



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

***SER-ARTISTA Y SER-DOCENTE: LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE TRES  
PROFESORES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR***

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A:**

**DIANA GONZÁLEZ RIVERO**

**DIRECTORA DE TESIS**

**MAESTRA DAYLANIS TORRES ROMÁN**

**PACHUCA DE SOTO, HIDALGO**

**SEPTIEMBRE 2024**



## AGREDECIMIENTOS:

A mi madre: Sra. Silvia Catalina Rivero Bautista, por tu amor incondicional, porque fuiste mi sostén amoroso y comprensivo durante todo este proceso; porque con tu ternura me ayudaste a seguir. Porque tu luz guio cada uno de mis pasos.

A mi padre: Ingeniero Arquitecto, Pablo Gabriel González Barranco, por tu ejemplo de perseverancia, por enseñarme que se puede ser artista e ingeniero, que cada quien construye su propio camino; por tu ejemplo siendo un excelente profesionalista y el mejor padre del mundo.

A mi hijo: Gabriel Alejandro, por soportar mis ausencias y ser mi motivo de cada día.

A mi esposo: Ismael Barrera González, por ser mi inspiración para emprender esta experiencia formativa; por tu apoyo incondicional, por soportar mis ausencias y motivarme a seguir.

A mi estimada tutora de tesis, Mtra. Daylanis Torres Román, por su acompañamiento intelectual y sensible en cada paso de mi proceso formativo. Mi eterno agradecimiento y admiración.

A mis lectores de tesis, que, con su aguda mirada, su experiencia y valioso tiempo me guiaron a terminar este documento. Gracias: Dr. Sergio Sánchez Vázquez, Dra. Francisca Elia Delgadillo Santos y Dr. Pablo Zapata Perusquía.

A mis profesoras de la Maestría En Educación Campo Práctica Educativa, por haber transformado mi mundo con sus enseñanzas y su experiencia. Mi eterna admiración y reconocimiento.

A la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, por transformar mi mente, por ampliar mi visión sobre el arte, sobre la educación y sobre la vida misma. Siempre orgullosamente upeniana.



## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

### APARTADO METODOLÓGICO

### CAPÍTULO 1 *SER-ARTISTA Y SER-DOCENTE: LA CONFORMACIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL*

1.1 “El mejor amigo del perro”, una visita al teatro.....	37
1.2 “El Quetzal”, un encuentro con la danza.....	41
1.3 “Salir a cazar”, la fotografía como una forma de vida.....	43
1.4 <i>Ser-artista y Ser-docente</i> .....	46
1.5 Inserción a la docencia: “lánzate tú” .....	61
1.6 Aprendiendo a enseñar.....	64

### CAPÍTULO 2 PRÁCTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS EN EL MARCO DEL CURRÍCULUM FORMAL: OTROS RASGOS IDENTITARIOS DE LOS PROFESORES

2.1 Tendencias curriculares de los docentes de arte: encuentro con el “currículum cuadrado” y el “grupo real” .....	74
2.2 “El salón-escenario”: un espacio para el desarrollo de la confianza de los alumnos .....	85
2.3 Ejercicios de las sesiones de arte desde la mirada de los docentes .....	90
2.3.1 Ejercicios de arte como terapia en la escuela: “La silla vacía” .....	103
2.3.2 “El lápiz”: un ejercicio introspectivo .....	110

### CAPÍTULO 3 LOS PROFESORES, AGENTES CLAVE PARA VISIBILIZAR EL ARTE EN LA ESCUELA: LA GESTIÓN CULTURAL COMO OTRO RASGO IDENTITARIO

3.1 Los productos de arte como vehículo para su visibilidad en la escuela ....	118
3.2 Los estudiantes en los eventos de arte desde la mirada de los docentes: sus roles, emociones y niveles de compromiso .....	122

3.3 Los directivos como agentes clave para repensar el papel de las “materias de relleno” y la visibilidad del arte en la escuela.....	129
3.4 La participación de las familias en los eventos artísticos: contrastes entre contextos educativos .....	134
3.5 Proyección de la escuela hacia la comunidad: Yulissa, una agente clave para “romper la cuarta pared” .....	140

## **REFLEXIONES FINALES**

## **REFERENCIAS**

## **ANEXOS**

## INTRODUCCIÓN

En este escrito me permito, mediante las narrativas de los docentes de educación artística, Aranza, Hugo y Yulissa<sup>1</sup>, los tres insertos en el nivel medio superior al Programa Educativo de Bachillerato General (PEBaG) 2019 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), analizar cómo ninguno de ellos tuvo una vocación de maestro a temprana edad; los tres tienen en común que son profesionistas relacionados con disciplinas artísticas que se insertaron, por circunstancias variadas, a laborar como docentes en determinadas instituciones de nivel medio superior. Abordo cómo, una vez que se asumieron en la docencia, iniciaron un proceso formativo formal, pero también, desde una visión amplia del término formación, comenzaron un proceso de recuperación de fondos de saberes y modelos pedagógicos (Davini, 1995), permeados por sus procesos de identificaciones (Anzaldúa, 2005), que orientaron su práctica educativa, comprendida como una actividad dinámica y reflexiva, que incluye “la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula”. (Cabrero, Loredo y Carranza, 2008, p. 4).

Los relatos de Aranza, Hugo y Yulissa, me permitieron reconocer sus experiencias individuales respecto al arte como vivencias que contribuyeron a la constitución de sus identidades profesionales, como la visita a un teatro en su infancia, la exploración del lenguaje dancístico desde un proceso intuitivo y sensitivo en su niñez, y la práctica de fotografiar la vida; acciones inmersas en determinados contextos sociales, como el pueblo “El Quetzal”, en el que no había luz eléctrica, y la ciudad de Actopan, ambos en el Valle del Mezquital. Así como, el reconocimiento de otros sujetos que permitieron el aprendizaje de los maestros en una constante reciprocidad y conexión con la otredad.

---

<sup>1</sup> Seudónimos de los profesores entrevistados en el marco del proyecto de investigación denominado *Significados sobre la educación a través del arte en el nivel medio superior desde la mirada de los docentes*.

La categoría central de esta tesis es identidad profesional, término que comprendo cómo: “un concepto aporético<sup>2</sup> en tanto tiene la condición de necesidad y a la vez de imposibilidad” (Navarrete Cazales, 2015, p. 461), es decir, que se trata de una noción necesaria de abordar, al tiempo que resulta imposible definir de una manera precisa y definitiva; de tal manera que, en este documento, cuando hablo de identidad, no lo hago desde un término inamovible, fijo, ni atemporal, sino, desde una “identidad particular, contextualizada, histórica y discursiva” (p. 462), que me permite una mirada más amplia y multirreferencial para comprender el proceso de construcción identitaria de los sujetos en cuestión.

Lo anterior, contrasta con la comprensión del término de identidad desde la filosofía clásica, la cual, de acuerdo a la autora, era definida como “universal, definitiva, estática y fija” (p. 465), y comprendía al ser como un sujeto único, permanente e inmutable (Stewart, 1999, citado por Navarrete, 2015). Posteriormente, describe la autora, los filósofos modernos, como es el caso de Descartes y Kant, intentaron plantearse problemas sobre el término, pretendiendo superar los esquemas pasados de una identidad “esencial, sustancial y unívoca” (p. 466). No obstante, fue, hasta la filosofía contemporánea que, pensadores como Nietzsche y Heidegger, comenzaron a cuestionar la concepción de una identidad universal y atemporal, que proponía la absolutización metafísica del término; Navarrete, explica que fue Nietzsche quien estableció una noción de Identidad(es), con mayúsculas, que permitía que fueran “contextualizadas, historizadas, situadas” (p. 467). Por su parte, Heidegger (2004), introduce la noción de Dasein<sup>3</sup>, el cual, refiere a “aquello que él puede ser y tal cual es su posibilidad” (p. 467), haciendo referencia a cada sujeto particular “que es proyecto de sí mismo, tarea de su propia realización (...), cambiante, que está siendo constantemente” (p. 467).

---

<sup>2</sup> La autora recurre a la noción de aporía, cuyo significado literal es “sin camino” o “camino sin salida”, de ahí que Navarrete (2015) lo recupera como un término que expresa “dificultad”, y cita a Ferrater (2004) quien entiende al término como: “una proposición sin salida lógica” (p. 464), y como “una dificultad lógica, insuperable de un razonamiento o de su conclusión” (p. 464). También, lo explica desde Buenfil (2012), quien mira a la aporía como: “algo de lo que no se puede hablar en términos definidos de una vez y para siempre, pero es necesario hablar de él” (p. 464).

<sup>3</sup> Significa *Ser ahí*; de acuerdo a la autora, es el ente que somos nosotros mismos y que tiene, entre otros rasgos, la posibilidad de ser y de preguntar (Navarrete, 2015, p. 467).

Es desde esta relevancia que se le da al sujeto, su historia y contexto, que asumo la noción de identidad, ya que, me permite comprender a los tres profesores que colaboraron con este proceso investigativo como sujetos que “es-tan-siendo” (Navarrete, 2015, p. 467), y que, por tanto:

se constituyen constantemente, que adquieren o dejan y se constituyen por diversos polos identitarios y eso es lo que lo constituye en lo que es, en un momento particular de la historia, de su historia en un tiempo y espacio particular (p. 467).

Comprendo a las Identidades profesionales de Aranza, Hugo y Yulissa como construcciones dinámicas, complejas, históricas, contextualizadas y situadas, que se configuran y reconfiguran constantemente desde una interacción constante con los otros, y que permiten esos “momentos de enganche” (Navarrete, 2015, p. 468), es decir, de identificación con otros sujetos o ideas. Por tanto, en este documento, describo algunos encuentros con sujetos significantes que favorecieron la construcción de saberes artísticos y saberes pedagógicos en los tres maestros.

Las identidades docentes de los maestros Yulissa, Aranza y Hugo, la cuales integran sus identidades profesionales, de acuerdo a la interpretación que realicé sobre sus discursos, se han ido construyendo de una manera dinámica, continua, colectiva e individual, a partir de sus diversos procesos de socialización, es decir: “sus procesos biográficos y relacionales vinculados a un contexto” (Vaillant, 2007, p. 54). Sus relatos me permitieron tener un acercamiento con esos contextos socio-históricos y profesionales, sobre cómo vivieron su inserción a la docencia, cuáles fueron sus motivos y, las satisfacciones, retos, fines y búsqueda de posibilidades que experimentaron al emprender la tarea de enseñar.

En este proceso investigativo he podido identificar algunos factores que han influido en la configuración de las Identidades de los maestros Aranza, Yulissa y Hugo; describo y analizo algunos modos de hacer y de pensar de los profesores como “componentes identitarios” (Yurén, 2015, p. 20) que se reflejan, más que en el ámbito de lo prescrito, en sus prácticas, donde se configura su identidad profesional inmersa en una cultura particular; esta última caracterizada por representaciones

compartidas a partir de sus experiencias como productos de sus prácticas profesionales cotidianas.

Denise Vaillant (2007), en el marco del I Congreso Internacional, *Nuevas Tendencias en la formación Docente*, plantea que el cambio social ha causado una profunda transformación sobre el trabajo de los profesores, así como, en su imagen y la manera en que la sociedad valora la labor del profesor. Para la autora, la identidad profesional no es el resultado automático de la obtención de un título profesional, sino que, se construye mediante un “proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica que lleva a la configuración de representaciones subjetivas a cerca de la formación docente” (p. 9). Si bien, implica una construcción individual que involucra la historia del docente, también, es un proceso ligado a los diferentes contextos de los trabajos de los profesores.

Los profesores se asumen como artistas, sin embargo, profundizo en cómo, una vez que se insertaron a la docencia, iniciaron un proceso de autoreconocimiento como maestros; ambas profesiones comenzaron a formar parte de su biografía profesional, es decir, “el desarrollo profesional que el sujeto formula narrativamente reconstruyendo el curso de su vida” (Klechtermans, citado por Antonio Bolívar, 2001, p. 170). Mis interlocutores me narraron hechos, situaciones y vivencias con su propio significado personal, desde cómo ellos perciben subjetivamente su desarrollo. En un ejercicio retrospectivo los profesores me contaron sus experiencias desde su propio *self* (p. 170), es decir, desde una concepción dinámica, constructivista e interaccionistas de su propio yo. Lo anterior me permitió adentrarme en la comprensión sobre cómo se ha configurado la identidad profesional de los profesores, la cual, de acuerdo al autor, está compuesta por un conjunto de “concepciones acerca de sí mismo como profesor” (p. 170).

Bernard Honoré (1980) describe a la formación como “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (p.20); desde esta comprensión amplia del término es que describo y analizo los procesos formativos de los maestros Aranza, Yulissa y Hugo, desde una noción concebida como:

Una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad (p.20).

Raúl Anzaldúa (2005) refiere a que, dentro del terreno de lo educativo y, desde una perspectiva tradicional, la formación es entendida como un “proceso a través del cual un sujeto adquiere una serie de conocimientos y habilidades que lo dotan para llevar a cabo una práctica específica en el campo profesional” (p. 75), de tal manera que, el término formación regularmente es asociado con el de “formación profesional” (p. 75). A partir de recuperar los planteamientos de Kães (1978) y Gilles Ferry (1990) Anzaldúa (2005) considera que:

la formación es un proceso que va más allá de la mera adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, pues alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos: afectos, deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que acompañan a los procesos de aprendizajes (p. 76).

Los docentes Aranza, Yulissa y Hugo tienen en común que, ninguno, hasta el momento, ha transitado por una formación formal de maestros, a la cual, Anzaldúa se refiere como “los conocimientos psicopedagógicos que adquieren en Normales e Institutos que les permiten contar con diversas estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus grupos escolares” (p. 77); cuando los profesores hablan de sus procesos formativos, hacen mención de las instituciones en las que se formaron para determinada disciplina profesional: Licenciatura en Teatro, en el caso de la maestra Aranza y Diseño Gráfico, en el del profesor Hugo. Mientras tanto, Yulissa narra cómo ingresó a una institución de carácter particular a estudiar una Licenciatura en Artes, pero al no tener REVOE, dejó trancos los estudios de los inscritos, incluida ella.

Cabe señalar que Anzaldúa define la preparación informal como aquella que:

se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que van asimilando a través del proceso de socialización por el que atraviesan, marcando la manera en que desarrollan su práctica (p. 78).

Para Anzaldúa, la formación de un profesor no se refiere exclusivamente a su tránsito por una institución formadora de maestros, ni a los cursos tomados por los docentes con fines de actualización y capacitación, sino que, implica un “proceso más amplio” (p. 77) que abarca tanto sus procesos formativos formales como los informales. Lo anterior, lo relaciono con los procesos formativos que describo de los tres interlocutores, en los que hago énfasis en las experiencias de los profesores desde “su papel central” (Delory, 2014, p.696), que los conduce a una formación cultivada y desarrollada a través de sus vivencias, las cuales, trascienden los procesos formativos en los que obtuvieron alguna certificación o actualización en relación a contenidos determinados y ligados a contextos institucionales.

