toman los docentes para guiar sus actividades en clase, son **los objetivos personales e institucionales** a los que están sujetos, estos objetivos se traducen en decisiones que afectan los procesos dentro del salón de clases, según la información obtenida a través de lo dicho por los docentes, se establece que, muchas de las decisiones que se toman son a partir del cumplimiento de las planeaciones y las metas institucionales,

“Pues haz de cuenta que básicamente yo en lo que me enfoco es en el programa de aprendizajes clave, te digo pues desafortunadamente sí lo admito les damos más importancia como que a los otros campos formativos y más bien hago que como mi plan de trabajo enfocado a esos campos formativos y veo de qué manera voy a incorporar este el programa de aprendizajes clave. A lo mejor mientras el papá me dice si miss que

exprese sus emociones a través del baile y la música pues a mí me superiores me piden que el niño salga leyendo.” -D5

“siempre está el hecho de que tenemos prioridades que ya nos marcan autoridades educativas y que a veces la verdad se pueden aplicar actividades de arte, pero al final si se alcanza el tiempo, a veces si nos hemos visto en la necesidad de cancelar algunas actividades.” – D7

De estas declaraciones, podemos retomar a Huerta (2017) quien reconoce, existe una crisis en los planteles escolares para llevar a cabo las planeaciones, el inmovilismo curricular genera, según el autor, estancamiento y desorganización entre el profesorado y aquellos que implementan las políticas educativas, lo anterior relacionado a los objetivos, puesto que en las planeaciones se pide incorporar la asignatura a el aula regular, sin embargo los objetivos de la institución se centran en aquello que puede ser calificado o valorizado, como lo son los aprendizajes esperados.

Desde otro posicionamiento, tenemos a los *objetivos personales de cada docente* para incorporar o llevar a cabo la tarea de enseñar artes, donde se compartió lo siguiente:

“¿Cuándo estoy trabajando en arte? Pues yo quisiera que les gustara tanto como a mí pero, es que el arte tiene una cosa muy bonita como es un lenguaje universal [...] A mí me gusta transmitir esa emoción de lo que es el Arte y aunque lo haya pintado un pintor que nunca conociste y que nunca vas a hablar su idioma pues pueda sentirlo ese es mi propósito, yo aparte de mis objetivos que tengo como maestra de otras cosas que tienen que aprender pues yo si me meto mucho en esta parte de que ellos se apropien de eso, yo les digo el arte les pertenece a todos entonces que vean más obras, que visiten.” - D1

“el niño exprese emociones y sentimientos, entonces pones una melodía no tienen generalmente letra, esas melodías tiene como qué música instrumental como de suspenso, etcétera., Entonces les das su hoja “¿qué sentiste? ¿qué te imaginaste?” entonces ahí la finalidad es que el niño me expresé emociones o sentimientos, temores en fin lo que ellos sientan en esos momentos.” – D5

“mi objetivo, siempre ha sido que, no deben de aprender en sí una técnica, si no aprender más bien sobre cómo ver y observar la vida, porque creo que por medio del arte se puede hacer eso, se pueden tomar buenas decisiones por medio de la observación, por medio del análisis [...] no es sólo dominar una técnica, si no que va más allá de eso, es aprender a vivir, entonces si el objetivo en mis clases es que aprendan a observar y a pensar.” - D6

En cuanto al *cumplimiento de los objetivos de clase*, estos se enfocan en diferentes aspectos de acuerdo al criterio de cada docente, por ejemplo, D1 y D2 coinciden en que hay dificultades para evaluar y calificar la asignatura de manera tradicional (exámenes), es por ello que se valen de otros medios para poder darse cuenta si se cumplen o no los objetivos -

“yo siempre he dicho que el objetivo cuantitativo que es el examen, eso a mí no me sirve de nada, [...] tú tienes que buscar como maestro muchas maneras de que los chicos aprendan porque no todos aprenden igual, hay muchas maneras de saberlo, como la observación,

cuando discutes un tema, como es su acercamiento al tema, como te contestan un trabajo, que trabajos realizan; como maestro debes tener mucho la capacidad de observar yo digo que la mayoría de tu evaluación y saber si tus objetivos se cumplieron están en el ambiente de aprendizaje.” - D1

*“sí, sí se puede dar cuenta, pero es más bien hablando con ellos, no tanto un examen o así, porque realmente los exámenes no funcionan tanto y menos para la materia de artes, y pues así me doy cuenta o con la retroalimentación, o sea les estás revisando y ahí platicando, es la manera más fácil para mí de saber si le están entendiendo o si les gusto.”
- D2*

En tanto a la participación de los estudiantes como medio por el cual se observa el cumplimiento de los objetivos, se compartió lo siguiente,

“al principio del año por ejemplo cuando la primera participación que tenemos muchas veces pues la mayoría de los alumnos tienen miedo, tienen vergüenza de pasar al frente pero ya al final del año, a mediados del año, del ciclo escolar más bien a ellos ya les gusta participar y ya son muy muy poquitos los que me doy cuenta de que pues no les gusta el arte o no les gusta o siguen con el temor.” - D4

“hay veces que mis alumnos me mandan mensajes por Facebook, así de maestra quiero comprar materiales para pintar, y pues son alumnos que no veo desde hace tiempo, entonces creo que esa semillita que una que planté ahí está dando fruto, que una tenga esa curiosidad, es ahí donde digo tal vez si funcionan mis clases.”-D6

Lo compartido por las docentes, muestra que existen variedad de formas por medio de las cuales se pueden visibilizar los resultados en tanto a los objetivos de su clase, además de que se observa una relación entre los objetivos propios como docentes para llevar a cabo su clase y los objetivos que se alcanzaron, puesto que van más allá de la asignación de una calificación, a su vez el dicho docente se enlaza directamente con lo dicho por Uhía (2011) quien menciona que el currículum oculto en la estructura de la enseñanza de las artes, se dedica al desarrollo técnico y a la sensibilización del ser humano, además también contribuye a la formación de personas observadoras y críticas, que repiensen las situaciones del cotidiano.

Para finalizar con el objetivo número dos, se desglosa la información obtenida en torno a las **estrategias para la incentivación del talento artístico**, es necesario señalar que para la obtención de estos resultados se hicieron dos preguntas sobre este tipo de estrategias, la

primera sobre las estrategias del plantel educativo y la segunda referente a las estrategias propias de los docentes, cabe señalar que la cuestión del talento es algo problemática para aquellos docentes cuya formación fue en las artes y que participan activamente en el quehacer artístico, para evitar posibles malentendidos con el término, se trató de dar una breve explicación a los docentes sobre los acercamientos teóricos de este trabajo de investigación para que tuvieran una idea desde que perspectiva se estaban planteando las preguntas.

De las declaraciones de los docentes centradas en las estrategias que manejan las instituciones donde laboran para la captación e incentivación del talento artístico, se presentan diversas situaciones, una relacionada con las dificultades propias de la institución como expone D2 -

“fíjate que eso está difícil, fíjate que si eh tenido niños que pintan muy bien y lo único que tratamos de decirles a las mamás es de que tiene, pues por así decirlo un talento diferente a los demás o que sobresale y pues tratamos de hablar con los papás para incentivarlos que los lleven a algún curso o algo así relacionado, pero así que en la escuela haya un algo, este no.”

Por otra parte, docentes señalaron que las estrategias para incentivar el talento por parte de la institución devienen de las prioridades propias de cada plantel como comenta D4

“pues no la verdad no porque están enfocados más en el avance de español y matemáticas para ellos eso es básico.”

D8 y D10 señala que la institución donde labora utiliza el concurso del quijote nos invita a leer como medio para detectar a los estudiantes talentosos

“o sea si hay varios programas por ejemplo pues tenemos lo que es el Quijote. El Quijote es una de las más pues yo creo de los más populares donde entra la oratoria y todo este tipo del área pues podría decirse de la literatura o algo así [...] pero como te diré esos eran como muy simples no siento como que realmente puedan desarrollarles su talento artístico y no como, si algo complementario. “D8

Las cuatro docentes que se mencionaron anteriormente fueron las únicas en comentar sobre estrategias institucionales, el resto de los docentes respondieron solo con un *no*.

Continuando con el desglose de los datos, el aporte de los docentes en cuanto a las estrategias que utilizan para incentivar y captar el talento artístico en el aula se conforma por una variedad de respuestas que al observarse detenidamente podemos apreciar que, como en respuestas anteriores, dichas estrategias corresponden a las habilidades de los docentes y a su vez a los intereses propios, como es el caso de D1

“Yo por ejemplo suelo hacer recomendaciones más que hacerles una carga de trabajo extra no, pero suelo hacerles recomendaciones de oye puedes ver esto, yo siempre estoy llevando mis libros al salón, de hecho casi siempre están ahí, los niños que realmente tienen un interés los toman y los observan [...] y todo eso pero me gusta darles ideas, me gusta darles apoyo siempre que hay una exposición les digo, oigan esta esto, al día siguiente ellos ya venían “maestra mire que encontré este que lo pinto no sé dónde [...] lo único que puedes hacer es hacerlos que sean curiosos es así como enseñarles poquito y si los enganchas ellos solos los van a buscar.”

En tanto D2 señala dificultades para poder aplicar estas estrategias,

“he tenido chicos que veo que si se les da, que lo hacen rápido, bueno algo que he notado mucho en ellos es que tiene como cierta indiferencia a la clase, por que terminan muy rápido y lo sacan bien, pero como tengo que ir a la par con todos, no puedo sacar algo especial para ellos, pues porque no hay tiempo, no lo puedo preparar para algo, solamente le hago la observación, si les digo como de que si sale algún concurso si les interesaría participar, pero me dicen no pos no, como que les da pena, no se sienten con la confianza todavía, pero pues yo si los detecto de que si tiene facilidad o cierto talento para eso.”

Por su parte las docentes D3 y D5 comparten experiencias que, si bien son distintas, ambas tienen como finalidad la comunicación directa con los padres de familia,

“fíjate que eso está difícil, fíjate que si eh tenido niños que pintan muy bien y lo único que tratamos de decirles a las mamás es de que tiene, pues por así decirlo un talento diferente a los demás o que sobresale y pues tratamos de hablar con los papás para incentivarlos que los lleven a algún curso o algo así relacionado, pero así que en la escuela haga algo, este no.” – D3

“realmente en esa parte de incentivar pues no, a lo mejor no realmente nosotras nos manejamos más que nada por la felicitación, este la motivación “hay mira te quedo muy bonito” y bueno al menos yo en lo personal soy como muy descriptiva cuando hago una felicitación, [...] pero si por ejemplo llegas a ver niños como que les ves talento para algo o facilidad para algo que les gusta y en esos casos te digo sinceramente en las escuelas no es así como que se promueva mucho lo artístico. ¡Entonces cuando me ha tocado un niño que digo ¡ay!, a este niño como que, si le veo aptitudes para esto, es más bien comentárselos a los papás.” – D5

Podemos notar que las respuestas carecen del manejo de una estrategia en sí, pero son necesarias de mencionar ya que una de las características de las DMGT, señalan que la participación de los padres y el ambiente familiar son esenciales para el desarrollo del talento, las docentes al informar a los padres de familia los suman a esta tarea, será cuestión del compromiso y la actitud de los padres la que defina si será o no atendida la sugerencia, punto que se retomará más adelante.

En tanto D6 ejemplifica las estrategias que maneja con sus estudiantes para la incentivación del talento,

“ les encargo tareas, les enseño a que dominen cierto estilo, por ejemplo uno de ellos tenía cierto estilo muy peculiar para dibujar que estaba súper interesante, era casi casi un Egon Schiele, y pues me emocionaba mucho y yo le ponía tareas de perspectiva, porque si ya dominaba cierto grado de la técnica entonces lo impulsaba a que dieran otro paso más y otro paso más, y les encargaba esas tareas, por ejemplo, a ese chico le encargaba cosas de perspectiva, mira ahora vas a hacer, vas a dibujar dos esquinas de tu casa, una afuera y una adentro, y el chico me las hacía y me las entregaba la siguiente semana sin falta [...]trataba de hacer todas esas cosas a la par con ellos para que no me vieran, si como su maestra, pero más bien como su guía, porque de esta forma fomentaba también mucha honestidad y mucha confianza, entonces eso me facilitaba mucho las cosas.”

Finalizando con este apartado, se hace la observación de que la selección de los comentarios se basó en las respuestas con argumentos más elaborados y es necesario señalar en esta cuestión que los docentes señalados como D4, D9 y D10 al cuestionarlos sobre las estrategias propias para la incentivación respondieron, con que *no manejan ninguna estrategia*, o *no poseen el conocimiento necesario para ello*.

4.1.4 Pedagogía de la enseñanza de las artes en el aula

En la obtención de datos específicos para concretar el objetivo número tres, denominado **Identificar las pedagogías para la enseñanza de las artes que se utilizan dentro de las aulas en nivel básico**, de las 7 preguntas relacionadas al tema surgieron 6 categorías de análisis, que se enlistan a continuación: **denominación de la asignatura, pedagogías, pedagogías del arte, importancia de la enseñanza de las artes, educación estética y estrategias docentes**; es necesario se señale que en este apartado, la aplicación del instrumento se tornó un tanto problemática, ya que por medio de las respuestas se puede visualizar que, varios de los docentes mostraron un desconocimiento de la cuestión pedagógica en el aula y aún más de pedagogías propias de las artes, en cada uno de los apartados pedagógicos se hace una aclaración pertinente de por qué las contribuciones de los docentes fueron consideradas en cierta categoría.

Para comenzar el análisis de objetivo número tres, es pertinente comenzar por la **denominación** que se le proporciona a la asignatura por los docentes, cabe señalar que el nombre de la asignatura hasta el 2017 se conocía como educación artística por parte de la SEP, a partir de las modificaciones a los planes de estudio se conoce actualmente como Artes,

situada en área de desarrollo personal y social, fuera de los campos y asignaturas de la formación académica; es de interés de esta investigación señalar este punto ya que nos permite entender un poco más cuál es la relación que tienen los docentes con los planes de estudio y su propio posicionamiento en torno a la clase.

De los 10 docentes entrevistados, cuatro (D1, D2, D4, y D10) señalan que la denominan como la **clase de artes**, por otra parte, dos docentes (D3 y D5) cuyo trabajo se realiza en el ámbito de la educación preescolar carecen de una denominación específica, puesto que el arte es parte de la cuestión didáctica, como se mencionó anteriormente; por último, D6, D7, D8 y D9 lo denominan como **club**, modalidad que se manejó en algunas escuelas a nivel nacional durante el 2019 y se abandonó a principios de 2020, punto que se aborda más adelante.

La siguiente categoría de análisis se enfoca en *las pedagogías utilizadas por los docentes para estructurar la asignatura*, si bien la pregunta iba directamente relacionada a la clase en específico, algunas de las respuestas se enfocaron en la dinámica en general de cómo se manejan en el aula; existe variedad en las respuestas obtenidas ante este cuestionamiento, desde aquellas que muestran un desconocimiento de las mismas o que no son identificadas por los maestros, otras que devienen de los programas y las capacitaciones, y aquellos que señalan utilizar más de una pedagogía dentro del salón de clases.

En primer lugar, se muestra lo dicho por D6 y D7, quiénes durante la entrevista dieron a conocer que participaron en el programa Clubes Escolares durante el periodo 2018-2019, su respuesta va orientada hacia su experiencia con los clubes, más que a la asignatura en sí, ellas comparten lo siguiente, -

“ Pues fíjate que, la verdad es muy fluido como yo no tenía ningún plan ni un propósito siquiera de club, yo lo hacía muy fluido de saben que pues aquí vamos a cantar es lo que vamos a hacer, como te digo yo no conozco como técnicas de canto ni nada, a mí me gusta karaokear y ya [...] ya con el paso de las sesiones más o menos le fui dando estructura pero no era una metodología como tal [...] muchos estábamos bien nerviosos porque decimos que no teníamos ni idea de cómo enseñar esto, así te lo pongo. “- D7

“la verdad yo tampoco se mucho y yo no tuve una formación académica en eso y pues también lo que me enseñaron no se enfoca en eso, pero ¿la pedagogía de la vida cuenta?, porque es la única que conozco.”- D6

Aunque pareciera irrelevante hacer mención sobre lo anterior, es importante resaltar que, a lo largo de la entrevista, D6 demostró hacer uso de sus conocimientos como artista para generar dinámicas interesantes en clase, como se exponen en el apartado de estrategias de incentivación del talento, lo anterior genera una reflexión sobre las posibilidades y el potencial de los conocimientos de la práctica artística aunada y enriquecida por la teoría y saberes pedagógicos.

Por su parte D2, D3, D5 y D10, comentan utilizar las estrategias y técnicas que se les han ido ofreciendo por parte de la formación continua,

“pues ¡ummm! Yo no estoy tan ilustrada en esto de la educación, pero en un curso que tomé nos dieron uno de enfoques globalizados, y pues es el que me gusto y es del que me he estado agarrando para planear mis clases, me he aferrado al pues porque es el que conozco.”- D2

En tanto D3 y D10 se limitan a responder brevemente que utilizan *las inteligencias múltiples* y *la enseñanza aprendizaje* dentro de sus clase respectivamente; por último, D5 toca un punto de interés en tanto a las planeaciones de clase y cómo es que se abordan las artes en el aula regular,

“básicamente yo en lo que me enfoco es en el programa de aprendizajes clave, te digo pues desafortunadamente sí lo admito les damos más importancia como que a los otros campos formativos y más bien hago que como mi plan de trabajo enfocado a esos campos formativos y veo de qué manera voy a incorporar este el programa de aprendizajes clave, cómo trabajar para que un campo me sirva para abarcar los demás.”

Por parte de D1, D4, D8 y D9 se obtuvieron respuestas que señalan la utilización de varias pedagogías dentro del salón de clases, para llevar a cabo sus objetivos, de estos comentarios se eligió solamente el aparte de D1, por ser el más ilustrativo sobre el tema.

Me gusta mucha la metodología Montessori es la que creo yo más sigo, de a cuánto cómo trabajamos más bien es del que el niño aprenda explorando, etcétera, me gusta mucho Piaget es alguien que leo bastante, siento que me ayuda más como docente que como para

mejorar mi práctica y con algo que haga con los niños así en concreto pero mi favorita es Montessori [...] Me gusta mucho que no es realmente una pedagogía es más bien una investigación, me gusta mucho trabajar con la inteligencia múltiple si me gusta saber si mis niños son más musicales, si son más kinestésicos etc., me gusta basarme en eso para sacarles ahora sí que provecho para que aprendan mejor, más o menos pero casi siempre me guío por el Montessori es lo que más uso cuando estoy enseñando arte.”

Para culminar esta categoría, es de interés señalar que D4, comunica brevemente que ella utiliza las pedagogías del arte, pero sin ningún ejemplo, al querer indagar más en su respuesta se limita a decir que solo “*utiliza una mezcla de todas*”, y solo comenta, más adelante en la entrevista, conocer estas pedagogías ya que ella se formó como artista.

De las tres categorías que se analizan a continuación, es necesario señalar que, si bien no provienen de un cuestionamiento en específico, se fueron develando durante varios momentos a lo largo de la entrevista, se tomó la decisión de incluirlas en el desarrollo del objetivo número 3, ya que abonan de manera considerable a la construcción de posibles reflexiones en cuanto a las propuestas para la construcción de pedagogías propias del arte, categorías como **educación estética, estrategias docentes y la importancia de la enseñanza de las artes**, nos sitúan en la realidad de salón de clases y trazan un serie de senderos que abren paso a concepciones pedagógicas que ya se llevan a cabo en la realidad áulica.

Del contenido relacionado con la **educación estética**, D4 menciona lo siguiente,

“hay niños que son por ejemplo muy cohibidos, muy tímidos son muy este temerosos de y te das cuenta que cuando pones una actividad de baile o una canción te das cuenta que esos niños son lo que más se sueltan [...] a veces tu estas preguntando por una emoción y el niño no te responde con una emoción nada que responde otra cosa que lo asocia con algo que vio, es decir te da mucha información también de la estabilidad de cada niño de lo que viven través de esas actividades te das cuenta de muchas cosas que no te maneja el programa como tal.”

A su vez D6 llegó a la siguiente reflexión,

“creo que por medio del arte se pueden tomar buenas decisiones, por medio de la observación, por medio del análisis, también lo notaba mucho en mis grupos del centro comunitario que también así cuando teníamos estas clases, me platicaban sus vidas y entre todos platicaban sus vidas, y era así como un tiempo para relajarse y también un tiempo para ahí soltar todas las cosas que traían cargando, entonces todas esas cosas me llevaron a pensar a mí que el arte, no es sólo dominar una técnica, si no que va más allá de eso, es

aprender a vivir, entonces si el objetivo en mis clases es que aprendan a observar y a pensar.”

Los 2 ejemplos anteriores pueden evocar a diversas teorías en torno a la estética vinculada a las artes, puesto que enuncian en ellas cuestiones como, la vinculación entre las vivencias y experiencias propias del estudiante, llevadas a la reflexión por medio de las actividades de clase, la creación de lazos entre obra- docente(mediador)- estudiante (espectador), una triada recurrente en las propuestas teóricas para la generación de diálogos, donde se busca conectar con la creación artística a partir de lo sensible.

Por último, se buscan estrategias para que el estudiante comprenda desde su particular punto de vista, observa desde una mirada infantil y exprese en sus propias palabras sus emociones; analizando ejemplos desde un ángulo mucho más riguroso, se encuentran cercanía y familiaridad con las propuestas teóricas de Ladagga (2007), Boaurriaud (2006) y Mandoki (2006).

La categoría de **estrategias docentes** contiene ejemplos provenientes del profesorado, para realizar su labor en el salón de clases, ejemplos que revelan, en primer lugar, el interés de los docentes por instruir a sus estudiantes en el área de las artes, pero que a su vez son una muestra de las posibilidades que se presentan que sirven como guía para la generación de posibles estrategias pedagógicas:

“los ponía mucho a escuchar videos de terror [...] era más en mi grupo de cuarto año donde son puras niñas y me pedían que les pusiera esas historias, entonces durante la clase ponía la lección o el trabajo que iban a hacer y les ponía las historias de terror entonces se quedaban súper calladas, atentas a lo que estaban escuchando mientras hacían el trabajo, y ya una vez que terminaba el video, había con una serie de preguntas al aire que ellas a veces solas se respondían, cosas así bien densas, como ¿entonces que es la muerte? ¿Por qué un fantasma es un fantasma? Y así, cosas súper filosóficas, que se me hace muy chido que niñas de cuarto año se empiecen a preguntar ese tipo de cosas, y pues es un muy buen ejercicio utilizar ese tipo de historias porque ahora sí, fomentan el pensamiento crítico. [...] el año pasado les puse un inktober, para que ellos dibujaran así cosas que les gustaran, cosas de Halloween, cosas de miedo y armamos ese inktober toda la semana y dieron resultados muy chidos, porque tenía que ver con lo que ellos pensaban y lo que consideraban acerca de ciertos temas [...] yo cada semana ponía un tema para dibujar con mis alumnos y pues yo también dibujaba con ellos por decir esta semana era, tu monstruo favorito de videojuegos, okay entonces cada uno, desidia que monstruo iba

a hacer y la siguiente semana todos enseñaban su monstruo y yo también les enseñaba el mío. – D6

“me acuerdo de que para un 10 de mayo creo que sería el 2018 -2019 el director decía “bueno miren siempre hacemos lo mismo cada grado prepara un bailable o un poema o algo. Lo que vamos a hacer ahora es que vamos a participar con los clubes ya no va a hacer por grupo sino por club y ver qué podemos hacer cada uno un proyecto para presentar ese día en el Festival de las Mamás”, a mí se me ocurrió hacer un musical [...] hicimos el Rey León inspirado en Broadway implica disfrazarse, implicaba ponerse una máscara, implicaba bailar también; entonces fue un reto para los niños, pero lo hicieron y lo hicieron muy bien.” – D7

Los dos ejemplos anteriores, parecieran carecer de seriedad o rigurosidad académica, podrían hasta sonar como meramente anecdóticos, sin embargo, fueron considerados relevantes para esta investigación ya que son disruptivas en las dinámicas tradicionales del salón de clases, una muy distinta que la otra, pero con el mismo objetivo, insertar a los estudiantes en dinámicas poco comunes en su espacio habitual, enfrentándose a nuevas formas de trabajar, convivir y comprender; estas aproximaciones a nuevas dinámicas para la educación artística son experimentaciones necesarias para ampliar y abonar al fenómeno de la enseñanza de las artes, experimentos que son pertinentes para que el docente se sienta libre de probar otras alternativas para generar conocimientos y experiencias diversas de la mano con sus estudiantes.

En cuanto a la categoría de la **importancia de la enseñanza de las artes**, es necesario aclarar que, devienen de los señalamientos y opiniones de los docentes a lo largo de la entrevista que enfatizan en la importancia de la enseñanza de las artes desde su perspectiva y experiencia particulares:

“yo te diría que tiene que ser como algo más formal, este rollo de que la educación artística no se quede como le dicen en la SEP siguiendo sus lineamientos, que no se quede algo así nomás de “pues hay de relleno” que realmente se le diera la importancia que se le da a aprender a sumar con decimales digo, no digo que no es importante, pero eso es tan importante como lo otro, sobre todo sin perder en cuenta que hay muchísimos niños que le gusta eso.” – D1

“yo creo que, si son necesarios los cursos para profesores que, si impartimos la clase de educación artística y que sin embargo no se nos dio una formación en esa área, más a las de preescolar que somos las que más lo utilizamos en cuanto a nuestros temas, para dar

la clase, para la expresión de nuestros alumnos para saber si están entendiendo, este todo lo de artísticas que si se usa bastante en preescolar.” – D3

“¿se necesita más arte en la educación!, que la academia debe de ser más flexible para este tipo de temas, porque si me he topado aquí (en el posgrado) con pensamientos muy cuadrados donde dicen, no si el arte, aja (ademán de desprecio), nos ponen como en segundo término, cuando el arte ¿no, no! no es así, también debería ser más amplio el panorama académico porque por también son temas importantes y muy poca gente se preocupa por eso.” – D6

“creo que el arte como el deporte es una oportunidad para decirles a los alumnos o para que ellos tomen en cuenta que todos somos diferentes y tenemos habilidades y aptitudes diferentes y hay algunas en las que podemos destacar, por ejemplo, alumnos que batallan un poco en historia en comprender los hechos en aprender datos [...] y luego son los primeros en aprenderse los diálogos, que comprenden al personaje, que comprenden la trama, etc.” – D7

A pesar de ser un área poco trabajada, llena de retos, con limitaciones teóricas y pedagógicas, aun así los docentes son conscientes de las posibilidades y alcances de la educación artística, hablando directamente desde su experiencia docente, lo dicho por ellos es relevante para esta investigación ya que, va más allá de una respuesta condescendiente, proviene quizá de un anhelo de que la situación de la educación artística mejore, que deje de ser una carga más en la ya por sí difícil tarea de los docentes, donde las posibles soluciones venga de agentes formados tanto en arte como en educación, que atienda con certeza el área de las artes en la educación básica.

Por último, para finalizar con el análisis relacionado con el contenido del objetivo número dos, se analiza la categoría de **pedagogías del arte**, que si bien no proviene específicamente de las preguntas enfocadas en la cuestión pedagógica, provienen de los ejemplos que los docentes proporcionaron en categorías anteriores, y en que van en torno a la realización de sus actividades de clase, es de interés para esta investigación señalar estos ejemplos, puesto que resultan alentadores en la tarea de formulación de pedagogías que tengan su origen en las teorías propias del arte, como proponen Mora y Osses (2012) quienes señalan en su propuesta que, a partir de que el arte adquiere su dimensión pedagógica, se convierte en una herramienta de potencialidades humanas, propicia una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento, que permite al individuo asumir el conocimiento como propio, estimulando la reflexión para que este logre controlar sus estados físicos mental y espirituales, es decir un ser educado en lo sensible.

Continuando con la idea anterior D1 da un ejemplo pertinente en esta cuestión,

“Cuando estamos viendo color y cómo combinar color no me voy al rollo de “vamos a hacer un círculo cromático” no, siempre que vamos a hablar de color me encanta usar al Kandinsky como que me gusta enseñarles, ¡ay que sentimos con este color!, algo que nunca debemos olvidar es que ellos son niños, son nuevos y toda la información que nosotros tenemos ellos no la tienen, entonces para ellos es como descubrir el azul puede significar esto, que te hace sentir a ti el color azul, ahí ya empezamos bueno vamos a empezar a combinar los colores, porque si les das el conocimiento de sí mezclar el azul y rojo te va a salir esto pues no, no les estás diciendo haber al rojo ponle naranja y se te va a hacer qué color ¿se te va a hacer más naranja o más rojo? A mí me gusta ponerles la experiencia más que así, y se lo aprenden más, siempre todos vamos a aprender a partir de la experiencia es la mejor manera.”

Este ejemplo ligado también a las cuestiones de la educación estética, que es parte fundamental de las pedagogías del arte; otro ejemplo de interés es el que expone D3

“nosotros utilizamos mucho las mándalas cuando andan muy revoltosos para calmarlos, yo las he utilizado mucho porque yo tenía un grupo acá en Juárez que era muy difícil y la mayoría de ellos tenía hiperactividad, entonces ponía música y los ponía a pintar mándalas, y eso les ayudaba mucho a guardar la calma y les gustaba mucho y obvio música relajante.”

Estos ejemplos, son solo dos de los muchos que han ido apareciendo en diversas categorías de análisis, a lo largo de este capítulo, que desde una visión externa y con los conocimientos como los que se han ido recogiendo a lo largo de esta investigación, podrían ser catalogados como pertenecientes a pedagogías propias del arte, es complejo y un tanto problemático reconocerlos como tales, sin embargo pueden ser considerados como acciones que ya tiene lugar en el salón de clases, que posibilitan la entrada de cambios en las formas como se enseñar arte, y a la generación de nuevas pedagogías provenientes de la misma.

De la información adicional recopilada en este objetivo, se obtiene lo siguiente, de los 10 docentes entrevistados, solo 3 son exclusivamente del área de artes (D2, D4 y D6), mientras que el resto (D1, D3, D5, D7, D8, D9 y D10) imparte educación en las artes en el aula regular como una asignatura más de su plan de trabajo, destacando el caso de D7 y D8 ya que durante el período de duración del programa de clubes escolares, fungieron como encargadas del taller de canto y el taller de danza respectivamente; finalmente, tanto la asignatura como el

club se llevaban a cabo en promedio de una a dos veces por semana, con una duración entre los 30 minutos a una hora aproximadamente.

4.1.5 Experiencias con las artes

El siguiente apartado se conforma por las experiencias compartidas por los docentes en torno a su acercamiento con las artes y a su diversidad de disciplinas, ya sea por interés personal, por hobbies, o porque ellos mismos participan del quehacer artístico de manera profesional; esta información se obtuvo por medio de 3 preguntas en el último bloque de la entrevista en las cuales se intentaba indagar en 3 aspectos, prácticas artísticas que realizan (como pasatiempo o de manera profesional), asistencia a eventos artísticos y su conocimiento sobre la oferta cultural de la ciudad.

prácticas artísticas	
D5, D8, D9 y D10	No practican ninguna disciplina artística
D1	practica la pintura hobby, pero de manera profesional se dedica a la creación de talleres que abarcan distintas disciplinas, dirigidos específicamente a niños y jóvenes.
D2	practica la escultura como hobby.
D6	practica la pintura y el muralismo de manera profesional.
D4	Trata de manejar una variedad de instrumentos como violín, guitarra, y trompeta para poder enseñarlos en sus clases.
D7	practica guitarra por interés personal.
D3	practicar danza folclórica, hip hop y K-pop para participar en concursos locales y nacionales.

asistencia a eventos culturales	
D1, D2 y D6	Asisten con regularidad a eventos culturales como la danza, el teatro y el cine, pero principalmente asisten a exposiciones en museos y galerías de la ciudad e incluso en la vecina ciudad de El Paso, Tx.
D3, D5 y D7,	asisten a funciones de teatro y de danza (clásica, folclórica y contemporánea),

D8 y D9	mencionan que el cine es el único producto artístico que consumen con regularidad
D4	menciona no asistir a eventos culturales, solamente cuando es un requerimiento institucional.

Conocimiento sobre de la oferta cultural de la ciudad

D1, D2, D6	señalan conocerla bien, las tres señalan que el público en las exposiciones es recurrente, y generalmente de los mismos círculos de artistas, además de que ellas también participan en este tipo de eventos como expositoras.
En tanto al resto de los participantes, señalan desconocer la oferta cultural de la ciudad, e incluso mencionan la poca accesibilidad para la ciudadanía a este tipo de eventos,	
<i>“sabes que, de hecho aquí el problema no creo que sea falta de difusión de los museos o así, porque si uno quiere encontrar, más que nada el problema que yo observo es que, como que la cuestión cultural está zonifica, que te quiero decir, que por ejemplo, la mayoría de los eventos culturales que ocurren aquí en la ciudad, siempre son en la zona centro, o el PRONAF, en el paso del norte con los festivales, siento que nos dejan a fuera a la mayoría de los ciudadanos que residimos en zonas no tan céntricas.”- D9</i>	

El interés por indagar en estas cuestiones yace en la importancia, según las aportaciones teóricas, que tiene la experiencia docente en tanto a su relación con las artes, como mencionan Llonch et al. (2017) puesto que no solo se trata de formación docente, sino de generar vínculos sensible entre el docente con las artes, para que a través de esta conexión fluya con más facilidad la transmisión de conocimientos, puesto que como señalan Morales y Chacón (2018) esta desconexión se da a partir de que el propio docente desvaloriza la educación artística por ignorancia o por su propia concepción personal del arte; a lo largo del desglose de los datos, se develan cantidad de ejemplos que muestra que, entre más fuerte es el vínculo de los docentes con las artes, más interesantes e innovadoras son las propuestas pedagógicas, ejemplos como el de D6 con la elaboración de murales cooperativos, D7 con la puesta en escena de musicales y D1 utilizando a las Guerrilla Girls para explicar la lucha social, son claros ejemplos de docentes que guardan una estrecha relación con las artes y que a su vez, utilizan prácticas provenientes de las mismas artes para incluirlas en sus dinámicas en el salón de clases.

4.1.6 Categorías emergentes

Las categorías emergentes, son aquellas que surgieron a partir de la recopilación del dicho docente, que en primera instancia no estaba consideradas, pero que sin embargo, salieron a la luz para descubrir aspectos que son importantes se consideren para comprender, reflexionar y abonar a la construcción de conocimientos en tanto a la educación en las artes, a su vez son elementos importantes para poder comprender con un poco más de profundidad este fenómeno desde lo que ocurre en el contexto, en la realidad áulica y desde el peculiar punto de vista de los docentes; para el desglose de este apartado, cada una de las categorías va acompañada de lo dicho por los docentes y la relación con las categorías anteriores.

Educación Privada

Se relaciona con: Capacitación docente, Materiales formativos.

En el siguiente apartado se recopila lo mencionado por los docente en cuanto a la educación privada, pues recordemos que tres de ellas trabajan en este sistema, que como se menciona a continuación tiene sus peculiaridades, si bien se tomó en cuenta con anterioridad en esta investigación, tomar en cuenta las posibles diferencias entre el sistema público y privado en cuanto a la educación en las artes, la decisión por abordar de una manera más breve, deviene de un interés por no generar comparativos entre los dos sistemas, y en su lugar tomar solo en cuenta sus particularidades.