En este documento expongo cómo los profesores Yulissa, Aranza y Hugo, desplazan sus prácticas educativas del terreno de las “artes cultas” (p. 17), de acuerdo a Molina (2021), al de la “cultura de masas (p. 17), en el sentido que, ponen al centro la formación integral de sus estudiantes, superando la idea de que el arte es un fenómeno al que solo tienen acceso algunas personas con dotes y habilidades específicas, de tal manera que, su ejercicio docente trasciende la enseñanza técnica para convertirla en una formación del ser. Describo cómo en sus prácticas artística-pedagógicas, los tres profesores procuran una relación entre el lenguaje artístico y la vida misma desde lo que Molina (2009) nombra “función contemporánea del arte” (p. 17); es decir, que el arte, más allá de concebirlo como “una manifestación superior del espíritu humano” (p. 17) sirva de medio para integrar y relacionar, al propiciar ambientes de intercambio, reflexión y compromiso, en los niveles individual y colectivo; y que desde esta concepción sus prácticas pugnan, de acuerdo al autor, por una mayor relación entre arte y vida.

Los razonamientos anteriores me permiten dirigir al lector hacia la tesis que sustenta este documento: las Identidades Profesionales de los docentes Aranza, Hugo y Yulissa, se han constituido y reconstruido por la relación entre su *ser-artista* y su *ser-docente*; esta integración e interacción dinámica, continua y compleja, desde un sentido histórico, contextualizado y situado, les ha permitido movilizar sus saberes artísticos y sus saberes pedagógicos en un solo trabajo, el de maestro de arte.

Mi proyecto de investigación, denominado *Significados sobre la educación a través del arte en el nivel medio superior desde la mirada de los docentes*, está centrado en comprender los significados que han construido los docentes de arte de nivel bachillerato en el marco curricular de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), correspondiente al Programa Educativo de Bachillerato (PEBaG) 2019, específicamente en el contexto de las asignaturas de arte, sin perder de vista su relación horizontal y vertical con las asignaturas de otros campos disciplinares a nivel de conocimientos, experiencias y prácticas escolares desde la mirada de los docentes.

Mi pregunta general de investigación es: ¿Cuáles son los significados que han construido los docentes sobre sus prácticas de educación a través del arte en el nivel bachillerato, mediante su experiencia y desde su carácter de docente-humano?

El objetivo general que orienta mi investigación es:

Comprender los significados construidos por los docentes sobre sus prácticas educativas a través del arte en el nivel bachillerato, mediante su experiencia en su práctica educativa cotidiana y desde su carácter de docente-humano; en el marco del Programa Educativo de Bachillerato 2019 de la (UAEH). Y analizar su relación con la constitución dinámica y compleja de sus identidades profesionales.

Los objetivos específicos son:

- Comprender los significados construidos por los docentes de educación artística sobre su práctica educativa.
- Identificar sus concepciones sobre el arte, y de cómo estas confluyen con las maneras en que comprenden el ámbito educativo.
- Identificar las tendencias y enfoques desde los cuales los profesores abordan su práctica educativa.
- Comprender cómo su *ser-artista* y su *ser-docente* conforman la identidad profesional de los profesores.

A continuación, expongo una síntesis del contenido de cada uno de los tres capítulos que conforman esta tesis:

En el primer capítulo, titulado *Ser-artista y Ser-docente*: la conformación de una identidad profesional, me permito, mediante las narrativas de los maestros de educación artística, Aranza, Hugo y Yulissa, dar a conocer cómo sus encuentros tempranos con el arte, permeados por personas cercanos a ellos, y, por sus contextos familiares y educativos, comienzan a reconocer al arte “como una forma de vida” o incluso, “como la vida misma”. Así también, las diversas maneras en que se insertaron en la docencia y sus procesos formativos disciplinares, pedagógicos, formales e informales, además de sus experiencias como educadores artísticos en el contacto con sus estudiantes; sus miedos, concepciones, retos y satisfacciones vividas, que los llevan a constituir su identidad profesional.

Presento a los profesores mediante tres subapartados denominados: “El mejor amigo del perro”, una visita al teatro, que se refiere a la maestra Yulissa. “El Quetzal”, un encuentro con la danza, en el que comparto las experiencias de la maestra Aranza; y “Salir a cazar”, la fotografía como una forma de vida, dedicado al maestro Hugo. Para estas presentaciones me orienté en la narrativa de los docentes, vista desde María Isabel Vázquez Nieto (2020), como aquella que: “nos permite reconstruir las pautas y formas en que maestras y maestros otorgan sentido a los acontecimientos que relatan” (p. 209); y, desde la visión de Antonio Bolívar

(2001) de “dar sentido a sus vidas” (p. 159). En los relatos entrecomillo las frases que recupero de los maestros, tal cual fueron enunciadas por ellos.

Partiendo de los postulados de Berger y Luckman (2001), reflexiono sobre los procesos de socialización de los docentes, que condujeron a que internalizaran concepciones de arte sobre los “sujetos significantes” que contribuyeron a esta construcción de saberes artísticos y sobre cómo, en estas experiencias, se hacen presente las emociones de los maestros.

En el siguiente apartado me permito profundizar en sus relatos mediante una interpretación “fundamentada en los datos” (Bolívar, 2001, p. 168) para comprender cómo se han ido configurando sus identidades partiendo de su *ser-artista* y su *ser-docente*, ambas nociones fusionadas y, en ocasiones, desvinculadas por ellos; pero que conforman lo que Klechtermans (citado por Antonio Bolívar, 2001) nombra su “biografía profesional” (p. 170), constituida tanto por su “identidad profesional” (p. 170) como por sus “teorías pedagógicas subjetivas” (p. 170). También, analizo algunas vivencias de los docentes en las que experimentaron lo que Vaillant (2007) nombra como “satisfacción laboral” que los maestros encuentran en la actividad de enseñanza y mediante un vínculo afectivo con los estudiantes.

En el apartado denominado, Inserción a la docencia: “lánzate tú”, describo cómo ninguno de mis interlocutores tuvo a temprana edad la vocación de docente y de cómo se convirtió la docencia en una “profesión añadida” (Yurén, 2005). Interpreto algunas experiencias de mis interlocutores en su fase de socialización profesional, a la cual, Carlos Marcelo (2008) considera determinante para aprender el oficio de enseñar, principalmente en el contacto con sus estudiantes y de las satisfacciones que su práctica docente les ha generado.

Posteriormente, en el apartado Aprendiendo a enseñar, integro la visión de Raúl Anzaldúa (2005) sobre la formación como “un proceso que va más allá de la mera adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades” (p. 76) que abarca, tanto procesos formales, como informales. Integro algunas vivencias en los que los maestros recuperan conductas, actitudes y estrategias de enseñanza interiorizadas que, desde su perspectiva, resultaban adecuadas para ponerlas en práctica en su

tarea de enseñar. Parto de la visión de Davini (1995) para describir algunos “fondos de saberes” (p. 354) y “modelos de práctica docente” (p. 354) a los que los maestros acuden para orientar las maneras en que asumen su rol de docentes.

En el capítulo 2, denominado Prácticas artístico-pedagógicas en el marco del currículum formal: otros rasgos identitarios de los profesores, recupero algunas de sus vivencias al encontrarse con el currículo oficial de la UAEH, con los planes y programas de las asignaturas que imparten relacionadas con el arte, como es el caso de Exploración Artística, Apreciación Artística y, México y su Literatura, cuya prescripción suscitó un encuentro tenso, conflictivo y dinámico entre algunas de las concepciones sobre el arte desde su *ser-artista*, sus propias necesidades como educadores artísticos, las que ellos identificaron en sus estudiantes, y las relacionadas con su contexto educativo, que los llevó a asumir la tarea de adecuar lo prescrito en el terreno de la práctica.

En el primer apartado denominado, “Tendencias curriculares de los docentes de arte: encuentro con el “currículum cuadrado” y el “grupo real”, recupero la noción de currículo en el campo de la educación artística desde Morton (2001) y, las distintas interacciones que se suscitan en las experiencias a través del currículo como vehículo, las cuales pueden ser, de acuerdo con la autora, de “profesor-estudiante, estudiante con el contenido, profesor con el contenido, estudiantes en grupo, estudiantes-materiales y profesor-materiales” (p. 121).

Profundizo en la necesidad expresada por la profesora Yulissa de desarrollar “objetivos expresivos” (Eisner, 1995, citado por Morton, 2001, p. 124) para promover el desarrollo de habilidades imaginativas y expresivas en sus estudiantes. Describo algunas actividades desarrolladas por la maestra partiendo de lo que Grundy (1991) nombra como una “orientación práctica del currículum” (p. 140), en las que hace referencia a algunos contenidos temáticos prescritos en el currículum formal, y en las que les adjudica a los estudiantes un rol de “receptor activo” (p. 142).

También describo, desde las interacciones profesor-contenido-escuela, la experiencia del profesor Hugo de tener que cuadrar sus actividades con los tiempos institucionales, cómo el profesor plantea la adecuación como una posibilidad que

recae en su rol de maestro y que alude a lo que Brovelli (2021) nombra “currículum real” (p. 102). También planteo, desde el discurso del maestro, su observación sobre el diseño curricular, el cual considera, recae en otros agentes educativos que no necesariamente tienen un contacto con el ambiente áulico, y las complejidades que él identifica para que los profesores colaboren en los rediseños curriculares. Describo la tendencia pedagógica del profesor, que Akoschky (2002) describe como “trabajar con lo que el niño tiene dentro de sí” (p. 58), y de recuperar el “campo de referencias” (p. 59) de sus estudiantes, que la autora define como “los aspectos de la realidad con los que han tenido oportunidad de relacionarse” (p. 60).

En el apartado que lleva por nombre “El salón-escenario: un espacio para el desarrollo de la confianza en los alumnos”, analizo, a partir de la narrativa de la maestra Yulissa, cómo en su práctica ha adaptado el aula en cuanto a cómo nombrar este espacio, al que refiere como “el salón-escenario”. Profundizo en que, tanto la profesora Aranza como la maestra Yulissa, se han permitido redimensionar el espacio escolar como lo describe Akoschky (2002), en “una actividad que organiza a través del movimiento expresivo corporal, con un sentido lúdico y estético, emociones vividas” (p. 96) por los estudiantes; y como lo anterior ha favorecido para que se apropien del aula de otras maneras.

Posteriormente, en el apartado: “Ejercicios de las sesiones de arte desde la mirada de los docentes”, abordo la implementación de algunos métodos de enseñanza que aplican los tres maestros, recuperados de su propia formación profesional y su identidad de artistas, pero adaptados a sus fines educativos. Describo e interpreto algunos ejercicios desarrollados por los docentes en el contexto del aula, desde un enfoque que Akoschky (2002) señala como “el de los pedagogos” (p. 90); profundizo en algunos ejercicios en los que la maestra Aranza manifiesta la tendencia, de acuerdo a Ocampo y Peña (2022), de “utilizar como espacio de aprendizaje al cuerpo mismo” (p. 47). Recupero del discurso de la maestra Yulissa, cómo sus prácticas educativas no siempre han sido bien recibidas en su contexto educativo por salirse de lo escolar convencional, lo cual, de acuerdo a Akoschky (2002), sucede por la escasa valorización sobre los ejercicios que se realizan en los

salones, donde se desarrollan las actividades de enseñanza a través del lenguaje teatral.

En el siguiente subapartado describo y analizo el ejercicio de “La Silla Vacía”, que la profesora Yulissa recupera de su desarrollo profesional como integrante de una compañía teatral, pero que transfiere al contexto educativo, al cual le atribuye, de acuerdo a Granados y Callejón (2009), una utilidad de “terapia artística” (p. 77), al permitir la expresión de emociones de sus estudiantes para propiciar un efecto sanador. Y finalmente, dedico un espacio para describir e interpretar una secuencia desarrollada por la maestra Aranza, que ella nombra “El lápiz”: un ejercicio introspectivo que les permita a los estudiantes, lo que Ocampo y Peña (2022) describen como “habitar su propio territorio” (p. 55); narro cómo a través de este ejercicio procura favorecer que los jóvenes se expresen mediante un proceso que Ocampo y Peña (2009) nombran de “proyección” (p. 75) de las emociones más ocultas, que conlleva a una “traducción simbólica” (p. 75) de sus estados emocionales críticos en una creación artística sobre una hoja de papel.

En el capítulo tres, titulado Los profesores, agentes clave para visibilizar el arte en la escuela: la gestión cultural como otro rasgo identitario, profundizo sobre cómo el arte, de acuerdo al discurso de los tres maestros entrevistados, se ha ido convirtiendo en un fenómeno presente y activo en sus contextos educativos, y en cómo participaron en estas experiencias artísticas otros agentes: directivos, padres y madres de familia, los estudiantes y ellos mismos como “agentes de cambio” (p. 152), de acuerdo a Tejada (1988), para transformar lo establecido en torno al arte en sus contextos escolares y propiciar así, la presencia del arte en la escuela.

En el primer apartado denominado “La producción artística como vehículo para la visibilidad del arte en la escuela”, me enfoco en cómo los profesores comprenden a los productos artísticos que crean los estudiantes en el contexto escolar, como un medio idóneo para favorecer una mayor comprensión y valorización de los procesos creativos y educativos del arte, para propiciar así una mayor visibilidad del arte en las instituciones escolares, que de acuerdo a Morton (2002) logren humanizar a sus

escuelas para que estas les otorguen a las artes el lugar que tendrían que ocupar en la educación de las nuevas generaciones.

En apartado “Los estudiantes en los eventos de arte desde la mirada de los docentes: sus roles, emociones y niveles de compromiso”, me centro en la importancia que las maestras Aranza y Yulissa otorgan a los niveles de compromiso y emociones de los estudiantes, tanto en la fase previa a los eventos artísticos, como la presentación misma de sus productos finales, los cuales representan para ellas una “recompensa de naturaleza psíquica y emocional” (Hargreaves, 2002, p. 220). En el tercer apartado: “Los directivos como agentes clave para repensar el papel de las “materias de relleno” y la visibilidad del arte en la escuela, profundizo sobre cómo los tres maestros interlocutores miran en el director un agente clave para el desarrollo de las actividades artísticas en las instituciones educativas donde laboran y de cómo, representan para ellos, de acuerdo a Tejada (1998), un “soporte necesario” (p. 345) para lograr que el arte sea revalorizado y visibilizado en su cultura escolar.

Posteriormente, el apartado “La participación de las familias en los eventos artísticos: contrastes entre contextos educativos”, describo y analizo la diferencia contrastante entre las culturas escolares donde se desempeñan los tres profesores entrevistados en cuanto a la presencia de los padres de familia en los eventos de arte en la escuela, relacionándolo con los planteamientos de Emilio Tenti Fanfani (2021) sobre la educación como un “proceso de coproducción” (p. 315), en donde lo que aporta el docente es igual de importante que lo que dan el estudiante y su familia, siendo la participación de los padres de familia un “ingrediente no simplemente deseable sino ineludible” (p. 315) para el éxito educativo.