“Si, de hecho, si, en el trabajo nosotros, pues al ser un colegio privado siempre se está estimulando esa parte de tomar cursos, de tomar capacitaciones.” – D1

“Las escuelas particulares desafortunadamente, que es donde yo he trabajado, es muy raro que te imparten, que te ofrezcan cursos, generalmente todos los cursos que hay son para las escuelas de gobierno y lo que, porque te digo que tengo muchas compañeras que ya tienen su plaza, y no mira nos hicieron una invitación para tomar este curso, esta plática, esta conferencia.” - D5

“En material que nosotros usamos, si traen específicamente la materia de arte, entonces el tema de la semana pasada fue Arte y Feminismo, yo estaba sorprendida, por qué tú sabes que en la institución siempre suele tomar estos temas de una manera muy superficial, habla más bien como general de, todos somos iguales, pero hablaba de las mujeres feministas de Simone de Beauvoir incluso incluyeron a las Guerrillas Girls, entonces para mí eso fue muy innovador porque yo nunca lo había visto en un libro de texto así.” - D1

“El ciclo pasado manejábamos un libro en las particulares pues manejamos puros libros, había un libro muy padre que se llamaba yo conozco, entonces como que eso, haz de

cuenta que este libro te maneja muchos artistas pintores, escultores, o te muestra museos, autores, desafortunadamente y también te lo confieso, honestamente las escuelas particulares dejamos muchos libros para ser de preescolar, en primaria pues imagínate se utilizan más y pues es así como que algo incongruente.” - D5

Las participantes dan dos ejemplos de lo que sucede en el sistema privado en cuanto a la capacitación y los materiales formativos, en el primero podemos apreciar que son puntos de vista distintos donde D1 ha tenido una experiencia positiva en torno a la capacitación que se ofrece, mientras que D5 ha tenido una experiencia negativa, por tratarse de un sistema donde la escuela es la que toma por completo las decisiones, este tipo de experiencias son comunes, puesto que cada una tiene sus formas de actuar, sus propias pedagogías e incluso sus propios intereses; la cuestión de los materiales formativos va en la misma vía, el material que se utiliza es decisión de los centros educativos y que corresponde con los intereses de cada escuela, D1 ve las posibilidades y alcances del material que maneja, mientras que D5 analiza los retos y las desventajas de él que utiliza.

A partir de estas declaraciones, podemos observar que, el sistema privado, al igual que el público, tiene sus propios retos a los cuales se enfrenta, tampoco se puede hablar de un sistema homogéneo, ya que existen diferencias entre cada uno de los centros de trabajo, cada cual responde a sus propios lineamientos, cuestiones pedagógicas e ideológicas.

Aprendizaje transversal

Está relacionado con: Actividades en clase, Objetivos institucionales, Materiales formativos, educación estética, Enseñanza de las artes.

“En el sistema que nosotros usamos en la escuela que de hecho ahorita cambiamos a uno nuevo, viene como este rollo del aprendizaje transversal, de que todas las materias se correlacionen y todo.” D1

“Nosotros sabemos que por nuestro trabajo que así que así lo tenemos que hacer formamos vinculación con otras materias y tenemos que vincularlo, al momento de hacer nuestra planeación nosotros vinculamos nuestra materia con contenidos de español, de educación física según el tema que vayamos a ver y hacemos una vinculación porque así lo sabemos nosotros.” D3

Lo dicho por los docentes en este apartado, es reiterativo en otras entrevistas, puesto que es una cuestión que comúnmente aparece al tratar con la enseñanza de las artes, los docentes se valen de la transversalidad para poder abordar el área sin la necesidad de dedicarle horas

clase, puesto que como la mayoría afirma se les exige se les dé más importancia a otros conocimientos.

Clases en línea

No se relaciona con otras categorías.

“Mira te puedo hablar de dos realidades distintas, te puedo hablar de mi experiencia de la escuela desde el inicio hasta que nos fuimos a educación a distancia, te puedo hablar de educación a distancia. Cuando yo estaba en la escuela de manera presencial buscaba algunos espacios incluso el director de la escuela si se preocupa un poco en que hubiera materiales en la escuela [...] ahora que estamos en educación a distancia ha sido mucho más difícil porque si antes teníamos que priorizar actividades y objetivos, ahora es mucho más, ahora tenemos que ir a lo más urgente que hay que atender y la verdad es que se ha descuidado todavía más del hecho de las oportunidades que les damos a los alumnos que presenten su aprendizaje o que presenten su aprendizaje a través del arte.” - D7

Con la situación de confinamiento que vivimos en la actualidad a causa del COVID-19, la tarea de la enseñanza se ha complicado en todos ámbitos, tanto estudiantes como docentes, están pasando por una situación sin precedentes y para la cual no se estaba preparado, la cuestión de mudar el aula a la virtualidad trae consigo un sinnúmero de problemáticas que a la larga afectará en la construcción de conocimientos de estudiantes alrededor del mundo, puesto que habrá un vacío en los aprendizajes, haciéndose más notorio entre aquellos que tuvieron el privilegio de poder continuar con su educación sin ningún obstáculo y aquellos que por su situación de vida no pudieron seguir estudiando; centrándonos en las problemáticas propias de la enseñanza, si ya era complejo la cuestión de la enseñanza de las artes, a consecuencia de la pandemia se ha complicado aún más, puesto como ya se ha ido mencionando, la importancia que se le toma por parte de las autoridades y hasta de los mismo docentes es mínima, analizar las consecuencias de este periodo de estancamiento en la educación en las artes, será tarea para próximos investigadores educativos.

Clubes escolares

Se relaciona con: Capacitación docente, Actividades extracurriculares dentro, Estrategias para la incentivación del talento artístico

El PNCE o Programa nacional de convivencia escolar, fue una iniciativa del gobierno federal impulsado por la SEP entre 2018 y 2019, que tenía como finalidad combatir el acoso escolar

por medio de la convivencia entre estudiantes de diferentes grados por medio de un interés en común, el cual sería proporcionado por el club,

El PNCE plantea una intervención integral con acciones formativas que contribuyen a fortalecer a la comunidad educativa en su conjunto, con la acción coordinada de las autoridades educativas estatales. Su énfasis radica en el fortalecimiento personal y social de alumnos, docentes y padres de familia, mediante el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, para que reconozcan su propia valía, se respeten a sí mismos y a los demás, expresen y manejen sus emociones, resuelvan conflictos de manera asertiva mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos, y sean personas autónomas capaces de interiorizar las reglas y respetarlas, así como de enfrentar asertivamente las situaciones y desafíos de la convivencia cotidiana. (SEP, 2018, p. 3)

Cada club podía ser diseñado por el plantel educativo o en su caso por agentes externos, con total autonomía curricular, cumpliendo con algunos requisitos, en el caso de educación básica, ser desarrollados bajo estos tres componentes curriculares los cuales son, campos de formación académica: 1. lenguaje y comunicación. 2. pensamiento matemático y exploración. 3. comprensión del mundo natural y social; áreas de desarrollo personal y social: 1) Artes, 2) Educación Socioemocional y 3) Educación Física; ámbitos de la autonomía curricular: establece que los grupos formados para el desarrollo de los clubes tiene que ser entre alumnos de distintos grados, ofrece al profesor espacios para utilizar nuevas metodologías para fortalecer sus habilidades como docente, además fomenta el acercamiento entre padres de familia y consejo técnico escolar, para en conjunto qué necesidades son las ideales para la creación de clubes.

En el caso del área de desarrollo personal y social, que es la de interés para esta investigación, establece lo siguiente:

Estas tres áreas no deben recibir el tratamiento de asignaturas. Requieren enfoques pedagógicos específicos y estrategias para evaluar los logros de los alumnos, distintas de las empleadas para valorar el desempeño en los Campos de Formación Académica del primer 10 componente. Las tres áreas aportan al desarrollo integral del educando y, especialmente, al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir. (SEP, 2018, p. 9)

A continuación, se enuncian las experiencias de los docentes al trabajar bajo esta modalidad en sus centros educativos.

el antepasado creo hubo un, se acomodaron las horas por qué entró la materia de Clubs, clubes escolares entonces se me dio un espacio ahí porque la escuela cuenta con algunos

instrumentos de orquesta entonces iniciamos la orquesta y trabajamos el coro escolar también para participaciones especiales y este año pasado también se vio nada más que ya era un poquito más difícil porque ya no existe o existía un club aunque tenían que asistir obligatoriamente, es más difícil que los maestros pues dejen salir siempre a los alumnos a veces van, a veces no.” – D4

Fue nacional fue en un consejo técnico nos dijeron saben que va a pasar esto y van ustedes a tomar las riendas de un club y van a desarrollar, de hecho, si fue como un shock así de, ¿qué?, ¿qué dijo? ¡no puede ser!, fue una instrucción, si había en una plataforma que nos pusieron ideas de clubes y venían incluso planeaciones de actividades, etc., pero como te diré, a fin de cuentas, una planeación, así como decía ahorita, de un escritorio.” – D8

Al pedirle a la docente que compartiera su experiencia con el programa PNCE respondió lo siguiente:

“Cuando trabajamos en los clubes y era dentro del horario escolar, no veíamos los contenidos escolar ya de grado porque de hecho en los clubes los niños están un poco mezclado entre grados, por ejemplo, yo tenía el club de canto algunos niños de sexto, algunos niños de quinto, algunos niño de cuarto. Y para ponerlos en cada club el director les aplicó una pequeña encuesta de cuales les interesaba pertenecer, les daba opciones y luego ya nosotras las empezábamos a repartir conforme las opciones que nos daban.” – D7

“por ejemplo lo que es del taller o lo que era el club cuando se utilizaban pues lo único en lo que me enfocaba era en lo de danza [...]mi función era, dar danza con los conocimientos que tú tengas, a mí me, yo sabía de danza porque en la Normal y en la licenciatura yo era alumna de danza, yo estudié, entonces yo me acordé de mis maestros, es la manera en que lo hice, pues sabemos que esta la licenciatura de la danza folclórica, deberían de darla ellos.” – D8

Al cuestionarles cuál fue el motivo por el cual se dejó de llevar a cabo la actividad de los clubes escolares en su plantel se respondió lo siguiente,

“creo que sucede es que si había mucha inconformidad de parte de algunos compañeros porque la verdad es que el club quitaba tiempo a las clases como tal o al menos así se ve, por ejemplo en la finalidad del club es trabajos de otras disciplinas, otras actividades no tan tradicionales dentro del salón de clases fortalecer el aprendizaje pero no se veían contenidos [...]entonces todo ese tiempo la maestra podía desarrollar la actividad muy padre pero hablando del salón de clases, ese tiempo tú ves hasta de dos materias, entonces creo que hay inconformidad en ese sentido, muchos compañeros decían, bueno están padres los clubes, los alumnos les gusta, participan, etc., pero también tenemos la carga de cumplir con los objetivos, la carga administrativa; muchos compañeros decían

necesitamos que si se va a hacer esto vengan personas que sepan hacerlo, porque estamos malabareando un poco esto.” – D7

“En mi caso por ejemplo, la danza si realmente lo deje completamente de lado, o sea ya no me enfoque en eso, entonces lo único con lo que me quede es realmente que lo seguí vinculando con mis materias, lo más que se podía, pero si los clubs no se desarrollaron más, ni creo que ningún profesor de mi escuela, creo que sí, de hecho, la maestra que era la del himno, ella si fue como que la única que se quedó con esa área, cómo se ganó un concurso de himno nacional, como que se quedó esa parte y ese club lo único que sobrevivió de todos.”- D8

Para finalizar D9, quien participó como encargado de club escolar, pero en la modalidad de matemáticas, compartió lo siguiente,

“la organización de la escuela, pedía que 45 min, los que viene siento 2 veces a la semana que se incluyeran algunos clubs de acuerdo a la necesidades de la escuela, entonces se planteó, por ejemplo en el centro de trabajo donde yo laboré son 16 grupos, entonces son bastantes clubs, por ejemplo teníamos unos dedicados a los aspectos de español y matemáticas para niños que iban bajos en esas materias, y para los que iban bien en esos aspectos se ofrecían talleres de manualidades o de arte, desde la organización se planteó que aquellos que iban bien en matemáticas y español eran aquellos que podían tener la oportunidad de participar en estos talleres, quienes no, se remitían directamente a los clubs de español y matemáticas.”

Casos de éxito

Se relaciona con: Estrategias para la incentivación del talento artístico

El siguiente apartado recopila experiencia de docentes que presenciaron casos de éxito en cuanto a las estrategias para incentivar el talento, o donde la expresión artística juega un papel primordial para que estudiantes pudieran desarrollar habilidades que les ayudaron a sobrellevar problemas, descubrir sus capacidades y sentirse mejor con ellos mismos, es de interés de esta investigación señalar estos casos, ya que marcan un antecedente de las posibilidades de la educación artística, cuando se enfoca no solamente en el aprendizaje de las disciplinas del arte, si no que a su vez permiten el pleno desarrollo de los individuos en lo emocional y en lo social.

“yo me acuerdo que hubo unos alumnos que eran muy cohibidos y temerosos del público, muy penosos pero yo les descubrí mucho talento, mucho de qué cantas muy bien, te mueves muy bien y pues puedes hacerlo, y esa fue una oportunidad para que ellos explorarán o se explorarán a ellos mismos en cuanto a su desempeño y hubo en particular un alumno, el que me acuerdo, era un chico pues callado, cerrado ,etc., y resulta que él quiso, él tuvo la iniciativa de representar a Scar el villano y tenía que cantar solo en una parte, y la canción

era medio difícil para un niño por las notas que tiene etc., y él se lo propuso, y a mí me sorprendió porque la verdad en ningún momento, así de estos son los personajes vamos a verlos y así, yo motivándoles, a ver quién quiere ser este y este, y el luego me dijo, yo maestra, yo quiero ser Scar y yo !qué bueno!, yo superó feliz y lo hizo excelente, y a partir de ahí empezó a tener mucha seguridad en cuanto, ya el por ejemplo, cuando ya está en el salón de clases tenía que exponer, que había que leer en voz alta, que había que resolver alguna operación que había en el pizarrón, etc. yo le note a él un brinco de confianza que no me imaginaba.” – D7

“yo tenía un estudiante que tenía problemas de lenguaje por labio leporino y lo habían operado, a mí me tocó darle clases en quinto grado, como se burlaban mucho de él, el niño ya tenía cierta predisposición para interactuar con los otros alumnos, entonces la mamá, se le orienta a la mama para que busque alguna alternativa para que le ayude, ella buscó ayuda en los que viene siendo, mmm, ¿Cómo se llaman?, centros comunitarios, entonces en el centro comunitario, había creó un grupo de música, entonces el entro y empezó a tocar el violín, de esta manera empezó a ser canalizado, con la música, entonces me tocó la experiencia como dos años después, cuando él ya estaba en secundaria, una vez fue a tocar para los niños que yo tenía en ese entonces, que eran de primer grado y me enteré de que ya iba a un concurso estatal de violín, se veía un cambio en el, más seguro de su mismo.”- D9

Los ejemplos anteriores muestran, en primera instancia como las actividades en clase pueden resultar en detonantes para que estudiantes encuentren habilidades que aún no había sido exploradas, desde la orientación de docentes interesados en la labor de la enseñanza de las artes, que además van más allá del mero cumplimiento de los aprendizajes esperados, presentando ante sus alumnos ideas innovadora que los acerquen a experiencias reales del fenómeno artístico; en el ejemplo que D9 trae a la mesa, se observa como las actividades de carácter artístico, además de en su sentido técnico, pueden en algunos casos funcionar como herramientas que permitan sumar a la construcción de sensibilidades, en el caso del niño que menciona D9, el aprender a ejecutar un instrumento musical fungió a su vez como vía para canalizar sus inseguridades.

Perspectiva padres de familia

Se relaciona con: Estrategias para la incentivación del talento artístico, Cuestiones de género, Objetivos institucionales.

Una cuestión que no se abordada en esta investigación es la perspectiva de los padres de familia en torno a la educación en las artes, que recordando la propuesta del DMGT, uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de talentos son los padres de familia y el ambiente familiar, son una de las variables para que en los casos de estudiantes, donde el docente les

reconoce un don o una habilidad en lo artístico, se puedan explotar y orientar para el desarrollo pleno del talento; dos de los docentes entrevistados, expresaron las siguientes experiencias con padres de familia en cuanto al talento.

“un ejemplo muy banal como Cristiano Ronaldo que toda su vida este entrene y entre y entre para ser el mejor futbolista, no nació siendo el mejor futbolista, entrenaba para ser el mejor futbolista, suena chido, pero aquí te encuentras la limitante de que si le dices a un papa de que su hijo es genial para dibujar diría y luego a mi qué, no les interesa.”- D1

“Sí noto algo, más bien me dirijo con el padre de familia, que ya el papa sabe si lo toma en consideración, que también te puedo decir que cuando llegas a hacer un comentario así a los papás pues no te lo toman así como que a bien, sobre todo si haces un comentario así de un niño varón, es que ya entran muchas cosas en juego hasta el género, luego hay papás este, y luego para que a mí que, que pinte, no mejor ajedrez o fútbol, si me explico [...] a lo mejor para un papa, dices no pues yo sí quiero que hagan más actividades de este tipo (artísticas) donde mi hijo se mueva, se exprese pero el papá no sabe que a mi desde más arriba me están pidiendo otros resultado, a lo mejor mientras el papá me dice, si miss, que exprese sus emociones a través del baile y la música, pues a mí mis superiores me piden que el niño salga leyendo.” D5

Esta investigación deja como precedente la necesidad de que futuras investigaciones analicen las perspectivas de los padres de familia sobre la educación en las artes, puesto que se reconoce que al no incluirlo en el trabajo investigativo se deja un área de gran importancia que pudiese nutrir a un más y aportar a la construcción de conocimientos en torno a esta área, para poder tener una mayor comprensión del fenómeno de la educación en las artes.

Cuestiones de género

Relacionado con: Perspectiva de padres de familia, Estrategias para incentivación del talento artístico.

Una cuestión que saltó a relucir durante las entrevistas es la del género, en torno al recibimiento que tiene los padres de familia al informarles que sus hijos tienen cierta facilidad para la realización de actividades relacionadas con el arte, que presenta habilidades ante lo artísticos que pudieran ser aprovechadas para convertirse en un talento.

“sí noto algo más bien me dirijo con el padre de familia (en cuestiones del talento) que ya el papá sabe si lo toma en consideración que también te puedo decir que cuando llegas a hacer un comentario así a los papás pues no te lo toman, así como que a bien sobre todo si haces un comentario así de un niño varón, es que ya entran muchas cosas en juego hasta el género luego hay papás este, y luego para que a mí que, que pinte, no mejor ajedrez o

fútbol, si me explico, hasta también como que es de los papás que no, es más sencillo en un niña que te lo tomen a bien que de un niño.” D5

Si bien, esta situación solo fue mencionada por una de las participantes, se toma a consideración ya que, es un factor que quizá pudiera influir en la percepción que se tiene del arte por parte de los padres de familia y de las mismas instituciones educativas, esta relación de lo artístico con la femineidad, es una carga simbólica que ha sido perpetrada a lo largo de los siglos, que a su vez representa a un mundo del arte muy masculino, este tema requiere de una revisión por agentes investigadores con conocimientos más amplios, pero se deja a consideración en esta investigación para futuros acercamientos.

Si bien estos son solo un par de ejemplos, es importante recordar que, el arte por sí mismo no va a cambiar la vida de las personas, desechando esta idea purista Kalokagathica que implica que el objeto de arte en sí mismo puede, a través de su aura tocar el alma del espectador; situándonos desde los acercamientos teóricos de esta investigación es necesario resaltar que, son las experiencias estéticas (sensibles) como las que señalan autores como Boaurriaud (2006), Mandoki (2006), Venegas (2002) y Ladagga (2007), por medio de las cuales los sujetos, en este caso los estudiantes, logran a través de las diversas expresiones del arte, conectar con las sensibilidades y desarrollar capacidades, claro está que estas experiencias están sujetas a los propósitos de quienes los exponen al fenómeno artístico, en esta caso el docente.

Inserción laboral

Se relaciona con: Enseñanza de las artes, Formación.

El siguiente apartado, recopila en los comentarios docentes, una situación que afecta tanto a docentes, estudiantes e incluso a las instituciones, esta situación es la inserción laboral, se decidió incluirla en los resultados ya que resalta e informa de alguna manera, quienes son las personas que ocupan los puestos de docentes en educación artística como comenta D3

“Si, de hecho, muchos maestros de educación física y así están dando artes, de hecho, yo estaba en un kínder aquí en Ciudad Juárez donde había una maestra que daba esa clase, yo no la daba, daba específicamente artísticas, pero se me hacía padre, ella tenía horas en preescolar, primaria y secundaria.”

Por otra parte, está la cuestión de las instituciones formadoras de artistas, que entre sus prioridades no está la de formar docentes, y que al ingresar al campo laboral termina insertándose en el ámbito educativo, también están aquellas instituciones que si bien, auxilian a los estudiantes con herramientas para ingresar a este campo, pero sin una formación pedagógica como tal, D1 y D6, hablan desde sus experiencias.

“Yo digo que falta mucho en la enseñanza de las artes y también en la propuesta de los proyectos culturales porque yo siento que esas dos cosas son muy importantes en la sociedad y realmente no, aquí en la escuela (de artes) este la visión de la licenciatura es otra, pero pues siendo objetivos en los campos de trabajo y todo, yo siento que si deberían profundizar en esas áreas verdad, porque los artistas que realmente acabamos siendo maestros o que si nos gusta la parte de aprender, pues estemos reforzados, que no ande ahí uno cachando información por todos lados.” – D1

“Mi clase trataba de cómo dar clases de arte, entonces llevábamos como cierta planeación, nos enseñaban a diseñar nuestro propio plan y pues nos decían, en esta clase puedes dar las siguientes materias, pero también que tenían que estar enfocadas a ciertos niños, por ejemplo, no puedes darle lo mismo a un niño de primaria que a uno de sexto de primaria porque su capacidades motrices son diferentes, nos enseñaron más que nada eso, diseñar para cada grado y para cada niño porque son diferentes sus capacidades.” - D6

Es importante señalar que, este apartado comprende lo dicho por cada uno de los docentes que participaron en esta investigación, la información obtenida es el resultado de la experiencia vivida por cada uno de ellos en el entorno escolar y ante la materia de educación artística, si bien esta recopilación de experiencias refleja una parte de la realidad de lo que sucede en torno a la educación artística en la educación básica en Ciudad Juárez, sin embargo dista de ser un reflejo total del fenómeno que se pretende investigar, cada participación proviene desde una perspectiva muy personal.

4.2 Análisis de documentos a partir de los libros de texto gratuito

El siguiente apartado contiene los resultados obtenidos a partir de la revisión de los libros de texto gratuito de educación artística de nivel primaria utilizados durante el periodo de 2019 y 2020, pertenecientes a tercer, cuarto, quinto y sexto grado, , cabe señalar que el diseño de los libros está basado en el la primera edición del proyecto educativo del 2010, realizado modificaciones y una revisión , por parte de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME), a partir de la elaboración de este libro, a través de una evaluación curricular y el uso de aula; para la revisión de los libros se utilizaron una serie de tablas de análisis (véase

anexo 3), que como se mencionó anteriormente, fueron diseñadas específicamente para esta tarea; para el análisis se consideraron los siguientes elementos, 1. Características físicas 2. Contenido, 3. Actividades, y 4. Referentes de obras artísticas, lo obtenido a través de esta revisión se muestra a continuación

41. Características físicas

Antes de señalar las características físicas del libro, primero es necesario aclarar que, estos libros fueron diseñados con características muy peculiares, bajo el estricto estándar de la DGME, es por esto que los cuatro libros comparten características similares, las variaciones que se puedan encontrar entre ellos, son solamente de contenido; cada libro está compuesto por un total de entre 90 y 92 páginas, los libros se dividen en cinco bloques que a su vez, se subdividen en cuatro elecciones por cada uno, las cuales abordan las siguientes temáticas artes visuales, danza, música y teatro en ese orden específico en los cuatro ejemplares; en cuanto a las características de la portada, los libros correspondientes a tercero, cuarto y sexto grado, muestran obras creadas por conocido pintor y muralista mexicano Diego Rivera, las obras en cuestión son, la danza de los venados, día de los muertos y autorretrato de 1924, en ese orden, mientras que el libro de cuarto año lleva en su portada la obra del escultor Federico Canessi y el pintor Eric Mose, titulada artes y oficios.

2. Contenido

De la revisión del contenido, por medio de las tablas, se obtuvieron 16 categorías de análisis que se presentan a continuación: **objetivo general, aprendizajes esperados, modelo pedagógico, estrategia didáctica, transversalidad, medios AV, visitas a museos, espacios artísticos, arte y cultura, referentes artísticos, estrategias lúdicas, orden, espacios propicios y materiales didácticos**, cada una de estas categorías referentes a aspectos específicos que son de interés para esta investigación, que abonan a la tarea de explorar el panorama educativo de las artes, a través de los materiales destinados para esta tarea por parte de la máxima autoridad educativa del país.

En cuanto al **orden** de los contenidos, al ser libros creados bajo estándares particulares, los 4 libros comparten el mismo orden, la información está contenida en 5 bloques divididos en 4 lecciones, cada lección destinada a una disciplina en específico, siguiendo la siguiente secuencia entre lecciones por bloque, artes visuales, danza, música y teatro, finalizando con

la integración de los aprendizajes mediante una actividad grupal, cabe mencionar que en el caso de los libros de quinto y sexto año, artes visuales se intercalaba con lecciones sobre arquitectura; en cuanto a las lecciones, estas están compuestas por aprendizajes esperados, lo que se conoce del tema, las actividades y la reflexión, en algunos casos se incluye las escalas de las piezas, datos interesantes y una liga de internet para consultar información extra relacionada al contenido.

Del **objetivo general** podemos señalar que, en cada uno de los libros de texto se menciona en la primera parte del libro, cuál es el objetivo de los materiales, sin embargo, al ser materiales estandarizado, todo comparten el mismo objetivo general, el cual está orientado a presentar una visión general de las expectativas y objetivos de la educación pública del país, el cual según los textos es el siguiente:

“Este libro de texto fue elaborado para cumplir con el anhelo compartido, de que en el país se ofrezca una educación con equidad y calidad, en la que todos los alumnos aprendan como sin importar su origen, su condición personal, económica o social, en la que se promueva una formación centrada en la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el respeto y cuidado de la salud. Así como la preservación del medio ambiente.” (DGME, 2019a, p. 3)

Como se puede observar, el objetivo general es ajeno al contenido del libro en sí, es una declaración del posicionamiento de la SEP sobre los objetivos de la actual administración, objetivo que se señala en todos los libros de texto de primero a sexto grado en todas las materias; al hacer un análisis del contenido del libro podríamos decir que el objetivo del libro es, acercar a los estudiantes a las artes visuales, la danza, la música y el teatro y arquitectura en el caso de quinto y sexto grado, a través de una serie de imágenes, ilustraciones, ejemplos y actividades, repartidas en cada bloque, estos acercamientos tienen que ser afines a los aprendizajes esperados de cada lección, los cuales se evaluarán al final de cada bloque por medio de la integración de los cuatro lenguajes artísticos, en un producto final.

Este tipo de libros, al ser diseñados con modelos estandarizados tienen muy pocas variación en los objetivos, estas variaciones, se pueden observar solamente en la estructuración de las actividades dependiendo hacia quien van dirigidos, por ejemplo, en el libro de tercer grado las actividades están planeadas como un primer acercamiento a las artes, mientras que el objetivo del libro de sexto año, es reafirmar los conocimientos adquiridos de los estudiantes,

sobre las artes, es decir, cada libro varía en la forma que se abordan las actividades dependiendo del grado de conocimiento que los estudiantes van adquiriendo de un grado a otro, un ejemplo que nos puede ayudar a dejar un poco más claro este punto, se encuentra en los aprendizajes esperados del libro de cuarto grado, en donde se anuncia lo siguiente: “en esta lección repasaré las habilidades artísticas que se desarrolla este en tercer grado, así como algunos de los conceptos que aprendiste, es importante que los recuerdes porque este año ampliarías aún más tus conocimientos y tu percepción del arte.” (DGME, 2019c, p. 10)

En cuanto los **aprendizajes esperados** podemos señalar que, estos se encuentran al principio de cada elección, sirviendo como guía para la temática que se va a abordar, estos aprendizajes de manera general van acorde a las actividades de clase, es decir no rebasan el contenido de cada lección, se podría decir que son objetivos de una realización sencilla, con explicaciones claras y realizables, no es necesario ser un experto en el área de las artes para poder llevar a cabo lo que en ello se exige; tomando como ejemplo el ejercicio de la lección número cinco del libro de texto de cuarto año, donde el principal objetivo es aprender sobre la narrativa, la lección se desarrolla a través de una breve explicación de la importancia de la narrativa en el teatro, como escribir una historia, las distintas formas de narrar y culmina con la creación de una radionovela por grupo.

Haciendo énfasis en lo que se mencionó anteriormente, pareciera ser que estos libros han sido creados como una plantilla, es decir las lecciones solo varían en cuanto a temática, pero los métodos para llevarla a cabo son los mismos, siguiendo la siguiente dinámica: aprendizajes esperados, breve explicación sobre la lección, actividad y en algunos casos la relación de la lección con el bagaje del estudiante y un breve reflexión; en general se podría decir que hay claridad en cuanto a las exigencias de los aprendizajes esperados en cada lección, con objetivos sencillos, breves, que pueden llevarse a cabo sin mayores dificultades que la disposición del profesorado.

En tanto al **modelo pedagógico**, es necesario señalar que, la SEP reconoce en su documento *hacia una nueva escuela mexicana*, publicado en el 2019, que el modelo pedagógico con el que se trabajara en adelante basa en el desarrollo de competencias que le sean útiles al estudiante en situaciones de la vida cotidiana, con relación a su contexto, una pedagogía enfocada en el desarrollo de competencias, que según Díaz consiste en

El desarrollo de procesos de pensamiento vinculado a una disciplina podría considerarse una opción para la aplicación del enfoque de competencias en la educación, con la limitación de que no necesariamente cumpliría con el factor de "situación real inédita", pues ciertamente este aprendizaje es mucho más complejo que la exclusiva retención de conocimientos. Algunas perspectivas constructivistas suelen llamarlo aprendizaje de conceptos y también aprendizaje de procedimientos. De esta manera, en el campo de la matemática, del lenguaje, de la historia o de las ciencias naturales, no sólo se requiere del dominio de alguna información (aprendizaje de datos) en la cual la memorización es el principal proceso cognitivo puesto en operación; sino que los otros dos tipos de aprendizaje (conceptos y procedimientos) reclaman de un desarrollo cualitativo de actividades mentales que requieren generar una comprensión, una explicación, una traducción de los temas al lenguaje de cada uno de los aprendices. (2006, p. 5)

Si bien este tipo de propuestas pedagógicas se han ido trabajando desde hace más de 10 años, la nueva escuela mexicana la presenta como una innovación a la educación del país, propuesta que se extiende hasta la creación de los libros de texto, que a su vez son reinterpretaciones de modelos anteriores a los cuales se le hicieron una serie de cambios para que cumplieran con los nuevos objetivos; a partir de la revisión y análisis de estos cuatro libros, se pueden concluir que, si bien los libros de texto comparte la visión de la nueva escuela mexicana, a través de la visión de la pedagogía basada en el desarrollo de competencias, a su vez los libros dejan entrever una apertura a otro tipo de modelos pedagógicos, puesto que las lecciones están compuestas por una serie de instrucciones y sugerencias, desde los aprendizajes esperados, hasta los materiales que se utilizan, donde el docente puede amoldar la lección con toda libertad hacia donde mejor le parezca, ya que el modelo es una sugerencias más que una propuesta.

Aunado a lo anterior, tanto **las estrategias didácticas** como los **materiales didácticos** cumplen con los requisitos de una pedagogía basada en el desarrollo de competencias, puesto que en las lecciones se hace evidente, en la mayoría de los casos, que las actividades y los materiales que se utilizan para desarrollarlas, están diseñados para que su realización sea de manera sencilla, en el contexto del aula, y con la participación constante del grupo, como se describe en el siguiente ejemplo sustraído de la lección 19 del libro de sexto grado, que se titula, lo veo, lo siento y lo expreso, en esta lección el aprendizaje esperado es apreciar y expresar ideas a partir de las imágenes y representaciones bidimensionales o tridimensionales figurativas o abstractas (2019 d, p. 82); en primera instancia se retoman los aprendizajes

obtenidos durante la lección 10, que trata las diferencias entre el arte figurativo y el abstracto, aprendizajes que se han ido reforzando en las lecciones relacionadas a las artes plásticas; partir del reconocimiento de las diferencias entre lo bidimensional y lo tridimensional, lo abstracto y lo figurativo, el estudiante tiene que crear una pieza que le ayude a expresar sus sentimientos, cabe mencionar que en la lección se hace explícito que el artista antes de desarrollar una obra tiene que pensar en la intencionalidad de ella, así que se abre con la pregunta ¿Qué quiero transmitir con mi obra? para dar inicio a la lección.

En tanto a la propuesta temática, se sugiere que se hable del mercado, ya que es un espacio considerado como cotidiano, donde el estudiante ha vivido experiencias, esto desde una visión centralizada de las costumbres del país, aun así, la propuesta es abierta para el abordaje de la temática; lo que resalta de esta propuesta es el interés que nuestro en que los estudiantes vinculen sus experiencias cotidianas con la creación de su pieza, sumado a esto, que en la propuesta didáctica se propone la exposición de las piezas en el salón de clases, donde los estudiantes reflexionaran sobre cada una de las piezas, con preguntas detonantes como, que tipo de pieza es, que forma predomina, hay relación entre las piezas y que es lo que se trató de transmitir en cada una de ellas.

Es de interés reconocer, que tanto las estrategias didácticas, como los materiales, tienen un objetivos y finalidades muy establecidas, que facilitan su desarrollo, un proceso que a su vez va encaminado a una reflexión, introduciendo así a los estudiantes en un proceso creativo, propio de artistas, otro punto que cabe resaltar es la reflexión final de la lección, la cual dice expresa lo siguiente:

El arte está presente en nuestra vida, y nos ayuda a comprender y a conocer mejor a la humanidad, y a todo lo que nos rodea. Sin embargo, recuerda que cada individuo reacciona del arte de manera particular, de acuerdo con su edad, experiencia, sensibilidad y conocimiento. Por eso hacer o ver arte es un ejercicio de libertad. (DGME, 2019d, p. 83)

Se puede estar o no de acuerdo con estas afirmaciones, eso ya dependerá de las afinidades teóricas y críticas de cada persona, aun así este tipo de reflexiones afirma un interés de que el estudiante conozca y se involucre en las cuestiones estéticas del quehacer artístico, sin perder conexión con el aspecto tecnicista de la creación; este tipo de ejemplos se pueden encontrar en varias de las lecciones de los cuatro libros de texto, la variaciones dependen del nivel de conocimientos que se espera en cada uno de los grados, se tomó el ejemplo del

ejercicio 19, ya que en él se refleja con mayor claridad cómo es que están diseñadas las estrategias didácticas, ya que como se ha mencionado, en estos libros se tiende a presentar modelos estandarizados de las lecciones, todas con su inicio, desarrollo y cierre bien delimitados.

Dentro de las estrategias didácticas y los materiales didácticos se intentó detectar dos tipos de recursos, que pudieran auxiliar a los docentes durante las lecciones, y que sirven para enriquecer los aprendizajes, estos son el uso de **material audiovisuales** y la promoción en invitación **a visitar museos y espacios artísticos**, en contadas ocasiones dentro las lecciones, se hace énfasis en utilizar elementos y herramientas audiovisuales para clarificar los ejemplos vistos en clases, o en algunos casos se vuelve un material indispensable para llevar a cabo la lección, en la revisión de los libros se detectó que el uso de las herramientas audiovisuales están destinadas en su mayoría al desarrollo de actividades relacionadas a la danza, siendo la música el elemento que se introduce al salón de clases como herramienta auxiliar para la interpretación, el uso de este elemento se puede encontrar en ocho lecciones repartidas en 3 de los libros cuarto grado (lección 3,7, 15 y 19), quinto grado (lección 3 y 8) y sexto grado (lección 4).