Finalmente, en el apartado titulado “Proyección de la escuela hacia la comunidad: Yulissa, una agente clave para “romper la cuarta pared”, analizo cómo para la maestra resulta relevante que, tanto los productos de arte como las experiencias artísticas de los jóvenes, se proyecten hacia la comunidad, para así, hacer visible al

arte, no solo en su cultura escolar<sup>4</sup>, sino en la ciudad y cómo ésta es otra de las tareas que ella asume desde su *ser-docente*, la cual, “excede mucho la tarea de enseñar” (Rockwell, 1982; Batallán y García, 1992, citados por Davini, 1995) ya que, involucra también, de acuerdo a la perspectiva de la profesora, la de ser gestora cultural.

No obstante, previo al desarrollo de los tres capítulos que conforman el cuerpo de este documento, considero relevante exponer el proceso metodológico que llevé a cabo para poder llegar a los hallazgos que presento en cada apartado. Finalmente, agrego las reflexiones finales como resultado de este arduo proceso investigativo, e incluyo, en el apartado de anexos, un relato en el que narro sobre mi entrada al campo y de los avatares que enfrenté para poder llevar a cabo este encuentro cara a cara con los tres informantes, así como la tabla de frecuencias que desarrollé en la fase de análisis de datos.

---

<sup>4</sup> Comprendo a la noción de cultura escolar desde los planteamientos de Lidia Fernández (1994), quien la define como: el “resultado de una serie de productos materiales y simbólicos” (p. 46).

## **APARTADO METODOLÓGICO**

La tradición que me resulta pertinente y congruente con mis fines investigativos es la hermenéutica con enfoque cualitativo desde sus dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica. En los postulados de esta tradición identifiqué una base sólida, pero flexible, para emprender este arduo camino para la comprensión del fenómeno que me es de interés.

Dentro de los principales componentes de la investigación cualitativa Vasilachis (2016) distingue a los datos, su análisis (del cual destaca un proceso no neutral y de carácter multimetódico) y la presentación de ese análisis en un informe final. Considera al investigador como un sujeto que también aprende de manera activa en el proceso mediante una interacción continua, y no desde una postura de un especialista que evalúa lo que observa con ojos de experto.

En ese sentido, Vasilachis considera a los investigadores cualitativos como agentes que transforman y son transformados a través de las experiencias, dentro de un proceso que les permite estar con los otros, conectarse emotiva y cognitivamente con los sujetos que estudia; experimentar el mundo desde los participantes y afectarse por lo que observa y escucha, de tal manera que la investigación cualitativa es una “investigación sensible” (p. 296).

### **TRABAJO DE CAMPO**

Para mi investigación de campo, comprendido este desde la noción de Roxana Guber (2004) como “la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el que se desenvuelven los grupos humanos” (p. 47), me sustento en la etnografía como forma básica de la investigación social para comprender a los otros como seres humanos y como seres sociales. Para conocer sus significados y símbolos construidos y, principalmente, para aprender de los sujetos.

Las unidades de análisis en las que enfoco mi investigación son los significados de los docentes de arte sobre su práctica educativa; los instrumentos de recolección de datos que utilicé se centraron en recuperar las palabras y acciones de los actores, haciendo “énfasis del ser humano como instrumento” (Albert, 2007, p. 60), es decir, en mi papel como recolectora de datos y compiladora de significados, a través de un proceso analítico, interpretativo, continuo e inductivo que evolucionará hacia la formación sistemática de “categorías homogéneas de significado” (Albert, 2007, p. 62). Dichos instrumentos fueron:

- Las entrevistas a profundidad
- Diario de campo
- Notas de campo
- Observación participante

Seleccioné estos instrumentos de recolección de datos ya que, si bien, no son exclusivos de la investigación cualitativa, consideré que me permitirían llevar a cabo una investigación sensible y conocer el mundo desde los sujetos participantes y sus determinados roles; poder conectarme cognoscitiva y emotivamente con mis interlocutores y comprender sus experiencias.

## **SELECCIÓN DE INFORMANTES Y DE ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO**

Inicialmente, había seleccionado como escenario de investigación una escuela preparatoria sujeta al Programa Educativo de Bachillerato 2019 de la UAEH, que enmarca mi proyecto de investigación, ubicada en la región del Valle del Mezquital; también, la había elegido por mi interés en la comprensión de las prácticas educativas a través del arte en el contexto de la escuela pública, ya que consideraba que me permitiría un acercamiento con diversidad de docentes, que la mayoría de las veces no proporcionan las escuelas privadas al ser un solo docente de arte el que está a cargo de las asignaturas relacionadas con su perfil académico. Por otra

parte, dicha institución siendo cercana a mi domicilio, me resultaba un traslado práctico y económico.

No obstante, esta institución no me brindó el acceso para poder llevar a cabo esta fase investigativa en el interior de sus espacios (sobre este aspecto agrego una narrativa en el apartado de Anexos). Tuve la necesidad de sondear por mi cuenta sobre maestros que trabajan en el nivel medio superior y cuya labor docente estaba ligada a la educación artística. Contacté a la maestra Yulissa García Ordoñez<sup>5</sup>, quien tenía dichas características y que, además, mostró un gran interés en colaborar como mi informante. Ella me contactó con la docente Aranza Morales Mejía y ella a su vez, me compartió la información del maestro Hugo Santos Martínez, dándose de esta manera el efecto de “bola de nieve” (Taylor y Bogdan, 1992, p.109).

Consideré que los docentes aportarían información importante para emprender mi investigación de campo, ya que los tres laboran en el nivel medio superior y tienen a su cargo asignaturas de arte, además de ser, dos de ellos, catedráticos de una preparatoria dependiente de la UAEH, y una maestra forma parte del cuerpo académico de una preparatoria particular incorporada a la Universidad; pero, principalmente, por estar centrado mi interés investigativo en los significados que los docentes de arte le atribuyen a su práctica educativa. Con cada uno de ellos pude realizar tres entrevistas en profundidad.

También tuve la oportunidad de poder dialogar con dos estudiantes: Carlos Hernández Pérez, de 16 años de edad, que en ese momento cursaba el tercer semestre de bachillerato y quien me externó que formaba parte de un colectivo de teatro callejero, y a Andrea Cornejo Mejía, de 16 años, quien cursaba cuarto semestre de bachillerato, integrante de un grupo de baile moderno. Ambos, estudiantes de Yulissa García Ordoñez, quien, me invitó a su Festival de Arte Navideño, de cuyo evento pude realizar una observación participante. Sin perder de vista que mi interés seguía centrándose en los significados docentes, el contacto

---

<sup>5</sup> Los nombres de mis interlocutores, tanto docentes como estudiantes, responden a seudónimos, con el fin de resguardar su identidad.

con otros actores educativos relacionados con la educación a través del arte, me permitieron comprender, desde otras miradas, las experiencias narradas por los maestros.

En una última fase, la maestra Yulissa me contactó con el subdirector de la institución donde ella labora, Antonio Mendoza Sánchez, médico de profesión y docente, con quien pude llevar a cabo una doceava entrevista semiestructurada; nuevamente tenía presente que mi interés se centraba en los significados docentes, los cuales seguía conociendo y comprendiendo a través de otros actores que interactúan con ellos en su práctica docente cotidiana. De tal manera que realicé 12 entrevistas en profundidad y una observación participante.

En este proceso de selección de informantes tuve presente los postulados de Taylor y Bogdan (1992), quienes refieren que el número de casos carece relativamente de importancia, lo relevante es tener claro el potencial de cada caso para ayudar al sujeto investigador a su comprensión teórica sobre determinada área social; además de que el informante tenga tiempo, voluntad y capacidad para poder compartir sus experiencias, emociones y sentimientos.

Procuré tener presente en cada entrevista realizada la recomendación de Taylor y Bogdan sobre estar, como investigadora, atenta a los significados, perspectivas y definiciones de los interlocutores, además, dispuesta a conocer el modo en que ellos “ven, clasifican y experimentan el mundo” (Taylor y Bogdan, 1992, p.114).

Considero que logré establecer el “rapport” (Taylor y Bogdan, 1982, p.55), es decir, crear confianza y simpatía con cada uno de mis interlocutores; pude adaptarme a sus rutinas, identificar afinidades con cada uno de ellos, y a medida que avanzaba en este proceso, me fui interesando más por sus experiencias narradas. Identifiqué como “informante clave” (p. 61) a la maestra Yulissa.

Fui transcribiendo cada entrevista en los siguientes días de su realización, este fue un proceso bastante cansado, físicamente expresado en dolores de espalda intensos; no obstante, significó un reto interesante, pues a medida que escuchaba una y otra vez los audios, podía identificar algunos indicios de categorías, temas

coincidentes y contrastantes entre los docentes. Algunos de los puntos en común fueron: ninguno de los tres se imaginó que llegaría a ser docente, comparten el orgullo de que algunos de sus alumnos y alumnas optaron por estudiar una licenciatura en artes, todos narraron en varias ocasiones sobre su relación con el currículum formal y sobre algunos casos en que el arte ha “salvado” a jóvenes en situaciones de riesgo.

Los tres docentes hablaron en repetidas ocasiones sobre su ser docente y su ser artista, pero pude identificar cómo vinculan ambas facetas, una siempre fusionada con la otra. También me encontré con la noción “salón-escenario” como un espacio para favorecer la confianza y desinhibición de los estudiantes. Yulissa, Aranza y Hugo trajeron a colación los “productos finales” y el contexto de los festivales de arte; la maestra Yulissa, en particular, señaló que favorecen el vínculo de las actividades artísticas de los alumnos con la comunidad.

Esta experiencia me significó un gran reto académico, me enfrenté con grandes obstáculos como el de ingresar a una institución desconocida a solicitar realizar mi investigación, el ser rechazada, el recuperarme emocional e intelectualmente y seguir buscando alternativas. Pude afrontar mis miedos y ejercité la confianza en mí. Tuve presente durante todo el proceso el pensamiento de Elsie Rockwell (2009) sobre que “las maneras de trabajar se articulan necesariamente desde el investigador, desde ahí cobran sentido” (p. 49).

## **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

La información que mis interlocutores me compartieron me permitió vislumbrar otros aspectos sumamente interesantes en sus relatos; conocerlos más, conmovirme con algunas de sus historias y mirar cómo ellos comprenden su tarea de enseñar, así como identificar la diversidad de sus concepciones sobre el arte y la educación. Sus puntos convergentes sobre cómo han experimentado su labor docente y artística, fueron mi motivación para sumergirme en la información y comenzar esta nueva fase de análisis. Si bien sentía ese mismo vértigo de cuando entré al campo

y de cuando elaboré mi proyecto de investigación, también experimenté una fascinación por adentrarme a una comprensión más profunda y analítica de sus historias.

Una vez que terminé el arduo proceso de transcripción de entrevistas, imprimí e integré los archivos en un solo engargolado, comencé lo que Peter Woods (1993) denomina como los “primeros pasos tentativos hacia el análisis” (p.139). Inicié una primera lectura de cada uno de mis registros con la finalidad de identificar posibles conexiones en los textos, omitiendo hacer en esta primera fase anotaciones al margen de cada entrevista, comencé un “análisis especulativo” (p. 136) sobre mi información empírica.

Para darle sentido a los datos de mis entrevistas me orienté desde el enfoque que Taylor y Bogdan (1992) postulan, de caminar hacia el “desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios y personas que se estudian” (p. 159); mi análisis se desarrolló a partir de los datos y de mis interlocutores en sus propios términos y comencé una primera fase de “descubrimiento en progreso” (p. 159). Lo anterior lo logré leyendo repetidamente mis datos con la intención de familiarizarme íntimamente con la información empírica y conocer “al dedillo” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 160) lo narrado por mis informantes.

En una segunda lectura de las entrevistas me propuse seguir “la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas” (Woods, 1993, p. 160), esta vez subrayando los textos y realizando anotaciones con lápiz en el margen de mis transcripciones. Marcaba fragmentos de texto que consideraba, tenían que ver con un concepto, por ejemplo: encuentros tempranos con el arte de los maestros, formación docente, inserción en la docencia, concepciones de arte; también comencé a encerrar en óvalos las metáforas que identificaba en sus discursos, por ejemplo, “la pandemia fue de chocolate”, “el programa es muy cuadrado” “maestros cuadrados” y “romper la cuarta pared”, y a encerrar en recuadros las frases etnográficas que me daban indicios interesantes, como “era yo una maestra desobediente” o “El programa lo encuentras de verdad que guácala”. Iban llamando mi atención otros “temas emergentes” (Taylor y Bogdan, 1992, 171) en el discurso de los docentes: las



más profundos” (p. 161). De esa primera lista me surgieron catorce posibles temas, cada uno con sus respectivos subtemas.

1. Concepciones de los maestros sobre el arte.
2. Arte y currículo.
3. Ser-artista y ser-docente.
4. Problemáticas de los alumnos.
5. Prácticas docentes.
6. Los eventos de arte en la escuela.
7. Inserción a la docencia.
8. Formación.
9. Encuentros tempranos con el arte.
10. El Instituto de artes (IDA) como supuesto formador de maestros de arte.
11. Concepciones sobre el ámbito educativo.
12. Arte y cultura-incultura.
13. Arte y confinamiento.
14. Arte en los diferentes niveles educativos desde la mirada de los docentes.

Construí 14 categorías descriptivas, las cuales, Woods (1993) concibe como aquellas que “se organizan en torno a rasgos comunes” (p. 170); estas primeras categorías generales emergieron a partir de que identifiqué en diversos fragmentos de datos ciertas “propiedades estructurales en común” (p. 145). Mediante el análisis intensivo de mi material empírico comencé a hallar “incidentes clave” (p. 147) en el discurso de los maestros.

Emprender lo que Gibbs (2007) denomina como “lectura intensiva” (p. 67) me condujo a un análisis del contenido de los textos de las entrevistas, también me permitió llevar a cabo lo que para este autor es una “recuperación ordenada de

secciones del texto relacionadas temáticamente” (p. 75). Inicé un proceso de copiar y pegar recortes de textos en archivos independientes para cada código (en términos de Gibbs), categoría (en términos de Woods), o en mi caso, tema (en términos de Taylor y Bogdan).

TEMA_ARTE EN LOS NIVELES EDUCATIVOS	20/4/2023 20:21	Documento de Mi...	27 KB
TEMA_ARTE Y CONFINAMIENTO	21/4/2023 14:17	Documento de Mi...	24 KB
TEMA_ARTE Y CULTURA-INCULTURA	21/4/2023 14:21	Documento de Mi...	28 KB
TEMA_CONCEPCIONES SOBRE EL AMBIT...	3/5/2023 13:05	Documento de Mi...	50 KB
TEMA_EL IDA COMO SUPUESTO FORMA...	20/4/2023 20:16	Documento de Mi...	14 KB
TEMA_ENCUENTROS TEMPRANOS CON ...	3/5/2023 13:08	Documento de Mi...	19 KB
TEMA_FORMACION	3/5/2023 13:07	Documento de Mi...	24 KB
TEMA_INSERTION A LA DOCENCIA	3/5/2023 13:05	Documento de Mi...	24 KB
TEMA_LOS EVENTOS DE ARTE EN LA ESC...	21/4/2023 14:18	Documento de Mi...	40 KB
TEMA_PRACTICAS DOCENTES	21/4/2023 14:20	Documento de Mi...	23 KB
TEMA_PROBLEMATICAS DE LOS ALUMN...	21/4/2023 14:22	Documento de Mi...	23 KB
TEMA_SER ARTISTA-SER DOCENTE	21/4/2023 14:22	Documento de Mi...	44 KB
TEMA-ARTE Y CURRICULUM	21/4/2023 14:19	Documento de Mi...	45 KB
TEMAS_CONCEPCIONES DE ARTE	3/5/2023 13:04	Documento de Mi...	91 KB

Figura 2. Archivos independientes por tema

Agregué a cada columna una etiqueta para identificar a los docentes entrevistados y a cada tema un color, que utilicé también para señalar dentro de estos trozos de textos las frases más significativas que hallaba. “Unir fragmentos que tienen que ver con los mismo” (p. 75), me permitió tener un panorama amplio y general de mi información, reunir y extender mis datos al generar muchos subtemas me llevó a profundizar en mi análisis. Este proceso me resultó bastante cansado físicamente, pero me dio una perspectiva amplísima de toda mi información.