Si bien el uso de material audiovisual se explicita en muy pocas ocasiones en la totalidad de las lecciones, la SEP señala en la sección *consulta en*, que se encuentra en varias lecciones, una dirección electrónica donde los estudiantes pueden acceder para revisar materiales adicionales que auxilian al fortalecimiento de los aprendizajes, en <http://basica.primariatic.sep.gob> por medio de una palabra clave asignada en la lección, los estudiantes pueden acceder a obras de arte, obras de teatro, disciplinas de baile como la clásica, contemporánea y folclórica, esta estrategia resulta algo problemática, ya que está diseñada bajo una suposición de que la mayoría de los estudiantes en el país tienen acceso a dispositivos que les permitan hacer uso de estas plataformas, a partir de diversas investigaciones, y las experiencias con la educación en línea a causa de la pandemia, se ha hecho evidente que la accesibilidad a dispositivos electrónicos y al uso de internet, es inequitativos en todo el país.

En tanto a tema de las galerías y los museos, solo se hacen 3 menciones, la primera en el libro de texto de tercer año, lección número 10 dedicada a la disciplina de la pintura, en la cual se explicita lo siguiente

“visiten una exposición de pintura o dibujo en un museo o galería. No se preocupen, si no los hay en el lugar en donde viven, pueden acudir a una Iglesia o un taller artesanal para observar las técnicas y los soportes que se utilizan ahí.” (2019a, p.42)

Continuando con los ejemplos, en la sección de integración de lo aprendido que se encuentra al final de cada bloque, se menciona los museos en los libros de cuarto y sexto grado, en el de cuarto año se menciona la importancia del espacio, “los museos nos ayudan a aprender y valorar la historia, coma el arte y la cultura de un país. Son muy importantes. Para la conservación y difusión del patrimonio de la humanidad, puesto que guardan grandes obras que han perdurado por mucho tiempo.” (2019b, p. 39), Por su parte, en el libro de sexto año, se hace una invitación a visitar centros culturales, museos y las galerías, para entrevistar a los directores, directores de orquesta, coreógrafos, ensambles musicales y participantes en grupos de teatros, para preguntarles sobre su lugar de origen, cuáles son las actividades culturales que se realizan en la región, y cuál es su relación con la cultura y su comunidad. (2019 d, p. 26)

En lo relacionado, las **estrategias lúdicas** y a los **espacios propicios** para el desarrollo de estas, se puede mencionar lo siguiente, la forma en la que están estructuradas las lecciones, permite que los estudiantes las desarrollen como juegos dentro del aula, puesto que en la realización no hay respuestas correcta o incorrectas, acciones coherentes o incoherentes, al menos eso es lo que estipula el libro, la realidad del salón de clase puede ser otra completamente diferente, sin embargo la descripción de estas actividades dan una idea de que, además del aprendizaje, van encaminadas al disfrute, como es el caso de la lección nueve del libro de quinto año que trata sobre la improvisación, en ella se proponen dos actividades, en la primera, el docentes a través de una serie de frases va a proponer una situación de la vida cotidiana que los estudiantes van a tratar de improvisar, ya sea con frases, movimientos o expresiones, sin importar que tipo de acciones sea ya que quedan a consideración de cada estudiante, aquí lo importante es que todos participen.

La segunda propuesta de actividad se trata de un relato improvisado, donde cada estudiante contará una parte de la historia, la cual se irá enriqueciendo con cada aportación, sin importar las intenciones cómicas o dramáticas de cada fragmento, lo importante es que todos los estudiantes se expresen, utilizando la imaginación; al fomentar este tipo de actividades, el salón de clases se vuelve un espacio totalmente distinto, ya que el estudiantes están acostumbrados a seguir ciertas normas de comportamiento, pensando en una escuela tradicionalista, donde hablar, expresarse y moverse a través del espacio, está condicionado por el docente o por reglas establecidas, al igual que las respuestas y los comportamientos están constantemente vigiladas y sujetas a evaluación.

En cuanto a la **transversalidad**, se puede discutir dos temas distintos, en el primero se señala la existencia de una relación transversal entre las disciplinas dentro del libro de texto, que culminan al final de cada bloque con una actividad que lleva por nombre, *integro lo aprendido*, cuya finalidad es integrar todos los aprendizajes obtenidos por medio de cada lección y de cada una de sus áreas para desarrollar una actividad grupal, en cualquiera de las disciplinas, ya sea teatro, música, danza o artes visuales; es necesario mencionar que en cuanto a las lecciones, solo en algunas ocasiones, se guarda relación entre ellas, las temáticas pueden reafirmarse de una lección a la otra, o simplemente pasar de un tema a otro.

En tanto a la otra cuestión, estos libros carecen de vínculo que las relacione con otras materias, el material está enfocado en atender los contenidos únicamente de la educación artística como su única área de interés, se hace mención de ello ya que dos de los docentes entrevistados, afirman trabajar de manera transversal los aprendizajes de la asignatura de artes con el resto de las materias, a fin de llevar a cabo el cumplimiento de sus objetivos curriculares y no dejar fuera el área de las artes, a su vez estos docentes señalan utilizar los libros de texto; es un tanto difícil conectar las actividades de los libros de texto con otras materias, pero no es imposible, requiere de una estrategia pedagógica exclusiva de cada docentes para poder lograr una vinculación fluida y encausada.

En tanto a tema de las galerías y los museos, solo se hacen 3 menciones, la primera en el libro de texto de tercer año, lección número 10 dedicada a la disciplina de la pintura, en la cual se explicita lo siguiente

“visiten una exposición de pintura o dibujo en un museo o galería. No se preocupen, si no los hay en el lugar en donde viven, pueden acudir a una Iglesia o un taller artesanal para observar las técnicas y los soportes que se utilizan ahí.” (2019a, p.42)

Continuando con los ejemplos, en la sección de integración de lo aprendido que se encuentra al final de cada bloque, se menciona los museos en los libros de cuarto y sexto grado, en el de cuarto año se menciona la importancia del espacio, “los museos nos ayudan a aprender y valorar la historia, coma el arte y la cultura de un país. Son muy importantes. Para la conservación y difusión del patrimonio de la humanidad, puesto que guardan grandes obras que han perdurado por mucho tiempo.” (2019b, p. 39), Por su parte, en el libro de sexto año, se hace una invitación a visitar centros culturales, museos y las galerías, para entrevistar a los directores, directores de orquesta, coreógrafos, ensambles musicales y participantes en grupos de teatros, para preguntarles sobre su lugar de origen, cuáles son las actividades culturales que se realizan en la región, y cuál es su relación con la cultura y su comunidad. (2019 d, p. 26)

Otro punto que es de interés para este análisis es la diferenciación entre **arte y cultura**, lo cual se aborda solamente en el libro de sexto grado, a partir de la lección número 3, cuyo contenido se aborda la disciplina de la danza., esta disciplina es el medio por el cual se le explica a los estudiantes las diferencia entre estas dos terminologías, ya que a partir de este punto los estudiantes comienzan a aprender sobre la danza folclórica y regional propias del país y de otras regiones del mundo donde, las preguntas detonantes para iniciar la lección son, ¿Qué tipo de expresiones artísticas y culturales conoces? Y ¿cuál es su relación entre la una y la otra? Está es la única lección donde se hace mención y se aborda este tema, el resto de las lecciones consisten en mostrar ejemplos de expresiones artísticas relacionadas a la cultura mexicana y las culturas regionales.

4.3. Actividades

En tanto a las actividades propuestas en los libros de texto, cada lección tiene al menos de una a dos, actividad por sesión, por bloque son alrededor de entre 4 y 8 actividades, para dar un total aproximado de entre 20 a 40 actividades por libro, entre los 4 libros se hablaría de entre 80 y 160 actividades en total; mencionarlas todas serie tedioso e innecesario para este proceso de investigación, esta investigación recoge solamente 4 ejemplos, pertenecientes a

cada una de las 4 disciplinas principales, eligiendo solo una de cada libro de texto, estos ejemplos son para generar una idea en general de cómo se estructuran las actividades, los cuales se pueden consultar a mayor detalle en el área de anexos.

4.4. Referentes de obras artísticas

En cuanto al tema de los referentes artísticos podemos mencionar que, por libro, en su totalidad se abordan alrededor de 30 referencias artísticas de diversas disciplinas, de entre las cuales predominan los referentes a las artes visuales, en especial a la pintura; en su mayoría se utilizan ejemplos referentes a obras de artistas mexicanos pertenecientes al movimiento muralista de principios del siglo XX, donde destacan nombres como Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros. Rufino Tamayo, Federico Cantú, Alfredo Zalce también se menciona a escultores como Juan Soriano, al arquitecto Luis Barragán, en cuanto a referentes internacionales, se utiliza la obra de Leonardo Da Vinci, de pintores abstractos Piet Mondrian y Jackson Pollock, los impresionistas Vincent Van Gogh y Paul Cézanne, así como de los escultores Alexander Calder y Marcel Duchamp, que pertenecen a corrientes artísticas del arte moderno; en tanto a expresiones artísticas como el teatro y la danza, predominan imágenes de archivo de las compañías nacionales de teatro y danza mexicanas.

A partir de esta revisión se puede asumir que, en los ejemplos predominan obras creadas por artistas masculinos, puesto que solo se hace mención de dos mujeres artistas, de la pintora Frida Kahlo y de la escultora Helen Escobedo ambas mexicanas, en cuanto a las corrientes artísticas, predominan obras pertenecientes a movimientos nacidos del cambio paradigmáticos del pensamiento moderno, es difícil percibir obras o expresiones del arte que pertenezcan a prácticas del arte contemporáneo, los ejemplos utilizados se estancan en la década de los setentas.

Podemos percatarnos a partir de la revisión que, la visión del arte a partir de las perspectiva de aquellos que crean este tipo de materiales formativos y de la propia institución refleja un sesgo en la elección de las obras y objetos de arte que se muestran, ya que predominan las creaciones de artistas masculinos, blancos y heterosexuales, que a su vez forman parte de una hegemonía que se convierte en patrón y referente de las artes, dejando fuera todas aquellas contribuciones provenientes desde espacios alternativos o simplemente de artistas que no comparten las características hegemónicas; la elección no solo refleja una postura, a su vez

afecta en la percepción de los estudiantes y refuerza ideales sobre lo que es y lo que no es arte.

Para culminar este apartado es necesario hacer mención que, de la información recabada por medio de los docentes, solo tres refieren a hacer uso del libro de texto gratuito, D9 y D10 dieron cuenta de su experiencia al utilizar este material, D9 y D10 tuvieron el mismo problema con el material, ya que llegó incompleto, se optó por compartirlo mediante grupos, D9 señala que dejó de utilizarlo ya que era una situación incómoda para los estudiantes, D10 por su parte compartió lo siguiente

“pues el libro está bien, lo malo es que como nos llegó incompleto batallamos para usarlo en el salón y pues lo que hago a veces es por equipo, o yo les pongo lo que vamos a ver en el pizarrón, o sea no hacemos todas las actividades también por los tiempos, ahí voy bien cuales sí sí y cuáles no, porque pues a veces en media hora no alcanzamos a hacer mucho.”

Por otra parte, D7 y D8, al ser parte del mismo plantel educativo señalaron que el libro de texto gratuito de educación artística no llegó con el material, D8 comenta que esta situación no es aislada, ya que es común que, en algunos planteles del norte del país, los materiales lleguen incompletos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

Después de hacer una exploración en el campo de la educación en las artes y de analizar una serie de fenómenos que rodean a ésta poco estudiada y valiosa área del conocimiento, se ha llegado a una serie de conclusiones que provienen de los aportes teóricos y críticos de académicos y figuras importantes en este ámbito, la recopilación de la valiosa experiencia de los docentes de educación básica y la reflexiones propias de la investigadora, se llegó a lo siguiente.

Si bien esta investigación no pretende mostrar verdades absolutas, sino acercarse a fenómenos que inciden en la realidad de la enseñanza de las artes, buscando analizar las pedagogías de los docentes en educación básica para la enseñanza de ésta, y las estrategias que se utilizan para incentivar el talento artístico en estudiantes de educación básica, es de interés reconocer que, algunas de las conclusiones pueden resultar problemáticas para las autoridades educativas o para los mismos docentes, puesto que no todas son muy alentadoras en el panorama de la educación artística.

La propuesta de la investigadora es analizar y observar la crítica como un área de oportunidad que pudiera auxiliar en el mejoramiento de las condiciones de esta área particular del conocimiento, así como pensar en un sentido esperanzador sobre el futuro de la educación artística.

Las conclusiones se desarrollan con la siguiente información: conclusiones a partir de los objetivos de investigación, aportaciones a la investigación educativa, limitantes en el proceso de la investigación, y sugerencias y recomendaciones para próximas investigaciones.

Antes de iniciar con esta primera parte, es pertinente recordar los tres objetivos específicos de esta investigación, los cuales son: 1. Detectar el grado de preparación de los docentes en las artes para impartir la materia, 2. Examinar las estrategias de los docentes para identificar e incentivar el talento artístico en las artes de los alumnos en educación básica y 3. Identificar las pedagogías para la enseñanza de las artes que se utilizan dentro de las aulas en nivel básico, de cada uno de estos objetivos, se obtienen conclusiones distintas, que dan pista en la resolución del objetivo general, el cual es, analizar las pedagogías de los docentes en

educación básica para la enseñanza de las artes y las estrategias que se utilizan para incentivar el talento artístico en educación básica (preescolar y primaria) en el contexto de Ciudad Juárez, Chihuahua.

5.1 Conclusiones por objetivos

5.1.1 Objetivo uno: detectar el grado de preparación de los docentes en las artes para impartir la materia.

Del objetivo número uno, se puede decir que, a partir de la recolección de experiencias docentes y por lo mencionado anteriormente por autores como Ortiz (2006), Cárdenas (2014) Llonch et al. (2017) y García y Munita (2018), aparece una constante en este tipo de investigaciones, esta es, que los docentes carecen de preparación para impartir la asignatura de educación artística.

De los datos obtenidos por medio de las entrevistas, tanto docentes formados como artistas, como aquellos formados en la ciencias propias de la educación, carecen tanto de técnicas como de conocimientos pedagógicos para llevar a cabo dicha tarea; la realidad del aula concuerda con lo dicho por Acha (2001) sobre las dificultades a las que se enfrentan los docentes ante la educación en las artes, donde la preparación y la experiencia con las artes, influirá en cómo concibe esta área, no solamente se trata de una cuestión de intereses docentes, esta cuestión es solamente la punta del iceberg de una problemática mucho más profunda que tiene que ver tanto con políticas institucionales y los intereses de terceros.

Las instituciones de educación superior, comparten gran parte de la responsabilidad en lo concerniente a la formación de los docentes, en ese sentido, Vera (2005) menciona, que durante la formación como docente lo relacionado a la enseñanza de las artes, es visto como un saber innecesaria para cumplir su tarea en los planteles educativos, la falta de docentes preparados es un problema institucional; sumando a lo anterior, lo dicho por los entrevistados, señala que la formación docente está enfocada en atender otras áreas del conocimiento denominadas de formación académica, las cuales son, español, matemáticas y ciencias; estas declaraciones por parte de los maestros deja a la vista una probable significación de lo que es la educación artística, puesto que no se le incluye en las áreas consideradas como formativas para los estudiantes.

A partir de la información obtenida, se podría considerar como nula en la formación de pregrado, la formación en las artes en los docentes, pareciera que para obtener este tipo de conocimientos el docente tiene que formarse en áreas de especialidad en un posgrado; lo mismo pasa con las instituciones formadoras de artistas, que están enfocadas en las técnicas y procesos para la creación de obra, así como las cuestiones de inserción al mercado del arte, lejos de las cuestiones pedagógicas, a pesar de ser conscientes de que algunos de esos profesionales en las artes terminarán ejerciendo la docencia, o en actividades relacionadas que requieren de saberes pedagógicos.

El tema de la formación docente, como se mencionó anteriormente, va más allá de las cuestiones meramente formativas, a través de una reflexión un poco más profunda se puede detectar que esta temática infiere en otros asuntos, relacionados propiamente a las políticas educativas y a los intereses propios de las instituciones, tomando como ejemplo la hoja de ruta para la educación artística, publicada en el 2006 por la UNESCO, señala en el apartado cuatro denominado, *estrategias básicas para una educación artística eficaz*, abordando las cuestiones relacionadas a la formación de docentes y artistas, se menciona que al reconocer las diferencias que existen entre las perspectivas de docentes regulares, docentes en educación artística y artistas en cuanto al concepto de educación en las artes, se deben diseñar proyectos formativos que tengan la misma eficacia para cada uno de ellos.

Suponiendo, según la hoja de ruta, que en la mejor de las circunstancias, tanto los docentes, como los altos mandos institucionales, dentro y fuera de las escuelas, están familiarizados o en su caso “son sensibles a los valores y cualidades de los artistas y apreciar las artes” (2006, p. 7), sería posible la formulación de programas formativos donde tanto docentes como artistas sean capaces de reconocer y ver en cada una de las disciplinas (pedagógicas y artísticas), áreas de oportunidad para el crecimiento personal y profesional de los individuos, es decir, pensar a la formación para la enseñanza de las artes como un medio para el fortalecimiento de los saberes, que sirva como herramienta para cada individuo, lejos de ser una carga para el profesorado, se debe pensar en una formación de carácter sensible más que en un compilado de nuevos conocimientos.

Traer a la conversación la hoja de ruta del 2006, tiene un interés particular en las discusiones en torno a la educación artística, puesto que, como se ha ido señalando en diversos puntos en

esta investigación, la SEP hace mención de seguir los lineamientos de la UNESCO en los planes de estudio de 2011 y 2017, dicho lo anterior, si bien las autoridades educativas están al tanto de las propuestas hechas por los organismos internacionales para el mejoramiento de la educación artística, y de las estrategias para la formación de docentes para impartir dicha asignatura, existen aún obstáculos que no permiten que las acciones pasen de lo escrito a la realidad del entorno educativo.

La otra parte de las responsabilidades está sujeta a los intereses propios del docente, como se sabe las instituciones no otorgan el cien por ciento de los conocimientos a los individuos, es labor de cada persona seguirse formando y actualizando sus conocimientos en cualquier área en la que se desarrolle profesionalmente, en esta cuestión, es responsabilidad de cada docente fortalecer sus conocimientos en el área, desde un autoanálisis, lograr ser consciente de sus debilidades y falta de saberes para impartir la asignatura; sabemos, a través de lo dicho por los docentes, que si bien reconocen fallar en el área de educación en las artes, buscan la manera de resolver ese problema y eliminar ese déficit formándose, ya sea de manera autodidacta o asistiendo a cursos o talleres que algunas instituciones educativas o artísticas ofrecen.

Esta cuestión debe ser analizada con mucho reserva y con un filtro empático hacia los maestros, puesto que en el contexto mexicano, hablando especialmente en el de los docentes entrevistados, podemos dar cuenta de la carga de trabajo que tienen los docentes en educación básica sobre sus hombros, aun así se les exige cubrir una parte del conocimiento a sabiendas de que no están capacitados para realizar esa tarea, aunque algunos docentes mostraron su preocupación por atender esta problemática mediante la formación, otros por su parte deciden enfrentarlo con las habilidades que ya poseen, sin embargo, la mayoría concluye en que la asignatura de educación artística debe ser atendida por profesionales.

Recordando un poco lo que afirman Morales y Chacón (2018) cuando mencionan que, la falta de conocimientos en esta área se debe al poco o nulo énfasis que se hace en el aspecto curricular de formación docente, ya que se considera que la educación en las artes se debe atender por personal capacitado y no solo por los docentes; Otra cuestión que tiene impacto en esta problemática es la inserción laboral de artistas al ámbito educativo y la ocupación de plazas docentes; centrándonos en el contexto de ciudad Juárez, existen infinidad de

dificultades y obstáculos para que los egresados de carreras afines a las artes, encuentre un empleo en su área, la poca oferta de espacios culturales y un mercado del arte sin regulación y desvalorizado, orilla a los artistas a buscar otro tipo de ocupaciones, uno de estos ámbitos de inserción, son las instituciones educativas, en su mayoría de tipo privado, ya que estas ofertan la educación artística de manera extracurricular, y lo que buscan son profesionales que puedan enseñar técnicas artísticas.

Por otra parte, están aquellos profesionales, que deciden ingresar al sistema educativo, como bien se sabe, la ocupación de plazas docentes en el país conlleva procesos largos y un tanto tediosos para aquellos que intentan ingresar por la vía formal y legal, mientras tanto, otros por medios fuera de la legalidad llegan a ocupar lugares que no les corresponden, es por eso que, como menciona una de las docentes, tenemos profesores de otras áreas del conocimiento impartiendo educación artísticas, esta es una cuestión común, no solamente en cuanto a la asignatura en sí, es un problema que afecta a todo un sistema en general; si bien es una cuestión que esta investigación no contempla en sus objetivos de búsqueda principales, es necesario se mencione para que se tome en cuenta en futuras investigaciones.

Se requiere de investigaciones mucho más minuciosas, que ahonden aún más en las problemáticas alrededor del fenómeno de la educación artística, esta investigación, como bien se menciona, es un primer acercamiento al fenómeno, pero que plantea cuestiones que son de interés para futuros análisis.

5.1.2 Objetivo dos: examinar las estrategias de los profesores para identificar e incentivar el talento artístico en las artes de los estudiantes en educación básica.

Respecto al objetivo número dos, se puede utilizar de manera pertinente el modelo diferenciado de dotación y talento, para mostrar las conclusiones a las que se llegaron en este apartado, recordando el DMGT, este tiene 2 características esenciales para que pueda llevarse a cabo el proceso, las cuales son, el ambiente en el que se desarrollan los niños (escuela, familia, sociedad) y las características interpersonales.

En primer lugar, tenemos lo relacionado con el ambiente al que se exponen los niños, hablando específicamente de lo educativo, en tanto a los resultados, se señala que, al analizar lo compartido por los docentes podemos dar cuenta de que se carece de estrategias tanto institucionales como del propio profesorado para la captación e incentivación del talento en

las artes, captando, por otra parte, una diferencia notable entre aquellos docentes que participan de actividades artística y los que están alejados de estas prácticas.

La generación de ambientes propicios para el desarrollo del talento artístico, específicamente en este caso particular, se ven obstaculizados en primera instancia por el poco interés de las instituciones por ofrecer programas, talleres o cursos enfocados en las diversas ramas de las artes, la mayoría de los docentes enfatizó en que gran parte de los programas están enfocados en la capacitación en áreas denominadas del conocimiento, otros por su parte comparten que los pocos programas que existen en tanto a las artes, son vistos como espacios de ocio, y no se les da importancia curricular, por otro lado se menciona que en ocasiones la incorporación de programas solo está sujeta al cumplimiento de objetivos específicos de la SEP, y la impartición de programas y talleres solo busca cumplir dichos objetivos sin un planteamiento pedagógico, es decir, con el único fin de cumplir con la tarea asignada.

Lo anterior, está relacionado con lo dicho por Cueto (2018), quien afirma que gran parte de la dificultad para introducir a las artes en el mundo académico en la formación inicial, se debe a la dureza académica a la que aún se encuentran sujetas las instituciones, si bien se pueden encontrar actividades de carácter artístico, están más enfocadas a los trabajo manuales, que al desarrollo cognitivo, sensible y social de los niños; desafortunadamente los espacios educativos carecen de ser propicios para el desarrollo de las habilidades artísticas de los alumnos, puesto que como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, se prioriza el desarrollo en otras áreas del conocimiento.

Es importante señalar que al ser negligentes las autoridades en estos temas, se está dejando de lado la oportunidad de crecimiento intelectual y el desarrollo oportuno del talento en los estudiantes, puesto que se encuentran en una etapa de su formación, donde es de suma importancia alentarlos a descubrirse y a ser capaces de reconocer lo que se puede lograr con disciplina y esfuerzo; como se sabe, no todos poseen las habilidades para desarrollar un talento en las artes, pero introducir programas de esta naturaleza le muestra a los estudiantes que existen distintas formas para expresarse, además de entender a las artes como una alternativa para construir conocimiento, así como introducirlos desde una edad temprana a la apreciación de las distintas formas de hacer arte.

Tras este panorama poco alentador, donde pareciera que las instituciones no son espacios propicios para el desarrollo del talento artístico, podemos observar a través de los resultados arrojados por medio de las entrevistas, algunos casos de éxito en tanto a la captación de estudiantes talentosos, la revisión de estos casos auxilia en la búsqueda de estrategias que ayuden a la estructuración de planeaciones o al desarrollo de estrategias para la captación de estudiantes sobresalientes en actividades artísticas, herramientas que puedan ser útiles para el profesorado, o a la propia investigación en la educación artística en futuros acercamientos.

Es de interés señalar que en los denominados casos de éxito, sobresalen tres cuestiones, que comparten ciertas similitudes entre sí, en primer lugar los docentes compartieron experimentar con actividades diversas que no están dentro de las planeaciones, y que fueron ideadas y diseñadas por iniciativa propia, en segundo lugar, sobresale la experimentación en métodos de enseñanza poco convencionales en aulas tradicionalistas, por ejemplo, la incorporación del relato de horror, el teatro musical y el arte contemporáneo, utilizándolos como medios para captar el interés de los estudiantes, y por medio de ellos, revelar el potencial que poseen, el tercer punto está relacionado con los intereses personales de los docentes en tanto al disfrute de actividades relacionadas con las artes, denotando así que pudiese existir una relación interesante de analizar, entre aquellos docentes que disfrutaban o les interesan las artes, y como comparte su percepción de la misma con los estudiantes.

Estos casos en particular son una pequeña muestra de que tres aspectos como, el compromiso del profesorado, la innovación en las estrategias de enseñanza y la relación cercana de los educadores al quehacer artístico, pudieran ser elementos que creen entornos propicios, dentro del aula, donde los estudiantes pudieran interesarse por las artes, y por este medio, revelar a través de las actividades, si poseen habilidades que, con una orientación propicia lleguen a convertirse en un talento.

Abonando a la discusión, Renzulli (2008) señala que los programas y asignaturas que se alejan de los tradicionalismos académicos se han presentado como espacios de experimentación propicio para el análisis, desarrollo y creación de nuevas técnicas de enseñanza, que auxilien en solucionar los problemas a los que se enfrenta la educación; al enfocarse en el desarrollo y potenciación de las capacidades sobresalientes del estudiantado en general, en el enriquecimiento de la experiencia educativa y al presentarse como una

alternativa de generación de conocimiento, se puede apreciar a la captación y desarrollo del talento en el estudiantado, más allá del reconocimiento de las habilidades de un estudiante, si no como un área de oportunidad que beneficie tanto a docentes como al resto de los estudiantes.

Otro aspecto que es de suma importancia, según lo que señala el DMGT, es el ambiente familiar, ya que tanto padres de familia como tutores marcan pauta en los intereses propios de los niños, ya que la familia se considera como uno de los grandes núcleos formativos, es un punto de principal interés, en tanto al el desarrollo del talento en cualquier área, es importante señalar que, de los documentos consultados para esta investigación y en la información obtenida de las entrevistas a docentes, se menciona vagamente este punto y no se ahonda en él, ya que se requiere de otros instrumentos y estrategias para obtener la información necesaria, para poder conocer a profundidad cuál es la postura, y qué papel juegan en la realidad los padres de familia en tanto al desarrollo y captación del talento artístico.

La perspectiva de los padres de familia, si bien no fue considerada en esta investigación, es una cuestión que requiere de ser analizada en futuras investigaciones, ya que varios de los docentes mencionan que, uno de los grandes obstáculos para el desarrollo del talento artístico en los estudiantes, es el desinterés y el desconocimiento de los padres de familia en tanto al tema; como lo menciona Razeto (2018), la relación de familia-escuela tiene grandes beneficios en la educación y desarrollo del estudiantado, juega un rol importante en la incentivación del talento, pues se encuentra que la labor que los padres de familia realizan, suma en gran medida al desarrollo de este.

El desarrollo y captación del talento artístico, es una cuestión que requiere de elementos sociales, educativos e interpersonales para llevarse a cabo, como un primer planteamiento sobre esta temática, es responsabilidad de esta investigación dejar en claro que, sería difícil o negligente abordar esta cuestión sin considerar estos tres aspectos, puesto que no se puede dotar de responsabilidad a una sola entidad para llevar a cabo este proceso.

5.1.3 Objetivo tres: identificar las pedagogías para la enseñanza de las artes que se utilizan dentro de las aulas en nivel básico.

Para dar cierre a las cuestiones relacionadas con las conclusiones a las que se llegó, en tanto a los objetivos principales que persigue esta investigación, se encuentra el objetivo número tres, del cual, la reflexión llegó a lo siguiente; a través de la información compartida por los docentes entrevistados, saltaron a la luz dos cuestiones de interés, la primera deja en claro que estos docentes en específico, utilizan una diversidad de estrategias pedagógicas para llevar a cabo la tarea docente, ya que los estudiantes requieren de distintos métodos para aprender, es imposible, según lo comentado, que se elija uno en específico; sin embargo cabe señalar que un número considerable de maestros carecen de conocimientos para expresar de manera formal el concepto de pedagogía y se notaron dubitativos al contestar los cuestionamientos relacionados con el tema.

Lo que lleva a reflexionar sobre el tema de las cuestiones pedagógicas en el aula, si bien, cabe aclarar que los docentes describen una serie de estrategias utilizadas en el aula para llevar a cabo el propósito de educar, pudiese existir una dificultad para expresar qué tipo de metodologías utilizan, ya que como expresaron algunos de ellos, al llegar al terreno educativo, se cree que los conocimientos obtenidos en la educación superior, son suficientes para llevar a cabo su trabajo como docentes, pero al llegar a la realidad del aula descubren que lo aprendido no basta para llevar a cabo su quehacer como educadores; este choque con la realidad pudiera generar ciertas confusiones entre los mismos docentes, ya que el entramado de estrategias utilizadas para llevar a cabo el ejercicio de enseñar, careciera de una clasificación específica, lo que los lleva a desprenderse de terminologías específicas.

Al llevar lo obtenido en cuanto a la experiencia docente al terreno de la investigación educativa, lo dicho por Ferreiro (2014) y Huerta (2017) sobre este aspecto, suena un tanto familiar, ya que afirman que, no es necesario que las cuestiones pedagógicas sigan casadas con los tradicionalismo y la ortodoxia del pasado, que pretende encerrar el término pedagogía, es una burbuja inamovible y solidificada, este inmovilismo curricular genera crisis en los planteles educativos, y una desconexión entre el profesorado y las propias políticas educativas de las instituciones, puesto que lo descrito en planes, carece de conexión con la realidad áulica.

La propuesta de estos autores, las pedagogías, en plural, son alternativas que se intercalan entre sí para la generación de acciones que desemboquen en la creación de un curriculum orientado a fomentar la duda, la problematización de la realidad, la diversificación de las disciplinas, donde los procesos experienciales y grupales tengan cabida en las modificación de los planes y programas; enfocándonos desde esta perspectiva da cabida a pensar en la generación de pedagogías propias de la enseñanza de las artes.

Por otra parte, una cuestión que suena alarmante en tanto al desconocimiento de las estrategias pedagógicas, es aquello comentado por los docentes que provienen de una formación artística, puesto que la mayoría, a excepción de un caso, señalan un desconocimiento total en lo que a pedagogía se refiere, si bien al hacer una revisión de las estrategias propias que utilizan, saltan a relucir destellos de aproximaciones a ciertos saberes pedagógicos y cercanía hacia algunas propuestas, sin embargo ellos no son capaces de reconocer de manera académica o formal, sus propias estrategias.

En otra cuestión, si se quisiera poner en términos meramente formales, se podría decir que se carece de estrategias pedagógicas para la enseñanza de las artes en las aulas, ya que un método en sí, no es claro en lo dicho por los docentes, sin embargo al entrecruzar la información obtenida y el compilado teórico que se recabo en este trabajo investigativo se puede observar que en un par de casos, las acciones de los docentes están dotadas de un carácter epistemológico, axiológico y ontológico que a simple vista es difícil de percibir; acciones como la colectividad en la creación de un mural, la introducción de obras contemporáneas para la discusión de temas sociales, el musical como herramienta para la socialización, e incluso la pintura como medio de comunicación entre docente y estudiante, se acercan a las propuestas pedagógicas de las investigaciones más recientes sobre educación en las artes.

Ejemplos como el que da Olaya (2009), donde expresa que al introducir el arte a las aulas, transforma estos espacios en laboratorios, donde el estudiante aprende a través de la obra y la relación con lo cotidiano, generando relaciones entre la realidad y la obra; por su parte Monteagudo y Muñoz (2017) señalan que las técnicas y saberes propios del arte pueden funcionar como una herramienta que auxilie en la construcción de conocimientos, es decir, que al dotar de significación estética a las acciones propias de la creación de objetos

artísticos, tales como, la observación, la reflexión, la relación con los materiales, y la colectividad, estas sean encaminadas hacia la creación de estrategias pedagógicas.

Por otra parte, la revisión de las estrategias docentes deja a la vista que existe una carencia de educar con un sentido estético al llevar a cabo la asignatura, el enfoque está situado en la creación de objetos, y en el desarrollo de la técnica, en su gran mayoría, las actividades se llevan a cabo para cumplir con los programas; la poca reflexión en la creación de objetos o en la ejecución de piezas artísticas, se aleja bastante del carácter sensible de las artes, como Boaurriaud (2006), habla de la relación se guarda entre objetos, imágenes y sujetos, abogando por la experiencia sensible de los sujetos en cuanto a su encuentro con las artes.

A lo largo de la historia el desarrollo de la técnica y la creación ha sido la tarea principal de las escuelas de arte, sin embargo se han ido dando cambios, provenientes principalmente de la crítica latinoamericana y de la propia pedagogía crítica, dando cabida a la incorporación de nuevas formas de enseñar, incorporándose cuestiones de carácter sensible y social, donde la estética, como rama del conocimiento, ha jugado un papel importante; cabe agregar, que la educación en las artes con un carácter estético, se menciona en los planes y programas de la SEP y la UNESCO, sin embargo en ninguna de las propuestas se es claro desde que propuesta teórica de la estética parte este planteamiento.

Por último y desde la voz de los propios docentes, se plantea la necesidad de que personas con conocimientos en las artes, sean las que lleven este tipo de asignaturas, regresando al apartado de los resultados, se pueden encontrar infinidad de dificultades por las que pasan los docentes de aula regular para llevar la asignatura, la falta de preparación, los intereses propios de los docentes y la carga propia que trae consigo el deber docente, son obstáculos comunes en los casos presentados, sin embargo, la problemática no se resolvería tan fácilmente, puesto que se requiere también de que estos sujetos con formación artística, tengan también una formación pedagógica.

Como se ha mencionado anteriormente, la falta de docentes preparados en el área se debe según las investigaciones en el tema, a la desvalorización de la figura del docente en las artes (Vera, 2015), a la falta de lazos entre educación en las artes y el quehacer artístico (Chacón, 2018), a los intereses de las instituciones educativas por atender otras áreas del conocimiento, (Bindé, 2002) por mencionar algunos.

A partir de toda esta revisión y haciendo cruces entre investigaciones, propuestas teóricas y lo dicho de los docentes, se puede concluir que, en las cuestiones pedagógicas de la enseñanza de las artes, son carentes las estrategias para la enseñanza de la asignatura, los docentes se enfrenta a diversidad de dificultades por la poca o nula preparación en el área y la resolución del problema es mucho más compleja que simplemente contratar a personas especializadas en cualquier área del quehacer artístico; es importante señalar y recordar que, la mayoría de las investigaciones revisadas y citadas, en esta investigación, están situadas en realidades muy distintas a las del país, si bien su preocupaciones empatan con la realidad mexicana, las propuestas van un paso adelante, puesto que estas ya han detectado problemas, y van camino a su resolución.