TEMA:	INSERCIÓN A LA DOCENCIA		
SUBTEMAS:	E. 1 YULISSA	E. 2 ARANZA	E. 3 HUGO
	<p>En fin, eee, de ahí cuando en la preparatoria Felipe Ángeles (seudónimo de la institución donde imparte clases) dicen "Requieren un maestro de teatro en específico", yo no tenía papeles, o sea, yo no tenía. Yo tenía... Yo estaba. Había hecho una media licenciatura de artes que no funcionó porque la escuela no tenía el RVOE. Entonces la escuela se fue a Zacatecas y a nosotros nos dejó en la mitad de la licenciatura; entonces, este, varios éramos, yo creo que del municipio éramos como ocho que nos quedamos truncos en la licenciatura por lo</p>	<p>Pues gracias por este, por considerar pues, mi relación o como si me desenvuelvo en lo que es la docencia, pues ha ido pues evolucionando, evidentemente, porque pues en un inicio pues creo que no pensaba dedicarme pues a dar clases cuando estaba en escuela, no era mi pensamiento diario, pero pues conforme fue pasando el tiempo fui teniendo la oportunidad como de acercarme. Primero fue con niños y la verdad es que no fue</p>	<p>De hecho, no estaba en mis planes ser docente, nunca pasó por mi mente de, de nunca ¿No? Es... este.... mis anhelos eran otras cosas, y por ¿Cómo podría explicar cómo llegué ahí? Pues, por necesidad de la escuela necesitaban maestros y me contactaron y dije "¡Va! No pasa nada" ¿No? Y llegué y estuve frente al grupo y es cuando como que salió esa chispa de que tenía yo que enseñar eso que sabía. Traía información en la cabeza, pues tenía yo que compartir a los demás, y dicen que para que tú aprendas más día a día pues tienes que</p>

Figura 3. Fragmentos de texto relacionados con el tema: inserción a la docencia.

Posteriormente tomé la recomendación de King (1998, citado por Gibbs, 2007) de construir una plantilla para hacer una disposición jerárquica de mis temas potenciales. Lo anterior me condujo a la creación de una segunda lista tentativa de temas; los catorce temas iniciales, se habían transformado en 20 posibles temáticas; en apariencia mis datos se habían extendido, pero yo lo miraba como una reducción, ya que en mis archivos por temas había generado muchos subtemas que integré en esta última lista. Al presentarlo en el taller de Seminario de Investigación II, una recomendación importante fue que en la siguiente fase comenzara a nuclear, es decir, que integrara subtemas en un solo tema para reducir la información. Así lo hice, por lo que me encontré en un proceso de reducción-expansión de mis datos.

1. Concepciones sobre la noción de arte de lo sujetos.
1.1 El arte como un medio sensibilizador, humanizador, terapéutico y favorecedor de la interacción social en el contexto escolar y extra escolar, desde la mirada docente.
1.2 El arte como un medio para la expresión de la individualidad de los sujetos en el contexto escolar y extraescolar, desde la mirada de los docentes.
2. La relación entre el <i>ser-artista</i> y <i>ser-docente</i> de los maestros.
3. Los encuentros tempranos con el arte de los docentes.
4. Formación disciplinar y formación docente.
5. El Instituto de Artes como institución proveedora de maestros de arte.
6. Inserción a la docencia.
7. ¿Prácticas, estrategias o tendencias de los docentes de arte?  Rutinas, ejercicios y rituales de las sesiones de arte.
8. El arte en la escuela y su relación con el currículum desde la mirada docente.
8.1 El arte como una asignatura dentro del PEBaG 2019
8.2 ¿Posibilidades interdisciplinarias o una materia al servicio de las demás?
9. La emersión de las problemáticas de los estudiantes en el contexto de las asignaturas de arte.  Un reto del docente de arte.
10. El papel de los directivos y su relación con la presencia del arte en la escuela.
10.1 La presencia del arte en la escuela y la comunidad a través de los eventos de arte institucionales.
10.2 La participación de los estudiantes en el contexto de los eventos de arte: roles, emociones y niveles de compromiso.

10.3 Los padres y madres de familia y su relación con los eventos de arte en la escuela
11. Arte y confinamiento
12. La presencia del arte en los niveles educativos desde la mirada de los profesores de nivel medio superior
13. El arte como medio de culturización (educación) en el contexto escolar y extraescolar

De esta nueva lista realicé una tabla de frecuencias (la cual agregó en el apartado de anexos) que me permitió identificar cómo algunos temas podían integrarse a otros más generales, comencé a hallar que algunas categorías se superponían y que podía suprimirlas; el uso de colores me ayudó a aclarar visualmente cómo iba integrando mi información. Además, me encontré con que algunos temas, aunque interesantes, no aportaban como tal a mi objeto de estudio, como fue el caso del tema 5 “El instituto de artes como institución proveedora de docentes de arte”, el 11 “Arte y confinamiento”, y el 12 “La presencia del arte en los niveles educativos desde la mirada de los docentes de nivel medio superior”. O, que al menos no eran relevantes en sí mismos, sino como parte de las creencias de los docentes que configuran su identidad.

Para este momento consideraba que la categoría central que atraviesa de manera transversal mis temáticas era identidad docente, sin embargo, como los maestros se narran como artistas y maestros de una manera interconectada, me di cuenta que esta categoría central era, más bien, la identidad profesional.

Para refinar mi análisis me dirigí a la revisión de fuentes teóricas, y en este contacto con la literatura hallé algunas categorías conceptuales; de *La formación de profesores de arte: prácticas docentes* de Lucía G. Pimentel, Rejane G. Coutinho y Leda Guimaraes (2021) en *Educación Artística, cultura y ciudadanía*, de Imanol Aguirre y Andrea Giráldez (2021) recuperé la categoría conceptual “prácticas

artísticas-pedagógicas” de los maestros de arte (p. 115). También leí el capítulo *Fundamentos curriculares de la educación artística*, que me acercó a la noción “Usos culturales de las artes” (p. 76) y posibilitó su relación con las concepciones de arte de los maestros; recuperé la noción de “tendencias curriculares” (p. 76) desde su relación con las prácticas educativas narradas por los sujetos.

Estas categorías teóricas me permitieron continuar con la conformación de mis temáticas mediante un proceso de integración y nucleado de mi información; para este momento había construido 5 temas:

1. Saberes y usos culturales de las artes de los maestros.
2. Formación disciplinar y formación docente.
3. Prácticas artística –pedagógicas de los docentes
4. El arte en la escuela y su relación con el currículum desde la mirada de los docentes.
5. La visibilidad del arte en la escuela.

En esta fase me encontré desarrollando “conceptos y proposiciones teóricas” (p. 163), es decir, transité de la descripción a la interpretación a través de construir conceptos, lo que Taylor y Bogdan definen como “ideas abstractas generalizadas a partir de hechos empíricos” (p. 163) que me funcionaron como “instrumentos sensibilizadores” (Blumer, 1969, citado por Taylor y Bogdan, 1992, p. 163). A una proposición los autores la definen como “un enunciado general de hechos, basado en los datos” (p. 164).

Logré desplazarme de una “separación gruesa de la información” (p. 169) a una “jerarquización más fina” (p. 169) de mis datos mediante la elaboración de categorías sensibilizadoras, las cuales, según Woods (1993), se “concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas” (p. 170). Estas últimas me sirvieron de “escalones hacia la teoría” (p. 170) y me llevaron a la construcción de un primer índice tentativo con el tema central: La identidad

profesional de los docentes de arte del nivel medio superior en el contexto del Programa Educativo de Bachillerato General (PEBaG) 2019 de la UAEH.

## **CONSTRUCCIÓN NARRATIVA**

Mi índice tentativo transitó por varias movilizaciones, y, en medio de esta reestructuración constante, me adentré al complejo proceso de escribir un primer capítulo, durante el cual, el sufrimiento me acompañó mientras me sumergía a este desconocido “rito de pasaje” (Woods, 1993, p. 184) hacia la representación de los datos empíricos. No tenía muchas ideas de cómo comenzar pero decidí “darle a la manivela” (p. 188) e inducir mi inicio de escritura, aunque un poco forzado al principio, pues pude notar cómo esta experiencia resultaba distinta a la de redactar ensayos u otros escritos académicos; tenía la terrorífica sensación de no avanzar y de darle vueltas a toda la información que se desplegaba frente a mí, iba y venía entre el dato empírico, la teoría, que me aportaba a mi ejercicio de análisis, y trataba de despertar mi espíritu analítico al tiempo que una dosis de duda, incomodidad y fatiga me acompañaba.

Sé ahora que sin esos días de preparación no me hubiera sido posible lograr un nivel más profundo de redacción; comenzar a “jugar con los datos” (p. 185) y ensayar maneras de presentarlos, aunque sin mucho éxito aparente, me permitió introducirme a la construcción de mi capítulo, y adentrarme a la fase de “desarrollar nuevas comprensiones” (p. 189) aún en un nivel de aproximación. Este primer acercamiento me despertó un anhelo por seguir tejiendo la trama de las experiencias de mis interlocutores, continuar hilvanando sus historias que cuentan cómo han construido sus identidades profesionales.

¿Cómo empezar a escribir? Era una pregunta constante, pero me enfrenté al reto de encontrar maneras de presentar mis datos, donde lo más difícil ha sido triangular el dato, la teoría y mi propio análisis; sin embargo, considero que he creado mi propio ritual de producción, pues con rigurosa disciplina respeto los tiempos que establezco para escribir e intento mantener en equilibrio los criterios de planificación y flexibilidad. Sufro el “terror literario” (Woods, 1993, p. 190) de la revisión de lo que escribo por otra persona, pero noto cómo este apoyo externo por parte de mi tutora,

la maestra de la línea de investigación y mi lector, representan una manera óptima de recibir críticas constructivas, además de apoyo psicológico para la continuación de mi escritura. Esta experiencia de construcción de un borrador de tesis me ha llevado a comprender a la escritura como “un instrumento importante para la generación de ideas” (Wolcott, 2023, p. 2019) y no solo como una manera de comunicar lo hallado.



# CAPÍTULO 1

## **SER-ARTISTA Y SER-DOCENTE: LA CONFORMACIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL**

Las Identidades profesionales de los maestros Yulissa, Aranza y Hugo, según sus discursos, se ha ido construyendo de una manera dinámica, continua, colectiva e individualmente, a partir de sus diversos procesos de socialización, es decir “sus procesos biográficos y relacionales vinculados a un contexto” (Vaillant, 2007, p. 48). En sus relatos me permitieron tener un acercamiento con esos contextos socio-históricos y profesionales, sobre cómo vivieron su inserción a la docencia, y sus motivos y satisfacciones al emprender la tarea de enseñar.

A partir de su manera particular de contar sus historias de vida es que construyo las siguientes narrativas, para aproximarme a la comprensión de sus “significados particulares y colectivos” (Bruner, 1988, citado por Vázquez, 2002, p. 80). Describo, para en un segundo momento interpretar, lo que los maestros Aranza, Hugo y Yulissa consideran que hicieron en un lugar y momento determinado en el curso de sus vidas, guiados por diversas razones particulares. Desde una perspectiva hermenéutica, intento hilvanar la “significatividad, sentidos y significados; puntos de encuentro y desencuentros” (Vázquez, 2002, p. 212) de la trama que conforman las experiencias narradas por mis interlocutores.

### **1.1. “El mejor amigo del perro”, una visita al teatro**

Las descripciones siguientes sobre algunos encuentros tempranos con el arte de los profesores me ayudaron a iniciar una comprensión sobre cómo sus experiencias significativas en el curso de su vida hasta la actualidad, han favorecido en la construcción de saberes artísticos y pedagógicos y cómo fueron contribuyendo a la configuración de sus identidades profesionales. Parto de algunos cuestionamientos, respecto a ¿Cómo fueron sus encuentros con el arte? ¿Cómo se conciben a sí mismos como artistas a partir de sus concepciones sobre lo artístico? ¿De qué

forma repercuten esas concepciones<sup>6</sup> con las maneras en que se perciben como educadores artísticos? Este subapartado está dedicado a la profesora Yulissa y, para iniciarlo, recupero el siguiente fragmento del *Diario de campo*:

“Cuando nosotros por primera ocasión vemos *El mejor amigo del perro*<sup>7</sup>, teníamos como ocho o nueve años”, cuenta la maestra Yulissa; recuerda ese momento en el que ella y su familia se enamoraron y sentenciaron “nosotros queremos estar en ese grupo de teatro”. La maestra Yulissa y su familia tenían la creencia de que ingresar a una compañía teatral era algo “muy difícil”, pero su “inteligente” madre, se acercó a preguntarle al maestro Macario<sup>8</sup>:

- Oiga, ¿Qué podemos hacer para que nuestros niños puedan estar en el grupo de teatro?

– Le contestó el maestro - ¡Ah! Pues tráigamelos el domingo.

Ensayaban en una bodega de plátanos de su ciudad natal, “ahí en un bodegón”; Yulissa y sus hermanos se unieron al grupo, al fin que ya eran niños “colaboradores”; eso le permitió a ella, junto con su familia, estar “encaminada al arte desde chavita”, a pesar de provenir de una familia “muy sencilla” y “muy humilde”, de ahí su pensamiento sobre “no por tener dinero o por no tener, no tienes derecho o acceso a la cultura”, y a la creencia de que “es tu familia la que te impulsa”, “porque ni los maestros. ¡Eh!” Yulissa ingresó al grupo de teatro como a los trece años y “de ahí hasta la fecha” sigue. A sus cuarenta y ocho años menos tres, estos últimos restados por haber vivido una “pandemia de chocolate”, tiene la creencia de que su encuentro con el teatro cambió su vida.

---

<sup>6</sup> Cuando abordo el término concepción lo hago desde la teoría del imaginario social de Cornelius Castoriadis, quien plantea la noción de imaginario como “una capacidad creativa relacionada con la imaginación, la cual devela la potencia creativa del ser humano” (Agudelo, 2011, p. 1), de tal manera que, el imaginario “es un complejo real y complejo de imágenes (de lo que somos y queremos) que aparecen para provocar sentidos diversos, sentidos que acaecen, se instituyen y abren mundo” (p. 1), dichas imágenes configuran concepciones y creencias como “formas de producción de sentidos” (p. 2).

<sup>7</sup> Obra de teatro escrita y dirigida por el escritor, actor y artista visual actopense Abel Pérez Ángeles.