Para finalizar con este apartado, se puede hablar de infinidad de propuestas provenientes desde la teoría de las artes, la investigación educativa, y la propia experiencia docente, sin embargo, como se deja en claro con anterioridad, existe una dificultad para llevar todos estos conocimientos a la realidad de las aulas, se requiere de un esfuerzo en conjunto de educadores, artistas, pedagogos, instituciones educativas y de las artes, para buscar la generación de estrategias que auxilien en la tarea; si bien se requiere a su vez que la investigación educativa en torno a la artes, exponga las necesidades reales de su entorno para entender un fenómeno, que en este país apenas ha comenzado a explorarse.

5.2 Aportaciones de la investigación educativa en las artes.

Dicho lo anterior, se puede hablar de los aportes propios que hace esta investigación al terreno de la educación en las artes, en primera instancia, esta investigación es un primer acercamiento a la realidad de la enseñanza de las artes en ciudad Juárez, es de interés reconocer que es una de las primeras investigaciones en su tipo desarrollada desde el campo de la investigación educativa, en la localidad, haciendo un cruce con las propuestas teóricas provenientes desde las artes, y analizada desde la visión de la crítica del arte; este enfoque, genera nuevos diálogos entre la educación artística y varias disciplinas como lo son la estética, la crítica e incluso con la propia educación; todo esto con la intención de generar nuevos conocimientos, que sirvan para el mejoramiento e innovación de la educación artística.

Por otra parte, la recopilación teórica que se generó como parte de esta investigación, permite se observen la variedad de propuestas, aproximaciones y visiones que se han ido generando en la investigación educativa en torno a las artes, provenientes de las voces de especialistas, teóricos, críticos y educadores, situados en distintos puntos geográficos, pero que comparte un común interés; el aporte teórico además de compartir las innovaciones y descubrimientos que ha hecho la investigación educativa en las artes, también vuelve a traer a la mesa propuestas que resuenan en el ámbito desde años atrás, propuestas que siguen siendo vigentes para la resolución de problemáticas actuales, y que son necesarias para entender este fenómeno.

Sumado a lo anterior, se hace un esfuerzo por recopilar aportes provenientes desde Latinoamérica, con el objetivo de conocer y reconocer las problemáticas propias de esta región, si bien la realidad de cada país es distinta, se coincide en muchos aspectos de la carácter social e incluso sensible, este acercamiento a las propuestas pedagógicas, teóricas y críticas de personajes latinoamericanos permite la generación de diálogos entre realidades, así como propuestas epistemológicas que auxilien en la resolución de problemáticas propias de la educación en las artes, así como propuestas de innovación en el ámbito, por último este posicionamiento permite se genera un cuestionamiento hacia las prácticas educativas provenientes desde las más ortodoxas hegemonías pedagógicas y sistemáticas, aún arraigadas en el sistema educativo mexicano.

Otra de las discusiones generadas en esta investigación, es la que se desarrolla en torno a la figura de docente, puesto que se aboga por la inclusión de un profesorado capacitado para atender la educación en las artes, más allá del conocimiento de técnicas y pedagogías, si no que sea capaz de introducir el aspecto estético en su tarea educativa; dejando en claro que no se pretende generar una figura idealizada de lo que debería ser el docente en educación artística, si no en pos de atender las necesidades que se han hecho notar en pasados acercamientos a la problemática, e incluso en esta investigación, se hace un intento por reflejar cuales son las herramientas que se requieren para enfrentar los retos de educar con las artes y para las artes en la actualidad.

Siguiendo con las aportaciones, otro de los asuntos que pudieran ser considerado como relevante, es el traer a la mesa lo relacionado con la captación e incentivación del talento

artístico, puesto que en términos formales e informales sigue siendo un tema polémico y controversial en la esfera puramente artística, puesto que principalmente se desconocen las investigaciones y aportes teóricos que se han hecho sobre un tema que apenas va dando sus primeros pasos; las investigaciones relacionadas con la captación e incentivación del talento siguen siendo muy pocas y poco exploradas, más aún en el terreno de las artes, ponerlo en el reflector de la investigación educativa abona al reconocimiento de que se requiere ahonda aún más en este terreno, puesto que es un área que queda descuidada desde la educación básica, con un simple vistazo se deja al descubierto que al ignorar las cuestiones de la incentivación del talento se pierden entre los banquillos de las aulas estudiantes con el potencial de desarrollar aptitudes artísticas.

Estudiantes que quizá sean vean obligados a tomar otros caminos y profesiones, sin tener la alternativa de una ruta distinta; generar una discusión en torno al talento artístico quizá sirva para auxiliar en el rompimiento de estigmas y malentendidos que se tiene sobre las artes en general, puesto que conocer más sobre el tema y hacer notar los beneficios del desarrollo del talento artístico, quizá dignifique y desmitifique la profesión artística en sus diversos ámbitos.

Es relevante reconocer que esta investigación, es la primera en incorporar un análisis de los libros de texto gratuitos producidos por la secretaría de educación pública destinados a la asignatura, análisis que abona a la recopilación de información valiosa para el análisis curricular, implicaciones ocultas e incluso para conocer la perspectiva ideológica de la SEP, en torno a las artes.

Por último, esta investigación, genera dos instrumentos que pudieran beneficiar a próximas investigaciones sobre la educación en las artes, que sean de corte cualitativo, con la posibilidad de ser modificados para atender las necesidades propias de cada investigador; el primero instrumento enfocado en recopilar la experiencia docente y el segundo en analizar el contenido de libros de texto gratuitos enfocados en la educación artística.

5.3 Propuestas y sugerencias para el desarrollo de próximas investigaciones

A continuación, se enlistan una serie de propuestas y sugerencias dirigidas a próximos investigadores interesados en abordar el tema de la educación artística, que parten de las experiencias propias de la investigadora durante el desarrollo y realización de este proyecto.

a) se sugiere para futuras líneas de investigación, un estudio a mayor profundidad de los programas existentes en la materia de educación artística, puesto que al realizarse durante un cambio de mandato presidencial y de modificaciones en la secretaría de educación pública, quedan sin concretarse los cambios hacia los planes y programas.

b) se aconseja a los investigadores acercarse a las instituciones encargadas de generar los planes de estudio, en torno a la educación artística, al igual que los materiales que se destinan a este trabajo, para conocer de cerca estos procesos, conocer más elementos y poder discernir vacíos o aciertos con los que estos programas cuentan.

c) es necesario también se amplíe el rango de la investigación explorando en otros niveles educativos, ello para conocer qué se hace o cómo se sigue el trabajo con esta materia, y poder observar desde el nivel básico al superior donde se dan los rompimientos con la educación en las artes y como varían los intereses de un área a otra.

d) un área que no se explora en esta investigación es la de las instituciones culturales y artísticas que ofrecen programas de educación en las artes, tal es el caso de los museo y centros culturales, se recomienda acercarse a estas instituciones para conocer cuáles son las acciones que llevan a cabo, cuáles son sus posicionamientos pedagógicos y qué estrategias conviene implementar desde estos espacios hacia la educación artística.

e) la perspectiva de los estudiantes, como de los padres de familia es de gran relevancia para conocer el fenómeno a mayor profundidad, para futuros acercamientos al tema, se cree necesario se indague en las perspectivas, experiencias y vivencias de estos dos grupos de individuos, con mayor énfasis en el estudiantado, para conocer de primera mano sus necesidades e inquietudes; a su vez se recomienda ampliar el número de docentes para obtener información más precisa sobre la temática.

f) es importante se acceda al campo de estudio, para obtener de primera mano la información necesaria de cómo se lleva a cabo el ejercicio docente en torno a la enseñanza de las artes,

incorporar la observación a la metodología traerá grandes beneficios al ejercicio de investigación, una visión directa de la realidad permite liberarse de sesgos en la obtención de información.

g) por último se sugiere acercarse a las instituciones formadoras de docentes y de artistas para conocer sus intereses curriculares y cuál es su perspectiva en torno a la formación de profesionales que se encarguen de impartir la asignatura de educación en las artes.

5.4 Limitantes en el proceso de investigación.

Para hablar de las limitaciones a las cuales se enfrentó este proyecto de investigación, es necesario se divida el proceso en dos momentos distintos, entre la prepandemia y durante el periodo de contingencia generada por el COVID 19.

Dentro de las limitantes, antes del periodo de contingencia, se ubican en la recopilación de información relacionadas con el tema, al ser una primer acercamiento sobre la temática, situado específicamente en el contexto de Ciudad Juárez, se carece de información que pudiera guiar a la investigación hacia algún camino en específico, además de generar dificultades en la búsqueda de docentes especializados o encargados de la asignatura de educación artística, puesto que se carece de una base de datos oficial que auxilie en esa tarea.

En cuanto a la recopilación de investigaciones, en su gran mayoría, aquellos investigadores que han hecho grandes avances sobre la educación en las artes, provienen de países europeos o de estados unidos, si bien se consideraron algunos de estos trabajos, era de suma importancia para esta investigación, recopilar la experiencia del centro y sur de América, puesto que comparten más similitudes en cuanto a cuestiones culturales, sociales y educativas, es por esto que resultó difícil y exhaustivo la recopilación de estos trabajos, puesto que son pocos los interesados en el tema; resultó aún más tedioso y difícil recopilar información en tanto a la captación e incentivación del talento artístico, puesto que es una cuestión relativamente nueva en el campo de la investigación, que en su mayoría no está del todo entrelazado en cuestiones meramente educativas.

Por otra parte, la complejidad de investigar durante un periodo tan difícil para la sociedad en general, ocasionado por la pandemia generada por el COVID 19, trajo consigo un sinnúmero de problemas que afectan no solamente la salud de las personas, si no que impactó también de

manera sensible a la población mundial, esta investigación no está exenta de estas implicaciones, ya que no solo afectó el trabajo investigativo, a su vez impactó de manera directa a la propia investigadora.

En cuanto a la investigación en general, se tuvieron que hacer cambios en los métodos para obtener información del campo de estudio, puesto que se eliminó la posibilidad de realizar la observación en el espacio áulico, esto generó la pérdida de valiosa información que se pudiera haber obtenido de conocer de primera mano cómo se desarrollan las actividades y lecciones de la asignatura y la interacción de docentes y estudiantes; de manera positiva estos cambios en la metodología dieron paso a la introducción del análisis de texto como nueva fuente de obtención de datos, lo cual abona en gran medida al ejercicio de investigación.

En cuanto a la búsqueda de docentes que cumplieran con las características que requería la investigación, se tornó un tanto difícil, puesto que a partir del cierre de los planteles educativos, la localización de docentes fue aún más difícil, otra de las cuestiones que afectan la interacción con los docentes, fue el hecho de hacer las entrevistas vía online, puesto que los docentes se notaban cansados y un tanto incómodos por el constante uso de los medios electrónicos en su cotidiano, las entrevistas tendía a acortarse e incluso algunas de ellas se llevaron a cabo con la cámara apagada por respeto a los espacios privados de los docentes.

Sumado a lo anterior, están las dificultades propias de cursar el posgrado en una nueva normalidad, el cambio tan abrupto de realidades, género nuevos obstáculos en la formación como investigador, añadiendo a eso los problemas personales de los sujetos y las afectaciones que trajo consigo la pandemia a los entornos en donde se desenvuelve cada persona, sería negligente no reconocer que las sensibilidades de los sujetos involucrados en esta investigación no afectaron el proceso, puesto que para su perjuicio o su beneficio, en este trabajo investigativo es de gran importancia la cuestión sensible, es por esto que, es necesario se menciona el impacto que tuvo, en este apartado.

Cuestiones como la pérdida de personas cercanas, la desesperanza colectiva, el miedo y la frustración, impactaron a muchas personas a lo largo y ancho del planeta, sin exceptuar a la responsable de esta investigación; cuestionarse la importancia de este trabajo y los porqués de su realización, fueron pensamientos constantes durante el caminar investigativo, la reflexión en este tipo de situaciones, en ocasiones puede acarrear visiones negativas sobre

el propio trabajo o cuestionar los valores interpersonales de los sujetos, sin embargo, la situaciones que trajo consigo la pandemia y los cambios sociales que produjeron, puede verse como un área de oportunidad para el ejercicio de investigación.

Si bien, diversos fenómenos sociales ocurridos en este período mostraron una cara negativa y poco empática de la sociedad, observados desde un lente crítico, se puede determinar que, efectivamente hay una necesidad de incorporar la cuestión estética en la educación, siendo la asignatura de las artes el área propicia para hacerlo; desde la reflexión y las convicciones propias de la investigadora, sigue siendo relevante la necesidad de seguir investigando en el ámbito de la educación en las artes, pues que encuentra relevante la formar a los estudiantes en esta área del conocimiento, puesto que son muchos los beneficios que esto pudiera traer a la sociedad en general, para enfrentar problemas como los que generó esta pandemia, todo esto a través de una comprensión estética de la vida.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
CONACULTA	Instituto Nacional para la Cultura y las Artes
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
DBAE	Distributed Based Art Education
EBSCO host	Elton Bryson Stephens Company Host
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
PMD	Plan Municipal de Desarrollo
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNFM	Sistema Nacional de Fomento Musical
UNESCO	Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Relación de categorías y códigos	56
Tabla 2 Códigos emergentes	57

REFERENCIAS

- Acha, J. (2001). *Educación artística, escolar y profesional*. México: Editorial Trillas.
- Barbosa, A. (2002). La reconstrucción social a través del Arte. *Perspectivas UNESCO*, 99-105.
- Barco, J. (2016). Apuestas por la formación integral desde los modelos de enseñanza en educación de enseñanza en educación. *III Seminario Internacional y XI Encuentro con la creatividad, el arte y la educación: "Expresiones Integradas con Sentidos"*, (págs. 37-47). Popayán.
- Bindé, J. (2002). ¿Cómo será la educación del siglo XXI? *Perspectivas UNESCO Educación Artística: un desafío o la uniformización*, 3-18.
- Boaurriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, editora.
- Bruguera, T. (23 de abril de 2011). *Taniabruquera.com*. Obtenido de Taniabruquera.com: www.taniabruquera.com
- Buitrago, F., & Iván, D. (2013). *La economía naranja, una oportunidad infinita*. Nueva York, EUA: Banco Interamericano de desarrollo. Obtenido de http://www.pasosonline.org/Publicados/11113/PS0113_06.pdf. 25.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2015). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ.Educ.*, 19(1), 67-88.
- Capistrán-Gracia, R. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*.
- Cárdenas, R. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 191- 202.
- Cárdenas, R., Lagos, I., & Figueroa, E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, 475-493.
- Cerdá, M. (2007). Arte: ¿talento y/o disciplina? *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 4-10.
- Chafchaoui, M. (2002). La educación artística en los países del MAGREB: Desarrollo del plan de estudio y los materiales didácticos. *Perspectivas UNESCO*, 39-54.

- Cueto, B. (2019). Prácticas artísticas contemporáneas en las enseñanzas oficiales obligatorias. experiencias de arte de acción en la educación secundaria obligatoria. *Revista Materia-Prima*, 173-182.
- Dirección General de Materiales Educativos de la secretaria de Educación Pública. (2019a). *Educación artística tercer año*. Ciudad de México: CIDCLI S. C.
- Dirección General de Materiales Educativos de la secretaria de Educación Pública. (2019b). *Educación Artística cuarto grado*. Ciudad de México: CIDCLI S. C.
- Dirección General de Materiales Educativos de la secretaria de Educación Pública. (2019c). *Educación Artística quinto grado*. Ciudad de México: CIDCLI S. C.
- Dirección General de Materiales Educativos de la secretaria de Educación Pública. (2019). *Educación Artística sexto grado*. Ciudad de México: CIDCLI S. C.
- Ferreiro, A. (2014). El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *ALEPH*, 216-320.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 12-39.
- García, R., & Munita, H. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación Educativa*, 39-56.
- Giraldo, E. (2007). *Marta Traba: crítica del arte latinoamericano*. Bogotá: La carreta Editores.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2017). El Plan Estatal de Desarrollo 2017–2021., (pág. 220). Chihuahua, Mx.
- Gobierno Municipal Independiente 2018-2021. (2019). *Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021*. Ciudad Juárez: Ayuntamiento del Municipio de Juárez. Obtenido de http://www.chihuahua.gob.mx/attach2/anexo/anexo_03-2019_acuerdo_024_pmd_juarez.pdf
- Godínez, S. (2007). La educación artística en el sistema educativo nacional. México, DF., México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guba, E., & Yvonn, L. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Nueva York: Sage.
- Gutiérrez, G. (2016). Aportaciones de la técnica artística a la técnica didáctica en educación secundaria y bachillerato. *Arte y políticas de identidad*, 147-164.

- Herrera, A. (2018). Arte participativo en sectores populares del entorno urbano. *Revista de artes visuales*, 1-12.
- Huerta, R. (2016). Acciones para reivindicar el futuro de la Educación Artística en Secundaria: el proyecto Second Round. *Revista Materia-Prima*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Cuenta Satélite de la Cultura en México, 2017*. Ciudad de México, México. Obtenido de <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.aspx>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía. (2018).
- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística en la vida de los niños. *Perspectivas UNESCO*, 21-38.
- Ladagga, R. (2006). Redes y culturas de las artes. En R. Ladagga, *Estética de la emergencia* (págs. 21-42). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora S.A.
- Ladagga, R. (1 de octubre de 2007). ¿hacia una reorientación de las artes? (P. Mancino, Entrevistador)
- Lloch, N., Martín, C., & Santacana, J. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. *Education Siglo XXI*, 317-340.
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Fondo de cultura económica.
- Marambio, M. (2013). Campo intelectual y artes visuales: Marta Traba y la formación de una crítica artística latinoamericana. *Universidad de Chile*, 1-133.
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia, un enfoque epistemológico. *Espacio Abierto*, 9(4), 505-534. Obtenido de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/viewFile/1985/1986>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. *Fundación FES*, 1-252.
- Monteagudo, E., & Muñoz, E. (2017). Concepto y objeto. La caja de artista como recurso interdisciplinar en educación primaria. *Educación Siglo XXI*.
- Morales, X., & Chacón, P. (2018). Percepción y conocimientos de dos grupos de futuros docentes de educación primaria sobre la educación artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 527-546.