<sup>8</sup> Empleo seudónimos en todos los casos.

Se encontraba estudiando en la prepa donde conoció al maestro Camilo Alcázares, un nuevo profe de teatro; “por un lado tenía la compañía de teatro” VEA<sup>9</sup>, que dirigía el maestro Macario, y, “por el otro tenía” a la compañía de su escuela coordinada por otro maestro, el profesor Chucho Andrade, “participando en ambas a la misma vez”. Inició “desde muy chica con las artes yendo a cursos”, “desde que tenía como siete años iba a danza folclórica, pintura, danza clásica”; así fue como le surgió “ese don por las artes”. Por eso, la maestra Yulissa considera que se le facilita mucho más “con la docencia y más en la materia de artes”; afirma: “antes que docente de bachillerato de la materia de Actividad Artística, me dedico a las artes”.

Berger y Luckman (2001) plantean que el momento de internalización es la base para comprender a los semejantes y después aprehender el mundo que los otros ya habitan como una realidad significativa y social. Los maestros remiten a sus encuentros tempranos con el arte a partir de su integración a distintos entornos sociales, como son el familiar y el escolar, que les permitieron construirse saberes sobre el arte y lo educativo. No se narran como seres aislados, sino desde su relación con los otros; los sujetos en sus relatos mencionan a otras personas cercanas a ellos desde su infancia con los que crean nociones de arte, vida, educación, etcétera, siempre en reciprocidad con los demás mediante sus procesos de socialización (Berger y Luckman, 2001). Tal es el caso de la maestra Yulissa, quien se refiere a su contexto familiar y, en particular, menciona a su madre como la persona que los encamina, a ella y a sus hermanos, hacia el arte.

Yo provengo de una familia, se podría decir, humilde, pero tenía una madre muy inteligente, este, entonces, este... Nuestra madre siempre nos dijo “No, ustedes tienen que ser diferentes “; de principio nos dijo “tienen que ser diferentes, tienen que leer, tienen que escuchar música, tienen que...” y ella solamente estudió hasta el primer año de primaria y ella era de San Gerónimo, o sea, nada que ver, con, con, que ella fuera una profesionista o equis. ¿No? Pero, eee, nos empezó

---

<sup>9</sup> Seudónimo de la Compañía teatral a la que se incorporó la maestra en su infancia.

a encaminar hacia el arte, desde chicos, al menos a casi a todos (refiriéndose a sus hermanos) (E01 YGO 111022, p. 1).

La profesora se refiere a su madre como la persona que la encamina hacia el mundo del arte, identifico cómo su influencia resulta determinante para su decisión de optar por profesionalizarse en la disciplina artística teatral. En estos procesos surge la “identificación” (Berger y Luckman, 2001, p. 88) de un sujeto con los otros significantes, en donde acepta los roles de la otredad, se apropia de ellos, y, a su vez, se identifica a sí mismo, adquiriendo una identidad a la que los autores definen como una “ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo” (p. 89). La maestra Yulissa en repetidas ocasiones se refiere también a su maestro y director de teatro Macario, incluso narra haber sido su mano derecha durante su juventud; fue a partir de ver una obra dirigida y escrita por él que en ella nace el sentimiento por querer hacer teatro. Cuando le pregunto sobre quién es él, contesta:

Creo que Macario es uno de los mentores de varias personas de aquí del municipio, él era un artista, él estudió una licenciatura en Diseño Gráfico en la máxima casa de estudios que es la UNAM, y, por ende, pues él traía unas ideas innovadoras, ideas revolucionarias en cuanto al arte, que él vino aquí a la ciudad de Actopan a trasladar todos esos conocimientos a su municipio. Por ende, pues nos toca a nosotros una embarrada que se lo agradezco bastante, porque si no fuese así, entonces, igual como que estaríamos instalados en un... en una cultura o en un movimiento muy abandonado, o no estaríamos actualizados con las cuestiones del arte. Yo creo que funcionó mucho que Macario fuera nuestro mentor de muchos (E01 YGO 111022, p. 15).

Aunque la maestra habla en plural, su relato me permite comprender cómo se apropió del mundo del arte del maestro, incluso fue él quien la incita a insertarse al nivel bachillerato; el artista-maestro Macario fue, como ella lo menciona, su mentor. La perspectiva de los autores me permite comprender cómo la madre de Yulissa y el maestro Macario son sujetos significantes, los cuales, de acuerdo a Berger y

Luckman (2001), son los individuos que rodean al sujeto, y que mediatizan el mundo para él; ambos favorecieron que la maestra se asumiera como artista y reconociera al arte como una forma de vida, contribuyendo en la construcción de su identidad.

## **1. 2 “El Quetzal”, un encuentro con la danza**

En este subapartado narro cómo Aranza vive sus primeros encuentros con la danza, lenguaje que le permite manejar sus emociones en una etapa difícil para ella, la secundaria, en la que se ve obligada a separarse de su seno familiar para continuar sus estudios, experiencia que le permitió comprender al arte como la vida misma.

Aranza creció en El Quetzal<sup>10</sup>, una comunidad rural ubicada en el Valle del Mezquital donde no había luz eléctrica y menos, televisión, “no había manera pues de poder” relacionarse con el arte; pero a ella siempre le gustó bailar, de hecho “quería ser bailarina”. Cuando tenía 12 años, vio por primera vez una televisión que transmitía “una telenovela” que llamó su atención, y a partir de ahí, ella jugaba, cuando salía a pastorear, a recrear lo que había visto; siempre andaba sola. Desde siempre ha hablado español y ñhãñhü.

Aranza “estaba muy presente” en los bailables que se realizaban en su escuela, a ella le gustaba “estar ahí siempre”, desde que tenía cinco años, pues, “se sentía súper libre ahí en los bailables”, “sentía esa libertad con su cuerpo”. En el Quetzal, si querías estudiar la secundaria, cuenta Aranza, tenías que irte a vivir a Santiago de Anaya, pues en su comunidad no había institución educativa que impartiera ese nivel educativo, ni transporte a la ciudad que favoreciera el desplazamiento para la continuación de estudios; a los doce años, relató Aranza, “nos íbamos de casa” los que deseábamos y/o podíamos continuar estudiando. Eso fue difícil para ella, porque tuvo que dejar a su familia y “extrañar todo”, además, de llegar a un “contexto bien diferente”, en el que sufrió mucho bullying, pero Aranza tiene la creencia de que “cuando quieres algo dices: no me importa” y “aguantas todo”. Fue el arte lo

---

<sup>10</sup> Seudónimo.

que a ella le ayudó a “desenvolverse” y “sentirse segura”, aun viviendo un momento difícil.

Años más tarde llegó a Pachuca y “fue un cambio” porque empezó a ver muchas cosas que a ella le gustaban, como cursos y talleres “de danza”, se metió a un “ballet de danza moderna” que le “gustaba muchísimo”. Aunque suene “un poco cursi”, Aranza lo relaciona con “su ser” y “su sentir”. Este pensamiento de dedicarse al arte le surgió cuando “era una niña”, “desde esa inocencia” cuando “no estaba contaminada de otras cosas, sino de eso de querer hacer”, cuando se “sentía libre”; “lo disfrutaba muchísimo a pesar de las circunstancias en las que estaba”, pues, “encontraba esa manera de poder ser feliz, de disfrutar” su niñez.

Es a partir de ahí que a Aranza le vino esa “necesidad de perseguir” y al final “luchó” por ello, a pesar de que le pasaron “otras circunstancias” en las que su “camino estaba hacia otro lado”; por ejemplo “las matemáticas”, y hacia la contaduría, pero a ella “no le gustaba”. Al “hacer un trabajo introspectivo” se preguntó: “¿Qué realmente es lo que yo quiero? ¿Qué es lo que a mí me hace estar bien, lo que me hace ser feliz?” Y, además, “que yo pueda compartir”. A partir de ahí fue que dijo: “pues claro, voy a estudiar teatro”, “aunque ya no danza”, porque después le “llamó más el teatro”, por ser “más completo”. Por eso ahí llegó y la verdad, no se arrepiente, pues el teatro “la cobijó”.

Los maestros hacen mención de las personas que han mediado sus encuentros con el arte, a los que Berger y Luckman nombran como “sujetos significantes” (p. 67), pero, los autores plantean que no se trata de un proceso puramente cognoscitivo, sino que, en las circunstancias en que se da el aprendizaje estarán siempre involucradas las emociones. La maestra Aranza refiere haber sentido seguridad durante su estancia en la secundaria, gracias a su experiencia explorando el lenguaje dancístico; si bien se sentía vulnerable por estar lejos de su hogar y familia, la danza le brindaba seguridad y le permitía desenvolverse mejor. En este sentido, comenta:

(...) yo siento que, si no hubiera estado en esos bailables (en los que participaba cuando estudiaba), me hubiera costado muchísimo trabajo en

la secundaria, en un contexto totalmente diferente. ¿No? (...) Siento que no la hubiera armado de no haber sido justo como encontrarme con el arte, porque me ayudó a desenvolverme, a sentirme segura aun estando vulnerable, pero, estar segura (E11 AMM 030123, p. 39).

Identifico cómo la profesora refiere a la danza como un lenguaje que le brindó herramientas para manejar sus emociones en un momento difícil de su vida, cuando se ve obligada a desplazarse a otra localidad para continuar sus estudios de secundaria; distanciarse de sus familiares a esa edad fue para ella, de acuerdo a Denzin (1989; citado por Bolívar, 2011) un “incidente crítico” (p.172), al que el autor define como aquella experiencia que “altera las estructuras de significados fundamentales de la vida” (p.174); es en este momento crítico en el que el arte representa para Aranza un medio para dar cauce a su sentimiento de soledad y construir un estado de confianza en el nuevo entorno que la hacía sentirse vulnerable. Lo anterior, lo relaciono con el pensamiento de Lowenfeld (1980) sobre el arte, al que comprende como “la forma más eminente de expresión humana y un vehículo para que los niños logren un crecimiento mental y creativo” (p. 66).

Identifico este encuentro con la danza, en su etapa adolescente en la secundaria, como una experiencia que conlleva a que Aranza reconociera a la danza como una forma de vida, como un lenguaje que le permitía dar cauce a sus emociones, como un instrumento de sobrevivencia ante la lejanía de su hogar, y que permeó la construcción dinámica de su identidad de artista.

### **1. 3 “Salir a cazar”, la fotografía como una forma de vida**

Por su parte, el profesor Hugo tuvo un encuentro con el arte en una etapa posterior de su vida, cuando se encontraba estudiando la licenciatura en Diseño Gráfico, proceso formativo que le permitió identificar en la fotografía una forma de cazar momentos de la vida desde su mirada; este encuentro con el lenguaje fotográfico favoreció que comenzara una construcción identitaria de artista.

Hugo “estaba dentro de esa bola que decía: el arte me da flojera”, pero ahora para él “es diferente” porque el arte le “dice algo”, ve algo que le “expresa”, que “es estético, es feo, es bello, es sublime”, por eso, a veces les dice a sus alumnos: “mejor los extranjeros valoran lo que tú tienes”. Actualmente le “apasiona mucho lo que es visuales”, “todo lo que es pintura, lo que es arquitectura, lo que es escultura”; la música “no mucho”, “danza tampoco”, aunque sí lo aborda “porque también es arte”; igualmente, el teatro; “todo lo que son bellas artes o todas las manifestaciones artísticas”, “incluso, hasta artesanía”.

También le apasiona la fotografía, considera que en ella “se hace como una compaginación de todas las visuales: composición, contrastes, volumen, sombras, etcétera”. En la fotografía ve “cómo poco a poco ha ido evolucionando el arte y sigue evolucionando, nunca se ha quedado estático”; Hugo considera que “siempre hay cosas nuevas” y que la fotografía ha ido “evolucionado como nosotros vamos evolucionando”. Su lengua madre es el ñhãñhü.

Para él es “más fácil” la fotografía; las otras áreas sólo las domina “en cuanto a la teoría, pero en cuanto a la aplicación como tal, no tanto”; por eso piensa que se “le ha facilitado más enseñar que hacer”. La fotografía para Hugo es algo muy personal, lo llama “salir a cazar”, se lleva su cámara y va a ver qué captura; su satisfacción es que por medio de ese trabajo también ha tenido reconocimientos, “primeros lugares, segundos lugares y terceros”, incluso, “mención honorífica”; la fotografía es algo muy de él, es su esencia. También lo enseña, pero Hugo considera que “el arte no lo puede repetir alguien”, pues es “el sello” del artista; no nada más es de “agarrar y hacer una fotografía”, sino que hay que “ponerle el ojo” para “encontrarle el alma a la fotografía”; es encontrar el momento, el tiempo y la forma adecuada.

Identifico cómo el profesor Hugo, se sirve de su cámara fotográfica para que su “espiritualidad se haga visible a través de la imagen” (Morton, 2001, p. 16), las imágenes que sale a cazar, es decir, que captura con su lente fotográfica, están ligadas a sus sentimientos, sus ideas, sus recuerdos, sus sueños, sus vivencias, su propia historia, los valores y significados que le otorga a lo que observa; al capturarlas las transforma en “metáforas visuales” (p. 16) que expresan su

subjetividad, su forma particular de comprender el mundo. El arte le ha servido a Hugo de vehículo en su proceso de “redescubrimiento del sentido del mundo (...) y como una imagen de lo que podría ser la vida misma” (Morton, 2001, p. 16).

Estas metáforas visuales que crea el profesor también, “establecen un puente entre su sentir individual y el colectivo” (p. 16), esto último lo relaciono con las experiencias que Hugo narra en las que comparte sus fotografías con la otredad; refiere a los reconocimientos que ha obtenido por su trabajo artístico y de la satisfacción que esto le genera. Estos rasgos desde su *ser* artista, desde su *ser* fotógrafo, y que le dan lo que él nombra su sello de artista, los identifico como componentes de su identidad profesional.

Me resulta interesante cómo, para el profesor Hugo, su vocación de artista no surge desde una temprana edad, como es el caso de las maestras Aranza y Yulissa, sino que la construye durante su etapa de estudios profesionales, en la que descubre en el lenguaje visual y, de manera específica, en el fotográfico, una forma de expresar su subjetividad. Es hasta esta etapa de su vida que el maestro experimentó ese “momento de enganche” (Navarrete, 2015, p. 468) con el fenómeno de lo artístico; de acuerdo con Freud (1921, citado por Navarrete, 2015), en Hugo se suscitó una “ligazón afectiva” (p. 468) con el mundo del arte como resultado de un “proceso identificador” (p. 468), que propició que el profesor construyera la concepción sobre la fotografía como el acto de “salir a cazar” instantes de la vida.

El relato del profesor también me permite comprender que, el hecho de que no se identificara con el mundo del arte a una temprana edad, no significa que no estuviera en posibilidades de hacerlo en su etapa adulta, pues “la identidad no está determinada (...) sino que está abierta a múltiples posibilidades de ser en el mundo, en tanto espacio ideológico” (Navarrete, 2015, p. 470). Esta primera aproximación me lleva a plantearme las siguientes interrogantes: ¿En qué medida, mediante este contacto con los otros, los maestros se asumieron como personas pertenecientes al mundo del arte? ¿Qué significa el arte para ellos? ¿Qué usos le han dado al arte en su vida? ¿Cómo han contribuido para la conformación de su *ser*-artista y su *ser*-

docente? ¿En qué grado esos saberes y usos culturales han conformado sus identidades profesionales?

#### **1.4 Ser-artista y ser-docente**

Los encuentros tempranos que los profesores tuvieron con el fenómeno de lo artístico y los sujetos significantes que favorecieron que los maestros se apropiaran del mundo del arte, propiciaron que construyeran significados en torno a lo artístico. Fue a partir de esa interacción social con Macario, la compañía teatral, las danzas en la secundaria, la fotografía en la licenciatura, que Yulissa, Aranza y Hugo han ido construyendo, de manera dinámica, concepciones sobre el fenómeno del arte, ya que “interacción y construcción de significados son dos procesos indisolubles” (Blumer, 1968, p. 25); estas concepciones han ido contribuyendo en la conformación dinámica de sus identidades profesionales. En cuanto a lo que el arte significa para Yulissa, expresa:

Es la manera en que puedo ser yo, porque creo que nosotros como seres humanos, nos ponemos mil máscaras y nos ponemos la máscara de ¡Ay! Soy tal profesionista o, soy tal servidor público, o soy tal cosa, o soy docente o soy x cosas. ¿No? El ser artista te hace ser tú, sentir, llorar, amar, pensar diferente. (E01 YGO 111022, p. 16)

Identifico cómo para Yulissa el arte le sirve de medio para ser transparente ante los demás en cuanto a lo que piensa y siente, le permite andar sin máscaras ante los sujetos de su entorno; su carácter de artista le brinda la posibilidad, a diferencia de los que no lo son, de prescindir de una “cara social” (Goffman, 1956, p. 85) para mantener sus “posiciones en la escala de prestigio y el poder” (p. 89), es decir, gracias al arte, desde mi perspectiva, no requiere de una máscara para aparentar lo que no es y ser aceptada en su contexto social. El arte, significa para Yulissa la posibilidad de interactuar en la sociedad sin una “máscara expresiva” (p. 89) que la misma sociedad le ha atribuido; por tanto, andar sin máscara le permite mostrar su

“yo real y personal” (Nizet y Rigauux, 2006, p. 29), El arte le otorga una expresión transparente de sus emociones.

Además, el arte significa para Yulissa un fenómeno que sensibiliza al artista, esta sensibilidad le impide al creador de arte ser indiferente a los problemas de su entorno, y lo distinguen del otro, del que no es artista:

(...) ser artista te permite ser un poquito más sensible ante las cosas, a veces, ves injusticias o ves barbaridades que se hacen en el mundo, en tu mismo país, en tu misma colonia y eres de los primeros que van y dicen “No, yo me opongo, es que esto es injusto”, y cualquier persona no lo harían, se callan, se quedan callados, se hacen de la vista del “Yo no vi, yo no hago, yo no pienso, yo no”. Y tú siempre vas a estar ahí de “sí, yo opino, yo digo yo estoy, yo me opongo “, porque eres un poquito más sensible ante ciertas cosas. (E01 YGO 111022, p. 16)

El discurso de Yulissa me permite comprender cómo para ella la sensibilidad es un rasgo propio de la identidad del artista, el cual le impide ser indiferente ante los problemas de su sociedad, significa no estar de acuerdo, por ende, el artista, ante su mirada, es un problematizador social. Yulissa comprende al artista como un sujeto social sensible que se implica con los conflictos del entorno y, en ese sentido, se complica al oponerse ante las injusticias. Al evitar el silencio indiferente, el artista se sale de zonas de confort para la búsqueda de soluciones. ¿Significa con ello que los no artistas carecen de esa sensibilidad social? Mesías (2018) plantea el término “artivismo” (p. 20), neologismo de *arte* y *activismo* que expresa una visión de los artistas como sujetos “comprometidos con procesos creativos de carácter activista y no activistas que recurren al arte como forma de reivindicarse” (p. 20), de tal manera que, a diferencia de “la ceguera de los otros” (p. 21), causada por un egocentrismo extremo, el artivista:

Intenta desarrollar una transformación social ante un problema que afecta a la vida de las personas mediante imágenes, metáforas e información de carácter alternativo elaboradas con humor, ironía, indignación y compasión, con el objeto de lograr que se oigan y se

vean esas voces y esos rostros hasta entonces invisibles e impotentes (Lippard, 2006, p. 57, citado por Mesías, 2018, p. 21).

Yulissa, desde mi perspectiva, refiere a una sensibilización social hacia los problemas del mundo, de su país y de su colonia, que otorgan al artista un papel relevante en la sociedad. Por su parte, Aranza, en un primer momento, comprende al arte como algo ligado a la vida cotidiana del ser, a lo natural y biológico; lo relaciona con el proceso de fecundación, por tanto, para ella significa un “acto sagrado”:

(...) y justo pues... pues para mí... así lo veo, como un acto sagrado. Creo que yo siempre he dicho que el arte estuvo conmigo desde que estaba yo en el vientre de mi mamá al momento de percibir el latido de su corazón en forma de percusión. Y digo ¡Claro! ¿No? Ahí estaba a partir de su movimiento y cómo fuimos creciendo, este, y fui pues obviamente explorando a partir de formas, a través de colores, líneas y demás (E02 AMM 131022, p. 6).

La maestra Aranza, antes que vislumbrar al arte como una disciplina artística, una técnica, o una corriente del arte, lo nombra “un acto sagrado” al relacionarlo con su estancia en el vientre materno, al contacto con su madre desde el momento de gestación. El corazón de una madre que percute, efecto sonoro percibido por el feto como el origen de la música, el arte como una “acción sagrada que nace de lo profundo” (Jodorowsky, 2003, citado por Sánchez, 2013, p. 194). Identifico que Aranza alude a la etapa de crecimiento del ser humano, cuando explora líneas, formas y colores en su contacto con la naturaleza, con las texturas de su cuerpo, los sonidos de su madre, su propio movimiento, pastorear danzando, actos sagrados que emergen por el hecho de vivir; por eso para ella el arte “más que una forma de vida es la vida misma” (E02 AMM 131022, p. 5). Y agrega que “El arte está inmerso en cada uno de nosotros, todos hacemos arte de alguna manera u otra, todos nos relacionamos con el arte de una forma directa o indirecta” (E02 AMM 131022, p. 5).

Identifico cómo Aranza parte de describir un arte que pertenece a toda la humanidad, en el sentido que no refiere a un arte culto o institucionalizado propio de una élite o gremio artístico, sino a un arte más bien vivencial que sirve de vehículo para conocer y comprender el mundo que nos rodea; desde mi perspectiva, comprende al arte como “una experiencia intrínsecamente valiosa que provoca sentimientos elevados” (Dewey, 2008, p. 106). Miro en las experiencias expresadas por Aranza, esta elevación de sus emociones a través de sus sentidos al contacto con el mundo que la rodea; aunque en un segundo momento se refiere al arte desde el ámbito profesional, es decir, desde su *ser-artista* y su *ser-actriz*, que conlleva estar en el escenario para transmitir algo al otro; es entonces donde le da un sentido liberador para el artista y para el espectador. Comprende el arte como un lenguaje, que va más allá de las palabras: “...el arte, cuando estoy en escena, para mí es una forma de liberar, pero también una forma de liberar al otro; una forma de espejo. Hay tantas cosas que quisiera yo mostrar que no hay palabras” (E02 AMM 131022, p. 9).

Para Aranza, el arte no solo es un lenguaje que involucra al artista, sino “al otro”, es decir, al espectador; de acuerdo al discurso de la maestra, el arte le permite al público identificarse con lo que mira, y, por tanto, representa un medio de liberación. El relato de la maestra sobre esta vinculación artista-espectador, lo relaciono con el planteamiento de Lacan (1990) sobre el “estadio del espejo” (p. 189) es decir: “la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen” (p. 87); este proceso identificador que se suscita en el espectador cuando asiste al teatro, y que le permite, a su vez liberarse, es otra forma en que la profesora concibe al arte. No obstante, sus concepciones no son estáticas, pues narra cómo mediante sus experiencias le permiten experimentar un giro en la manera de concebirlo.

(...) entonces, cuando ya tengo la oportunidad de entrar más a lo que es el arte, pues da un giro por así decirlo. ¿No? Porque, pues para mí el arte es eso que se va creando por seres que se atreven, siempre he dicho que son seres que se atreven a desnudar su alma. ¿No? Que, pues, a veces el arte es, buscamos una definición y decimos que es una

forma de expresar, sí, por supuesto que el artista o el arte expresa, pero no nada más de él, sino de un todo, de lo que está pasando. Entonces, es un acto poético, por supuesto, un acto de comunión, algo sagrado, pero también (carraspea), algo revolucionario (E02 AMM 131022, p. 6).

Aranza mira al artista como un ser que se atreve a desnudar su alma, ese ser que utiliza el arte para expresar su sentir y su pensar, desde su individualidad puede convertir su realidad cotidiana en un acto poético, es decir, el artista se atreve a “convertir la vida en obra de arte y hacer del arte una obra viva” (Sánchez, 2012, p. 193). Las concepciones de la maestra, las relaciono con los planteamientos de Jodorowsky (2003) sobre la “acción poética<sup>11</sup>” (p. 54), como una “poesía que trasciende el lenguaje (escrito) para manifestarse en la vida” (Sánchez, 2012, p. 193), y que trasciende la escritura para convertirla en acción, de manera que “...el poeta no es ya quien escribe versos, sino todo el que hace de la poesía una manera de ser, de estar y sentir en el mundo [...] escribe, pero sus textos invitan al dinamismo y la acción (Jodorowsky, 2003, p.193).

Para Aranza el artista y el arte no solo expresan, sino que concibe a este último como una práctica revolucionaria, como una “poesía en acto” (Sánchez, 2012, p. 193) o un arte en acción capaz de “transformar la realidad a través de la belleza” (p. 194); el arte como una “re-evolución poética que supone un regreso al origen” (p. 194), desde el cual es posible gestar la transformación del mundo, el cambio en las conciencias de las colectividades, y desde ahí, “trazar caminos hacia el futuro” (Jodorowsky, 2003, citado por Sánchez, 2013, p. 199). Desde mi perspectiva, la maestra le atribuye al arte una función social como “generadora del cambio” (Molina, 2021, p. 17), que le permite expresar aspectos que no solo tengan que ver con su

---

<sup>11</sup> Es un término propuesto por Alejandro Jodorowsky, que consiste en introducir hechos inverosímiles y sorprendidos en la realidad cotidiana; es decir, en ejecutar actos que contribuyesen a hacer la poesía vida y la vida poética. Lo poético se desborda del texto para inundar las calles, las plazas, las ciudades, para colarse en los actos del día a día, en el particular modo de mirar, de actuar, de sentir. La poesía se hace cotidiana (Sánchez, 2013, p. 193). El acto poético debe ser bello, impregnado de una cualidad onírica, crear otra realidad en el seno de la realidad ordinaria. Permite trascender a otro plano.

propio yo, sino con un todo que la rodea, por tanto, para Aranza no solo implica su individualidad como artista, sino que se reconoce inmersa en una colectividad.

El arte, expresa Aranza, también es un acto de comunión; desde mi perspectiva, el fenómeno artístico le permite a la maestra ponerse en común con el otro desde “una relación de interdependencia entre la interacción, la realidad social y los significados” (Rizo, 2011, p. 3), pero este acto de comunión ¿significa también un acto de comunión con ella misma? Identifico que mira al arte como un acto poético “capaz de religar a la persona con su Dios interior, consigo misma” (Jodorowsky, 2003, citado por Sánchez, 2012, p. 195); pero este acto sagrado, poético y de comunión, también está en posibilidades, de acuerdo al discurso de la maestra, de ser revolucionario, es decir, de propiciar una transformación en el artista que lo genera y en la colectividad con la que lo comparte.

Para el profesor Hugo el arte es el medio que le permite conocer y comprender su entorno, se remite, por ejemplo, al contexto religioso; se hace presente su formación disciplinar como diseñador gráfico al englobar en el término arte a lo relacionado con el lenguaje plástico. Así lo narra:

(...) el arte me ha permitido vivir o saber más del entorno que vivo, incluso hasta el contexto religioso. A veces, no entendía algunas cosas y hoy ya lo entiendo de dónde viene, por qué viene, por qué esto, por qué aquí, sí, es parte de. Siento que para saber de tu entorno es importante saber del arte, símbolos, pinturas, colores, formas. Es parte importante. (E06 HSM 071122, p. 17)

Identifico que Hugo también se concibe inmerso en una colectividad, ésta última, para el profesor, comparte símbolos en común a través de los lenguajes del arte que dan forma a pinturas, esculturas, obras arquitectónicas, etc. Observarlos e interpretarlos nos permite, de acuerdo al discurso del maestro, reconocer lo histórico y cultural como medios para vivir y comprender nuestro entorno; para Hugo el arte es parte del entorno, y a su vez, un vehículo para comprender el medio que nos rodea. Molina (2021) señala que, en la actualidad, el arte tiene una función eminentemente cultural y social “basada en sistemas simbólicos de relaciones que interfieren, tanto en la

experiencia individual, como en lo que afecta al imaginario de una comunidad, y que alcanza su plenitud en la experiencia estética” (p. 17).

Aranza, Hugo y Yulissa, en repetidas ocasiones, se narran fusionando su *ser- artista* y su *ser-docente*, la mayoría de las veces no aíslan una profesión de la otra, sino que la comprenden como una integración dinámica que les permite movilizar sus saberes artísticos y sus saberes docentes en un solo trabajo, el de maestro de arte, lo que constituye sus identidades profesionales. Elsie Rockwell (1999) plantea que, ser maestro:

Es primero que nada un trabajo y como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. El maestro es a la vez sujeto, un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y experiencias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer (p. 35).

Mis tres interlocutores, además de artistas se asumen como maestros de arte y, en interacción con sus saberes disciplinares artísticos, sus discursos me han permitido identificar sus saberes docentes, los cuales Mercado (2019) define como “apropiaciones culturales, histórica y socialmente construidas, desarrolladas en la situación local” (p. 200). Como, cuando la maestra Yulissa me comparte su creencia sobre la utopía de que “como artista” y “como docente” “podemos cambiar el mundo”:

Creo que ser artista es sentir, vivir todo el tiempo, vivir, ser, amar, soñar, creer que puedes a lo mejor... yo sí siento que puedes cambiar el mundo como artista, como docente. Yo sí siento que podemos cambiar el mundo, aunque mucha gente se burle de ti y te diga que no es cierto, que ya no se puede, que ya está muy podrido (E01 YGO 111022, p. 17).

Yulissa expresa que el artista siente, vive, es, ama, sueña y cree; si bien estas cualidades son propias de todo ser humano, desde mi perspectiva, la profesora las relaciona con el artista, en el sentido de que este lleva esas acciones a un nivel más profundo. ¿El artista siente, vive, ama...al máximo? ¿Su formación artística le permite una postura más comprometida y una actitud más positiva ante la vida? A semejanza de Aranza, comprende al arte como un medio para transformar el mundo, pero este acto revolucionario que ella asume desde su *ser-artista* lo vincula con su *ser-docente*; mira, tanto en el arte como en la educación, dos medios para cambiar el mundo aun cuando, de acuerdo a su discurso, una mayoría tenga la creencia de que el fin de transformar el mundo a través de la educación y el arte es un fin imposible de alcanzar, pues la sociedad ya está lo suficientemente corrompida como para ser salvada por la educación artística.