- Morin, E. (2004). *El Método* (Vol. 6). París: Seuil.
- Muñoz, J., & Osses, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 321- 335.
- Muñoz, M., & Osses, J. (2012). Educación Artística para la Formación Integral: Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos*.
- Olaya, O. (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia. *Revista Digital do LAV*, 1-7.
- Olivar, D. (2012). El latinoamericanismo en la propuesta teórica y crítica de Juan Acha: la convergencia con las teorías. *Revista Brasileira do Caribe*, XII (24), 459-486. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159123802007>
- Organización mundial para la educación, la ciencia y la cultura. (2005). BOGOTÁ DECLARATION ON ARTS EDUCATION. “*Towards Quality Arts Education: Challenges and Opportunities*, (pág. 5). Bogotá.
- Ortega, P., & Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 439-456.
- Ortiz, H. (2006). Formación de profesores para la enseñanza musical y artística: Un estudio comparado. *Educación y Educadores*, 33-46.
- Renzulli, J. (2008). La educación del superdotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 24-42.
- Sáenz, H. (2016). La educación artística en la educación básica. *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*, 69-78.
- Salit, C., Mercado, M., & Sarmiento, A. (2015). Una lectura de los diseños curriculares de la formación docente: los casos de la educación visual y musical. *Cuadernos de Educación*.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF.: McGraw Hill.
- Sánchez, S. (2018). Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y oBra*, 87-100.
- Secretaría de educación pública. (2017). Modelo Educativo. *Cultura en tu Escuela*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Documento base del programa nacional de convivencia escolar para la autonomía curricular ciclo 2018-2019. *Programa nacional de convivencia escolar*. Ciudad de México, México. Obtenido de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414833/Documento_base_del_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_para_Autonomia_Curricular_ciclo_2018_final.docxlo.pdf

- Secretaría de educación pública. (2019). Modelo educativo: la nueva escuela mexicana. Ciudad de México: Sep. Obtenido de <http://educación.maestros.com/modelo-educativo-nueva-escuela-mexicana/>
- Tamés, E. (19 de abril de 2004). La enseñanza de las artes en la educación básica en México. Ciudad de México, México.
- Torres, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, 15-23.
- Touriñán, J. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “por” un arte. *Estudios sobre la educación*, 61-81.
- Touriñán, J. (2016). Educación Artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. *Educación XX1*.
- Uhía, F. (2011). El Pacto de Bolonia, los productos artísticos indexables y otros mandatos neoliberales. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol. 6.
- Uhía, F. (2011). El Pacto de Bolonia, los productos artísticos indexables y otros mandatos neoliberales. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 103-123.
- Venegas, A. (2002). 2. Educación artística y educación estética de la infancia en el área de artes plásticas. En A. Venegas, *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil* (págs. 22- 29). Ciudad de México: Paidós.
- Vera, C., & Vera, N. (2015). La estimulación del escolar con talento académico en la Educación Primaria. *VARONA*, 1-12.
- Vera, M. (2015). El promotor de la educación artística: Figura central de la educación artística en el estado de México. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de entrevista

Bloque A Formación	¿En dónde realizó sus estudios profesionales?
	¿Cuánto tiempo ha ejercido la docencia?
	¿En qué grados ha impartido clases?
	¿Actualmente en qué grado imparte clases?
Bloque B Capacitación como docente	¿Durante su formación como docente cursó alguna materia o recibió algún curso sobre educación artística?
	¿Actualmente recibe algún tipo de formación sobre educación artística por parte de las autoridades educativas o por su institución?
	¿Cree usted necesario que se incluya en la capacitación continua cursos relacionados a la educación artística? ¿Por qué?
	¿Le interesaría recibir por parte de su institución o autoridades educativas, en los programas de capacitación continua material referente a la educación artística? ¿por qué?
Bloque C Estrategias para incentivar el talento artístico en los alumnos	¿Qué tipo de eventos artísticos se promueven en su institución?
	¿Participa activamente en actividades artísticas con sus alumnos? ¿Qué tipo de actividades?
	¿Cuál es el objetivo principal de realizar actividades artísticas en su contexto escolar?
	¿Cómo se da cuenta de que se cumple ese objetivo?
	¿Podría mencionar ejemplos de ejercicios realizados en clase para cumplir dichos objetivos?
	¿Ha notado interés o entusiasmo por parte de los alumnos en la realización de actividades artísticas?
	¿Cuándo usted percibe a un estudiante con talento en alguna de las artes que estrategia o estrategias para incentivar ese talento utiliza?
	¿La institución maneja algún tipo de estrategia para incentivar el talento en las artes en los alumnos?
	¿Su institución ofrece actividades extracurriculares de carácter artístico? ¿Cómo cuáles?
	¿Es de su conocimiento si alguno de sus estudiantes participa en actividades artísticas de manera extracurricular? ¿de qué tipo?
Bloque D Pedagogías de enseñanza de las artes en el aula	¿En qué tipo de pedagogías de la educación artística se basa, para llevar a cabo su labor docente en el salón de clases? ¿podría darme algunos ejemplos?
	¿En su institución cuentan con un promotor/docente en educación artística?
	¿Quién es el encargado de impartir educación artística en su institución?
	¿Qué días de la semana y en qué horarios se lleva a cabo la clase de educación artística?
	¿Maneja algún manual o guía para llevar a cabo la clase de educación artística?

	¿Cómo se enuncia la educación artística al interior de su institución? (Clase de arte, clase de dibujo, clase de música, educación artística)
	¿Qué tipo de materiales generados por la SEP conoce en cuanto a la educación artística?
Bloque F) Experiencia con las artes	¿Realiza o se interesa por alguna disciplina artística como hobbies o por gusto personal? (música, teatro, danza, artes visuales/plásticas)
	¿Asiste a eventos artísticos con regularidad? ¿podría mencionar algunos?
	¿Conoce la oferta artística de la ciudad?

Anexo 2. Carta de consentimiento informado



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Carta de consentimiento informado

Ciudad Juárez, Chih. A _____ de _____ del 2020

Título de la investigación: “La enseñanza de las artes en la educación básica, pedagogía e incentivación de talento artístico”
Nombre de la investigadora: Lic. Xitlalli Alejandra Rivera Navarro
¿Cuáles son los objetivos de esta investigación? La siguiente investigación tiene como objetivo general, analizar las pedagogías de los promotores/docentes en educación básica, para la enseñanza de las artes, y las estrategias que se utilizan, para incentivar el talento artístico; por medio de la detección del grado de preparación de los promotores/docentes en las artes para impartir la materia; Desde las perspectivas de las diversas pedagogías del arte, se observará cómo es que se desarrolla la tarea docente en el contexto áulico, tomando en cuenta desde la perspectiva del modelo de Gagné para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes, para de esta manera analizar las estrategias de los maestros para el pleno desarrollo de estas.
Antes de decidir participar en esta investigación debe conocer en qué consistirá su participación. Por favor tome el tiempo que le sea necesario para leer la siguiente información que tiene como finalidad despejar las dudas que se le pudieran presentar, en caso de que se generen más preguntas o dudas acerca de la investigación o de la participación, se anexa en la parte inferior del documento, los datos de contacto de la investigadora a cargo. I. ¿Por qué he sido invitado a participar en esta investigación? Se le ha invitado a participar en la siguiente investigación, ya que cumple con la mayoría de las siguientes características, que son de suma importancia para obtención de información: Docente en educación básica de 1er a 3er grado de preescolar. Docente en educación básica de 1ero a 6to grado de primaria. Docente en educación básica a cargo de la asignatura de educación artística. Haber estado mínimo dos años al frente del grupo.

Haber concluido sus estudios profesionales.

Su participación es de gran importancia para llevar a cabo la investigación, ya que esta requiere de escuchar la experiencia real de los docentes en torno a la educación en las artes, puesto que esta, es sin duda, una de las fuentes de información más importante que permite plasmar, a través de quienes la viven, la verdadera experiencia del salón de clases.

II. ¿Estoy obligado a participar?

La participación es voluntaria, no habrá impacto negativo si decide no participar de esta investigación, el/la participante tiene derecho a retirarse en el momento que desee.

III. ¿Cuáles son los riesgos que representa participar?

La información proporcionada por los participantes se tratará de forma anónima y confidencial, ningún dato se publicará sin un consentimiento previo, la información no se divulgará, su uso es exclusivo para los propósitos de esta investigación, donde se omitirán nombres, se utilizarán claves o seudónimos; el procedimiento que se realizará no representa ningún riesgo para el/la participante.

IV. ¿Qué pasa con la información proporcionada?

Los datos personales se protegerán bajo las garantías del reglamento de la *ley federal de protección de datos personales en posesión de particulares*, bajo lo expuesto en los capítulos I y II de dicha ley. DOF 21-12-11

V. Al aceptar mi participación voluntaria ¿Qué procedimiento se llevará a cabo?

Al aceptar participar en la investigación, se le asignará una fecha para la realización de una entrevista que se llevará a cabo por videollamada. La entrevista se grabará para propósito de la recolección de datos, con el previo consentimiento del/la participante. Previo a la entrevista, se abrirá espacio para dudas y preguntas que el/la participante pudiera tener.

Resultados

Los resultados obtenidos se informarán al participante al culminar el proceso de investigación, si el participante lo solicita se puede hacer una explicación puntual de estos. Los resultados se harán llegar por el medio que el participante elija.

La responsable del proyecto se compromete a contestar cualquier duda o responder a cualquier pregunta sobre la investigación o relacionada a esta, de forma personal, por correo o vía telefónica.

Lic. Xitlalli Alejandra Rivera Navarro

Correo: x.rivera.navarro@hotmail.com

Teléfono celular: 656 176 65 45

Manifiesto que he sido informado (a) del propósito y procedimientos que se llevarán a cabo para la participación, así como también he sido informado(a) de los propósitos de esta investigación, así como el manejo y uso de la información que se recabará. He leído y comprendo la información anterior, en consideración a lo antes expuesto, **OTORGO MI CONSENTIMIENTO** a que se obtengan y analicen los datos que brinde y sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Nombre y firma del participante.

***Debido a las medidas de salud que se han tomado a nivel federal a causa de la pandemia generada por el COVID-19, se le solicita al participante enviar un correo donde en breve otorgue el consentimiento de participación a la siguiente participación. Correo: x.rivera.navarro@hotmail.com**

Anexo 3. Formato para análisis de libros de texto

a) Contenido				
	Si	No	Comentarios	Categoría que aborda
El libro identifica su objetivo general				Objetivo General
El libro refiere a los aprendizajes esperados según el modelo educativo				Aprendizajes esperados
Se menciona bajo qué modelo pedagógico se guía				Modelo pedagógico
El contenido se muestra de una manera didáctica				Estrategia didáctica
Se manejan estrategias para enlazar el contenido con otras materias				Transversalidad
Se promueve medios audiovisuales para reforzar los aprendizajes				Medios AV
El libro menciona museo o galerías				Visitas
se invita a los estudiantes a visitar espacios artísticos o culturales				Espacios artísticos
El libro hace diferenciación entre lo que es cultura y lo que es arte				Arte y cultura
El libro menciona referentes artísticos y culturales nacionales				Referentes artísticos
Se hace uso de estrategias lúdicas como medio para el aprendizaje				Estrategias lúdicas
Se fomenta la observación del cotidiano como técnica para el aprendizaje				Observación
Las actividades guardan relación con el contexto de los estudiantes				Contexto
Los contenidos son abordados de manera ordenada por disciplinas				orden
Las actividades invitan a la reflexión sobre el contexto o situaciones fuera del aula				Reflexión de contenidos
Las actividades hacen explícita la necesidad de un espacio adecuado para ser llevadas a cabo				Espacios propicios
Los materiales utilizados para las actividades son accesibles para los alumnos				Materiales didácticos

b) Actividades

Por disciplina:	Páginas	actividad	materiales	Comentarios
Teatro				
Danza				
Música				
Artes plásticas				
Artes visuales				
c) Características físicas del libro				
Número de páginas				
Número de bloques				
Portada				
Cantidad de obras de arte				
Cantidad de ilustraciones por lección				
d) Referentes de obras artísticas				
Página	Contexto en el que se utiliza	Información sobre la obra	Comentarios	

Anexo 4. Ejemplos de actividades en los libros de texto

Tercer grado - Bloque dos – Actividad seis – Disciplina: Artes visuales- páginas 24 a 27
Tema: el soporte

Actividad: la actividad consiste en revisar y clasificar materiales que les sirvan como un soporte para la creación de la obra plástica o pictórica, estos materiales pueden ser madera, piedra, papel o lienzo; la observación, es un factor relevante en esta lección, puesto que se toman en cuenta las texturas, los colores, los tamaños, las formas y el peso de los materiales, a partir del análisis, los estudiantes deciden con cuál de los materiales quieren trabajar el resto del ciclo.

Materiales: papel, tela, piedra, madera, cartón

cuarto grado - Bloque tres – Actividad diez – **Disciplina:** danza- páginas 46 a la 47

Tema: el relato de historias a través de la danza.

Actividad: a través de la elección de un cuento o una historia, los estudiantes tendrán que crear un guión a partir de ello, elegirán a los personajes que más les llame la atención, esta será la estructura para la creación de una danza interpretativa; después de organizar el salón para poder realizar la actividad, los estudiantes se dividirán en dúos, tríos, cuartetos y quintetos, según el número de estudiantes, cada equipo elegirá la música y los movimientos para su presentación, se les recomienda que antes de iniciar con la actividad, deben hacer un calentamiento previo, puesto que los bailarines profesionales lo hacen para no lastimarse; Se le impulsa al estudiante para el montaje, recurrir a diversos movimientos que le permitan representar las emociones del personaje, se le recuerda que también puede acceder a las lecciones pasadas donde se habla de expresión corporal y movimientos; una vez que se hayan elegido los movimientos y se haya creado la coreografía, tendrán que practicar un par de veces, hasta que estén satisfechos con el resultado, después de esta práctica, presentarán sus diversas versiones de la danza frente al grupo, después de cada una de las presentaciones se reunirán por grupos para discutir cuáles fueron los aciertos y desaciertos de sus presentaciones, cuáles fueron los principales obstáculos, debilidades, y cuáles fueron sus fortalezas, además compartirán lo que más les gustó de la actividad.

Materiales: reproductor de audio.

Quinto grado - Bloque cuatro – Actividad 17 - Disciplina música - páginas 64 a 65

Tema: el tiempo del compás II

Actividad: identificar los compases de 3/4 y 4/4 en diversas piezas musicales y realizarán patrones rítmicos con ellos, esta actividad sólo se puede realizar si los estudiantes son capaces de identificar los compases de las lecciones anteriores; para iniciar con él en el ejercicio se utilizan 3 imágenes como ejemplos como ejercicios para identificar el compás de las melodías, los estudiantes tienen que identificar por medio de las palmadas. cuáles son los ritmos que llevan cada una; después de realizar los tres los ejercicios, los estudiantes procederán a crear en una hoja de papel, sus propios ejercicios de compás, al terminar se intercambiarán con sus compañeros e intentar por medio de la voz o las palmadas, reproducir lo que está representado en el papel; finalizar la actividad los estudiantes tendrán que escuchar reproducciones de audio o canciones, para tratar de identificar los compases, el docente tendrá que hacer las siguientes preguntas para el proceso de reflexión de la lección ¿qué tipo de melodías o canciones recuerdas cuando escuchas el compás de 3/4 y el de 4/4.?, ¿Qué sentimientos puedes expresar con este tipo de melodías?, y ¿cuáles son las emociones que causan este tipo de compases en ti?

Materiales: papel, lápiz, reproductor de audio.

sexto grado - Bloque cinco – Actividad 22- **Disciplina:** teatro- páginas 88 a 89

Tema: La comunicación a partir de la experiencia escénica.

Actividad: antes de iniciar con la lección, los estudiantes deben discutir si han experimentado alguna vez con el teatro, si han asistido a obras de teatro, si conocen las compañías de teatro localidad y donde son los lugares donde se hace teatro; la actividad consiste en desarrollar los últimos detalles para la presentación de su obra de teatro, que se llevará a cabo al final del ciclo escolar, actividad que está contemplada en el apartado de integración de lo aprendido para finalizar el año escolar; en esta última actividad los estudiantes crearán un flyer o poster informativo donde se invite al público en general

(dependiendo de la magnitud del evento) a presenciar su puesta en escena, para la realización de estos se debe tomar en cuenta lo siguiente: la fecha, el lugar y la hora., además de la elección de elementos que evoquen a la temática de la obra, fotografías, dibujos o ilustraciones que a su vez atraigan la atención del público, también se debe diseñar un plan estratégico de difusión, que consiste en detectar los lugares donde se permita dar difusión al evento, escuelas, casas , tiendas que sean cercanas al sector de la escuela; de las actividades consiste en la creación de un programa de mano para los asistentes al evento el cual debe incluir: el nombre de la obra, los personajes junto al nombre de los actores que los interpretan, nombre del director o encargado de la puesta en escena, nombre de cada uno de los miembros del Staff y la posición o actividad que realizan.

Lo que se pretende en esta lección, es presentar aquellos elementos que parecieran ser mínimos, pero que son de suma importancia para la realización de puestas en escenas o eventos artísticos, la difusión, es un elemento de suma importancia para que tenga éxito y rinda frutos el trabajo realizado para montar la obra de teatro, el programa de mano, aunque pareciera un elemento siempre, auxilia a los asistentes y es una forma de reconocer y agradecer a todos los que participan en el proyecto.

Materiales: cartulinas, recortes, fotografías, hojas, marcadores, tijeras, pegamento, computadora, impresora.