Si bien, “la educación es una ciencia” (Pérez, 1982, p. 79) la enseñanza puede servirse de las cualidades que los artistas suelen desarrollar debido a su propia formación; si el docente se impone la misma “disciplina y actitud que se impone el buen artista” (p. 79), la enseñanza se convierte a la vez en ciencia y en arte. Por su parte, la maestra Aranza, al terminar su respuesta a la pregunta sobre “¿Qué significa para ti ser docente?” Remata diciendo: “es como un equilibrio, porque estar en escena, estás compartiendo algo. ¿No? Pero también estar en el aula estás compartiendo algo. Entonces es algo muy, muy bonito” (E02 AMM 131022, p. 10).

La profesora Aranza, desde su desarrollo profesional como actriz de teatro, que le permite estar en la escena (teatral), se asume como un ser que comparte algo al otro, y como docente, cuyo espacio de acción es el aula, también se comprende como un agente en posibilidades de compartir con la otredad; ambas funciones del arte, desde lo escénico y desde lo educativo, generan en Aranza un gozo. Pérez (1982) asevera que, así como el artista “goza ejecutando o presentando sus obras ante el público [...] el verdadero maestro también ama su profesión” (p. 79), lo cual lo lleva a sentirse orgulloso de su profesión de docente.

La profesora Aranza le atribuye al arte este sentido educativo en equilibrio con un sentido productivo, como parte de su identidad de artista-educadora. Ambas

funciones de lo artístico implican para ella compartir algo al otro. Martínez (2005) plantea que el arte es un “agente activo en la formación de la persona” (p. 106), de ahí su importancia en el ámbito educativo.

El maestro Hugo también mira esta relación entre arte y educación; para él, ser artista le permite no “ser cuadrado” en sus estrategias de enseñanza, porque el arte o ser artista, implica “ser diferente”. Al respecto menciona que:

(...) sí hay esa relación de artista y docente, hasta a la hora de enseñar, no es la clásica de... ser cuadrado, no, porque eso es precisamente el arte, es ser diferente, es manifestar tus expresiones. A veces, quien da la clase son los propios alumnos, cuando tú tienes un plan, pero después que los alumnos... andan muy creativos, andan con unas ganas de expresar, pues dejas lo que tenías y te adaptas a lo que ellos tienen. (E06 HSM 71122, p. 11)

¿Implica con ello que los maestros no artistas son docentes no creativos que repiten estructuras y convenciones de la enseñanza? Si bien, desde mi perspectiva un profesor creativo puede provenir de diferentes caminos formativos, el maestro-artista, está en posibilidades de atreverse a “romper tradiciones y conceptos establecidos y a impregnar su labor con su propio espíritu creativo” (Pérez, 1982, p. 80), desestructurando tradiciones, prejuicios y conceptos obsoletos que caracterizan a la educación. Hugo, de acuerdo a su narrativa, considera que el educador-artista, debido a su naturaleza creativa está en posibilidades de proponer nuevas formas de enseñanza, las cuales implican estar abiertos a las propuestas de los alumnos y de adaptar sus sesiones a sus necesidades expresivas, lo que les brinda una posición más activa a los estudiantes.

Su *ser-* artista le brinda a Hugo la posibilidad de reconocer el sentido artístico de sus estudiantes, este reconocimiento le permite adaptar su plan didáctico de clase al poner al centro los intereses y propuestas de los educandos. En sus relatos también se hacen presentes las “teorías pedagógicas subjetivas” (Bolívar, 2001, p.170) de los maestros, es decir, sus sistemas personales de opiniones, conocimientos y valores que tienen sobre la enseñanza. Por su parte la maestra

Aranza percibe a la acción de enseñar como una tarea que requiere momentos de introspección:

(...) yo creo que... es importante también... visualizarnos nosotros desde lo individual, haciendo un trabajo introspectivo de cómo estamos nosotros, porque pues somos justo como decía, un guía frente a esos alumnos. Entonces es saber qué yo les estoy dando, cómo les estoy dando. ¿No? Para que justo pues ellos vayan pues creciendo (E01 YGO 111022, p. 16).

Aranza le da un valor importante a la reflexión sobre qué y cómo estamos enseñando. Asume al docente como sujeto individual y humano en posibilidades de visualizarse a sí mismo, a identificar sus estados mentales y emocionales, y desde esa conciencia de su propio ser, permitir que el otro crezca, ya que el docente, de acuerdo al discurso de la profesora, es también un guía. El educador-artista está en posibilidades de proponer nuevas formas de enseñanza, nuevas metodologías, para desplazarse de ser “un servidor rutinario para convertirse en un creador, en un transformador, en un verdadero educador” (Pérez, 1982, p. 81). Dentro de las tareas del profesor, para la maestra Aranza se encuentran la escucha, la observación, así como la reflexión sobre sus maneras de enseñar y sobre las maneras de aprender de sus estudiantes. Para ella “Ser-docente” significa buscar siempre posibilidades: “...y este, escuchar, escuchar, siempre escuchar y observar. ¿No? O sea, tanto cómo yo estoy dando y cómo ellos están reaccionando ¿No? Y buscar siempre también, pues posibilidades” (E01 YGO 111022, p. 16).

Esta reflexión sobre la enseñanza no se limita, de acuerdo a la narrativa de la profesora, a su propio hacer, sino que le otorga un valor relevante a las maneras en que los estudiantes reaccionan a su enseñanza, para lo cual es de vital importancia, menciona Aranza, escuchar y observar con profunda atención sus maneras de aprender, por lo que, desde mi perspectiva, les otorga un rol activo a los jóvenes; esta actitud atenta es la que le permite la construcción de nuevas posibilidades en su tarea de enseñar. Al igual que “el artista conoce bien el material con que trabaja” (Pérez, 1982, p. 80), así como el músico conoce a profundidad su instrumento, el escultor las cualidades del material que esculpe y el bailarín domina y está atento a

los movimientos que ejecuta, el educador-artista, esta en posibilidades de asumir el compromiso de conocer con “igual integridad el material con que trabaja: el niño, el adolescente o el adulto” (p. 80); es decir, conocer a profundidad, sus características tanto físicas como psicológicas, así como las cualidades particulares de cada uno de sus estudiantes, que abarcan sus talentos, sus estados emocionales, su trasfondo socio-económico, sus temores, sus limitaciones, sus maneras de aprender y demás factores que intervengan en su aprendizaje. Esa búsqueda de posibilidades para una mejora de su enseñanza, para Aranza tiene sentido desde el considerar las formas de aprendizaje de los estudiantes y de una claridad de objetivos didácticos. Comenta:

(...) porque, pues justo no todos los alumnos tienden como a aprender de la misma manera. Entonces, pues hay que buscar soluciones, por ejemplo, en las asignaturas como artes visuales y algunos dicen “Es que yo no sé”, o música, “Es que yo no sé”, y se empiezan como a estresar, pero yo trato como de buscar justo actividades que todos podemos realizar, pero que esté enfocado hacia, pues este el objetivo. Y yo creo que eso es. ¿No? Buscar siempre nuevas posibilidades (E01 YGO 111022, p. 16).

Aranza insiste en la búsqueda constante de soluciones partiendo de la idea de que los estudiantes aprenden de diferentes maneras, y que no siempre tienen la misma afinidad por los lenguajes artísticos como es el caso de la música o las artes visuales, disciplinas que en ocasiones pueden causar estrés en los jóvenes, derivado de su resistencia al contacto con dichos lenguajes; para la maestra este estrés puede evitarse si ella, desde su rol de docente, propone actividades que todos puedan realizar, no solo los afines a la música o al teatro, sino todos, desde mi perspectiva desde un sentido exploratorio y que, de acuerdo al discurso de Aranza, estén enfocadas a determinados objetivos. Por ello la docencia implica una búsqueda imparable de posibilidades, de tal manera que:

...la enseñanza es un arte -un arte tan grande y tan difícil- que, para poder dominarlo, un hombre le podría dedicar toda su vida, sin poder

lograr más que reconocer sus propias limitaciones y fallas, y la distancia que lo separa del ideal (Lyon Pholps, citado por Pérez, 1982, p. 81).

El artista es un contante experimentador de los medios y las formas, es un agente que “transforma, agrega, inventa, desarrolla” (Pérez, 1982, p. 80) que vuelca su personalidad y sus sentimientos sobre su obra de arte, brindándole lo que Hugo nombra “el sello del artista”; lo anterior lo hace porque posee un orgullo profesional, y tiene una profunda responsabilidad con su *ser-artista*, con su obra y con él público, lo que lo conduce a plantearse “las metas más altas” (p. 80). El educador-artista, asevera Pérez (1982) “no puede conformarse con niveles inferiores a los que se fija un artista (...) ni tener menos orgullo profesional” (p. 80).

Para Bolívar (2001) la teoría pedagógica subjetiva de un maestro también está conformada por su sistema personal de conocimientos y creencias, y estos, enmarcan la manera cómo se conciben como profesor y cómo interpretan y reaccionan ante la tarea de enseñar y la educación. El maestro Hugo considera que su trabajo como docente lo ha llevado a cambiar de perspectiva en su formación disciplinar, transitando de las artes visuales a la literatura; le da un valor importante a la tarea de enseñar enfocándose en el contenido curricular, desvinculándola de su hacer artístico. Se concibe a sí mismo siendo bueno enseñando, pero no haciendo:

(...) cambié de perspectiva en mi formación, porque hoy estoy más enfocado a la literatura, no escribo, pero sí enseño y, entonces, he dejado a un lado las artes visuales; hoy estoy más enfocado en enseñar de dónde viene la literatura, cómo se dio la literatura, los principales autores, los principales libros, la estructura y todo aquello. Pero no lo escribo, soy bueno, podremos decir, enseñando, pero no haciendo, ajá. (E03 HSM 231022, p. 12)

Identifico cómo, una vez que Hugo se inserta a la docencia y que le son asignadas asignaturas relacionadas con el lenguaje literario, comienza a enfocar su formación hacia esta área de las artes lo cual provocó que se distanciara de su producción

visual como fotógrafo; asume que no produce literatura, sino que su enfoque sobre este campo de las artes es más bien teórico. Identifico cómo Hugo se considera mejor profesor que artista en cuanto a la literatura. A la pregunta de qué significa para usted ser docente de arte, el maestro le da énfasis a la transmisión de saberes:

¿Qué significa? Mmmm.... Eeee Enseñar un poco de lo que yo aprendí, porque nunca termina uno de aprender. Compras un libro y de repente ya salió otro, y otro, y otro y otro. Entonces es transmitir lo que ya sé. Es eso.  
(E03 HSM 231022, p. 7)

Desde su rol docente, Hugo se asume en posibilidades de enseñar lo que el ha aprendido a lo largo de su vida, pero también reconoce que esos saberes construidos no son inamovibles ni determinados, sino que están en constante construcción; identifico que comprende al aprendizaje como un proceso dinámico, y que el profesor está en posibilidades de transmitir a sus estudiantes ese conocimiento.

Al preguntarle al maestro Hugo sobre alguna experiencia significativa dentro de su labor docente, el profesor narra que, “una de las experiencias bonitas” es ver que sus alumnos sobresalen. Cuenta que daba una asignatura llamada “Cartel” y que en esta veían temas de diseño y de arte; mediante los productos que se generaban en esa materia, los alumnos se metían a concursos. El profesor narra que se traían “primero, segundos, terceros lugares, tanto estatal como nacional”. A partir de esa experiencia el maestro recalca:

(...) y es la satisfacción “¡Oh, sí estoy haciendo bien mi trabajo! ¡Oh, sí están aportando lo que ellos han...!” Esa es como la satisfacción más grande de ver que tus alumnos superan al maestro. Podríamos decir que no, que esa enseñanza que tú diste en el salón no se quedó ahí.  
(E03 HSM 231022, p. 8)

Hugo expresa la “satisfacción laboral” (Vaillant, 2007, p. 55) que experimenta en su profesión docente en relación a su propia enseñanza, al identificar en los productos que elaboran sus estudiantes cómo aplican lo que él les enseñó, que incluso lo

logran superar, y que, además, esos conocimientos no solo rinden frutos en el aula en el desarrollo de las sesiones, sino que impactan en otros espacios institucionales como es el caso de los concursos que lleva a cabo la misma Universidad. ¿Cómo logra el docente que el estudiante lo supere? Pérez (1982) apunta que el educador-artista buscará siempre las maneras y los medios para promover un “verdadero aprendizaje, de descubrir y explotar los talentos de sus alumnos y de orientar sus acciones” (p. 80), pero para ello, al igual que el artista, el maestro puede partir de una “planificación y formación cuidadosas” (p. 80) que le permitan motivar a los jóvenes para llevar lo que el maestro les enseña a un nivel más profundo.

Por su parte Aranza narra que dentro de las experiencias “que te tocan el corazón” está cuando sus alumnos de bachillerato, al final de la asignatura, “se acercan a ella” y le dicen: “Pues gracias a la asignatura, a la materia, tengo una visión totalmente diferente” (E05 AMM 271022, p. 20). También cuenta cómo, al despedirse, al decir “ya no nos vamos a ver”, ella puede “sentir la honestidad” cuando le dicen “algo de lo que se llevan” de la asignatura. Aranza señala:

(...) al final les hago como una especie de cuestionario a modo de reflexión de qué pasó o no en la asignatura. ¿Qué podemos mejorar, o, qué no podemos mejorar? Y sí percibes que algunos no le ponen nada más ahí por decir “algo maravilloso”. ¿No? Pero sí logro percibir cuando es más objetivo, o sea, sí es subjetivo, pero es muchísimo más objetivo, y se siente el corazón contento. (E05 AMM 271022, p. 20)

Identifico cómo la realización de un cuestionario dirigido a sus estudiantes al final del curso, que les permita reflexionar sobre sus experiencias, cuestionarse sobre lo que ellos, desde su rol de estudiantes pueden mejorar, y que le hagan saber, desde su perspectiva, ella como profesora qué está en posibilidades de cambiar, deja ver que sus estudiantes representan para Aranza, desde mi mirada, un lugar central en su hacer docente; que sus alumnos le expresen desde un sentido subjetivo, pero también objetivo, cómo miran su quehacer docente de manera positiva al promoverles una mayor visión, para ella representa algo relevante. Pero, también

que los alumnos la sigan aun cuando ya no les da clases, que la busquen para pedirle algún consejo o asesoría resulta algo significativo:

(...) parte de esas experiencias es que tal cual les digo “ya no les voy a dar clases”, “ya cerramos su calificación”, “ya no nos vamos a ver nunca más” (se ríe) (...); después de las clases hay alumnos que me siguen, o sea, ya están con otra licenciada (es decir, otra maestra), pero me siguen buscando, pidiendo alguna asesoría, pidiendo algún consejo o diciéndome: “Ay, gracias a lo que yo vi, ahora se esto”, y pues digo “Ah, pues algo pasó ahí”. ¿No? Y eso pues para mí es muy significativo. (E05 AMM 271022, p. 20)

Identifico cómo Aranza le da un alto valor al hecho de que sus exalumnos mantengan comunicación con ella, ya sea para alguna asesoría académica o profesional, o bien, para que le externen que lo que aprendieron en sus sesiones con ella han logrado trascender en el desarrollo de sus vidas. Aranza le pone un peso importante a la satisfacción que en ella emerge “sobre el vínculo afectivo con los estudiantes” (Vaillant, 2007). Esta satisfacción laboral que expresa la maestra integra su desarrollo profesional como artista y como docente, al respecto, apunta: “justo voy logrando enriquecer tanto mi trabajo como artista, como también en la parte de la docencia” (E05 AMM 2710 22, p. 24), lo que me permite comprender nuevamente que no desvincula su *ser-artista* de su *ser-docente* como componentes de su identidad profesional.

Estas formas de reconocerse como artistas y docentes narradas por los maestros, me permiten identificar algunas maneras en que se ha construido su identidad profesional, entendida esta como “un conjunto dinámico de autorrepresentaciones que desarrollan a lo largo del tiempo como resultado de la interacción con su contexto de trabajo” (Bolívar, 2001, p. 170). Comprendo su identidad profesional como el resultado de sus interacciones dinámicas y significativas con el mundo del arte, con sus estudiantes, con el currículum escolar, etc., desde su *ser-docente* y su *ser-artista*, en un plano de lo individual, y desde el plano de lo colectivo, como integrantes de ámbitos profesionales.

Si bien, los profesores se asumen como artistas, una vez que se insertaron a la docencia iniciaron un proceso de auto reconocimiento como maestros de arte, ambas profesiones comenzaron a formar parte de su identidad profesional. Sobre la manera en que se insertaron en la docencia abordo en el siguiente apartado.

### **1.5 Inserción en la docencia, “lánzate tú”**

¿Es válido que un profesional con una formación disciplinar artística se inserte a la docencia? Y de ser así, ¿cómo aprende un profesor de arte a enseñar, cuando no cuenta con una formación inicial para maestro? Si no fue por vocación, ¿qué motivos llevaron a los profesores a insertarse en la docencia? Denise Vaillant (2007) remite a la vocación como uno de los pilares que definen el éxito de la profesión, sin embargo, en el diálogo con mis informantes identifiqué que, ninguno de los tres maestros, se imaginó o quiso ser docente desde temprana edad; su vocación se fue construyendo mediante diferentes circunstancias que los llevaron a insertarse a la docencia. La maestra Aranza narra lo siguiente: “...en un inicio pues creo que no pensaba dedicarme a dar clases cuando estaba en la escuela, no era mi pensamiento diario, pero pues conforme fue pasando el tiempo fui teniendo la oportunidad de acercarme (E02 AMM 131022, p. 2).

En su discurso identifiqué cómo la maestra se inserta a la docencia por lo que Jiménez y Perales (2007) llaman una “circunstancialidad” (p. 37), ya que, mientras se formaba en la Licenciatura de Arte Dramático, no pasaba por su mente dedicarse en algún momento a la docencia, sin embargo, cuando se le presentó la oportunidad de incorporarse a esta profesión tuvo la apertura para aproximarse al ámbito educativo.

Por su parte el maestro Hugo cuenta que fue por necesidad:

(...) de hecho, no estaba en mis planes ser docente, nunca pasó por mi mente de, de nunca. ¿No? Es... este.... mis anhelos eran otras cosas, y por ¿cómo podría explicar cómo llegué ahí? Pues, por necesidad de la escuela, necesitaban maestros y me contactaron y

dije “¡Va! No pasa nada”. ¿No? Y llegué y estuve frente al grupo y es cuando como que salió esa chispa de que tenía yo que enseñar eso que sabía (E03 HSM 231022, p. 5).

Más que de él, se refiere a una necesidad de la propia escuela, pues en su relato identifico el nulo deseo del profesor de ser maestro en etapas anteriores a su inserción docente, sin embargo, también menciona que, una vez que se inició en el “juego social” <sup>12</sup>(Jiménez y Perales, 2007, p. 39) de ser maestro se implicó con la tarea de enseñar, abriéndose a la posibilidad de compartir lo que sabía en relación a su formación como diseñador gráfico y fotógrafo profesional.

Por su parte, la maestra Yulissa dice:

No, pues eso, eso se fue dando por equis circunstancia, o sea, porque dijeron: “Oigan, ¿Alguien conoce a una maestra de teatro? Y no había, y Macario (a quien la maestra describe como su mentor), pues no podía subir las escaleras en la Felipe Ángeles (al tratarse de una persona discapacitada). Entonces dijo: “No, lánzate tú”. ¿No? Y yo y ahí voy, ahí voy. ¿No? Como borreguito (E01 YGO 111022, p. 14).

Tampoco la maestra Yulissa menciona haber sentido una “identificación temprana con la docencia” (Jiménez y Perales, 2007, p. 37); en su relato deja ver que la necesidad es nuevamente de la escuela ante una aparente ausencia de profesores de arte; circunstancialmente, a ella le toca cubrir esta vacante como un acto solidario para Macario, quien no estaba en posibilidades de asumir este cargo por su estado físico.

Aranza, en tanto, añade que en su etapa escolar no quería ser maestra porque para ella implicaba una gran responsabilidad y una labor muy difícil que le causaba cierto miedo:

---

<sup>12</sup> De acuerdo a Jiménez y Perales (2007), “el juego social en el que se implican los maestros, los lleva a participar en la realización de las reglas que definen la profesión en el presente y las tareas por emprender como un proyecto de futuro posible para sí mismos” (p. 39).

(...) cuando estaba en la escuela siempre decía “¡Ay no! Yo creo que ser maestro debe ser muy difícil”, y en algún momento decía “Creo que no quiero ser maestra porque es una gran responsabilidad” (lo dijo riendo) y siempre lo vi como esto, pero pues justo sales de la carrera y todo y pues te vas encontrando como eso. Y, em, sí, le tuve mucho miedo, justo porque bueno, eso. ¿No? Es una gran responsabilidad, porque justo tú estás delante de los alumnos y ellos llegan como un vasito. ¿No? Vacío, esperando llenarse de todo lo que tú le das y pues em...justo.... A lo mejor soy muy redundante en eso, pero sí, es una gran responsabilidad en el hecho de que, pues estás ahí y ahora qué le vas a dar. (E11 AMM 030323, p. 4)

En el discurso de la maestra Aranza identifiqué que experimentó una contraidentificación con el rol de maestro por su concepción del profesor como un agente que sabe todo, y al estudiante como un sujeto sin saberes construidos en etapas previas a su tránsito por la escuela, y que expresa con la metáfora de ser vasos vacíos esperando llenarse; lo anterior la lleva a comprender a la profesión de docente, en su etapa en la que egresa de la institución que la forma como actriz de teatro profesional, como algo que implica mucha responsabilidad al ser una profesión que conlleva educar y enseñar a otras personas; le causaba miedo enfrentar dicha tarea. No obstante, sus concepciones han ido transformándose, y Aranza puede “ver el logro de cómo puedo, cómo ha ido evolucionando mi práctica docente, es decir, no es la misma que cuando yo empecé a dar clases” (E05 AMM 271022, p. 20).

Para los tres profesores entrevistados la docencia implica, lo que Yurén (2005) nombra como “profesión añadida” (p.37) a la que eligieron inicialmente, de tal manera que, el arte y específicamente, el teatro, la danza y el diseño gráfico, determinan en gran manera su actividad docente, aunado a la reproducción de los modelos pedagógicos, concepciones y prácticas de las que se apropiaron como resultado de su tránsito por la escuela desde su rol de alumno, desde el nivel básico.

¿Lo anterior significa que la docencia representa una labor menor a la de su oficio de ser artista? ¿O desde una visión integradora del arte y lo educativo se ha convertido en una forma de vida en la que se asumen como educadores artísticos?

De acuerdo a Yurén (2015):

Ya tenga un carácter vicario o principal, la docencia se ejerce a la manera de una profesión, y como tal, implica necesariamente una combinación de competencias y motivaciones. Dicha combinación se objetiva en un conjunto de actividades reenumeradas que se ejercen públicamente, para cumplir una función determinada socialmente, en un ámbito escolar específico (p. 38).

Las diversas circunstancias de inserción a la docencia de los maestros forman parte de, lo que Yurén (2015) denomina, sus “componentes identitarios” (p. 38) y configuran sus Identidades profesionales; lo anterior me lleva a cuestionarme sobre ¿Cómo se reflejan estos componentes identitarios en las prácticas profesionales cotidianas de los maestros? ¿De qué maneras estos rasgos identitarios interactúan con la cultura escolar a la que se insertaron? Y ¿Cómo aprendieron los maestros a enseñar? Sobre esto último profundizo en el siguiente apartado.

## **1. 6 Aprendiendo a enseñar**

Los maestros que entrevisté expresan no haber sentido a temprana edad una “vocación de enseñar” (Anzaldúa, 2005, p. 78) que los condujera a elegir una formación inicial de docentes; ellos se han formado en disciplinas artísticas, y por circunstancias variadas, se incorporaron a instituciones educativas para trabajar como maestros de arte en el nivel medio superior. De acuerdo a Anzaldúa (2005), este tipo de profesionistas, una vez que se insertan a la docencia, comienzan a evocar sus vivencias escolares, comienzan un proceso de recuperación de “conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación” (p. 79), que desde su perspectiva resulten adecuadas para ponerlas en práctica en su tarea de enseñar.

En su relato, la maestra Yulissa refiere que, cuando se insertó a la docencia, no tenía documentos que respaldaran su formación para maestra, pero ella se remite a su formación disciplinar formal como un medio para poder incorporarse al trabajo de docente de arte:

(...) cuando en la preparatoria Felipe Ángeles <sup>13</sup> dicen que “requieren un maestro de teatro en específico”, yo no tenía papeles, o sea, yo no tenía. Yo tenía... Yo estaba. Había hecho una media licenciatura de artes que no funcionó porque la escuela no tenía el RVOE [...]; entonces, yo no tenía papeles para poder ingresar a la Universidad, porque sabes que la prepa Felipe Ángeles está incorporada a la UAEH entonces. Pero tenía un currículum que, sí, no, no me lo podían negar porque tenía diplomados, tenía un diplomado en la Casa del Teatro [percibí que lo menciona con orgullo], entonces, pues tenía muchísimos documentos que me sustentaban y me aceptaron en la Universidad, o sea, aceptaron mis documentos y entonces, así fue como yo ingresé a la Escuela Preparatoria Felipe Ángeles; te estoy hablando de hace aproximadamente 14 años que ingresé. (E01 YGO 111022, p. 5)

Si bien, la profesora asume no tener una formación inicial de maestra, alude a sus procesos formativos disciplinares que integran su currículum profesional, al que ella comprende como innegable por determinada institución educativa, y que corresponden a su identidad artística. Anzaldúa (2005) señala que, como una de las principales diferencias entre niveles educativos, se encuentra la formación de sus maestros, es decir, mientras que en el nivel básico todos los maestros se forman para ser docentes, en el nivel medio superior y superior, por el contrario, se reduce el número de profesores formados como docentes al requerirse profesores con perfiles disciplinares específicos como ingenieros, licenciados, médicos, artistas, etc. Lo anterior, afirma el autor, no significa que los segundos no hayan recibido una formación para maestro, pues la formación docente: “se inicia desde el momento que alguien se asume como profesor y comienza a recuperar todos aquellos

---

<sup>13</sup> Seudónimo de la institución donde la maestra actualmente labora.

elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial” (p. 79), que va integrando durante su tránsito por la escuela en su etapa de estudiante.

La maestra Yulissa, cuando se insertó en la docencia, cuenta que inició un nuevo proyecto formativo relacionado con la enseñanza, impulsada por el reconocimiento de estarse integrando a una institución educativa: “tuve, para esto, que tomar el diplomado en competencias y todo lo que te pide la Universidad, y que te actualices cada año para que puedas seguir como docente en la escuela (E01 YGO 111022, pp. 5 y 7). El discurso de la maestra me permite identificar cómo asume su necesidad formativa docente desde su individualidad, pero también, se reconoce inserta en una institución educativa que le demanda una actualización acorde con, en este caso, el enfoque por competencia, aún vigente en la Universidad.

La maestra Yulissa también cuenta cómo, al incorporarse a la docencia en el nivel bachillerato, consideraba no tener saberes didácticos-pedagógicos para asumir su rol de docente, pero se remite a su experiencia dando talleres de teatro para niños y jóvenes en un contexto extraescolar.

(...) entonces comencé con las clases de teatro. Yo no sabía qué hacer al principio porque yo nada más trabajaba con la Compañía de teatro y con la Compañía infantil. Tenía todos los pequeños de 6 a 12 años. Yo daba el taller de teatro para niños en Casa de Cultura y, entonces, pues nunca había trabajado con bachillerato (E01 YGO 111022, p. 6).

Si bien narra tener experiencia como integrante de una compañía teatral como parte de su identidad artística, y un encuentro con la docencia en el ámbito extraescolar, dando talleres para infantes en la Casa de Cultura de su municipio, externa no tener experiencia alguna en el nivel medio superior, por lo que, desde mi perspectiva, la profesora se asumió como un “vaso vacío” (Marcelo, 2009, p. 23) al momento de insertarse como docente de arte en la preparatoria a la que se incorporó. No obstante, Yulissa, destaca que acude a los “tips de la pedagogía” que le proporcionó

su maestra, quien le dio clases durante su tránsito por una institución en la que se formó como profesional del arte, la antropóloga Mercedes<sup>14</sup>.

(...) afortunadamente estaba una maestra que era la antropóloga Mercedes, que me dio muchos tips de cómo... de la docencia. ¿No? De pedagogía, porque yo no sabía nada de pedagogía hasta que yo entro a la licenciatura y empiezo a tener clases de pedagogía. Entonces ves, ves que todo tu mundo se transforma (E11 AMM 030323, p. 6).

La narrativa de la maestra Yulissa me permite identificar cómo la maestra Mercedes significó para ella una guía a la que acude en el momento de iniciarse en el trabajo de enseñar; desde mi perspectiva, Yulissa experimentó un proceso de “identificación” (Anzaldúa, 2005, p. 79) con el estilo y la práctica docente de su profesora a la que nombra como una “maestra alivianada”; al respecto menciona:

(...) claro, dependiendo de qué maestros te den pedagogía, porque si tienes a los maestros, este, que tienen unas técnicas muy (tardó un poco para encontrar la palabra) pues caducas, ya pasadas de moda, entonces no funciona. Y lo que me encantó fue que me tocó una maestra súper alivianada, que nos hablaba de cómo podías dar las clases, cómo te tenías que sentar, cómo tenías que subir, bajar, hablar fuerte. (E11 AMM 030323, p. 6)

Yulissa narra que la maestra Mercedes le enseñó a sentarse, desplazarse, hablar, entre otras prácticas que, desde su perspectiva, tienen que ver con la enseñanza en el aula, y que estas maneras particulares de su profesora rompían con rutinas convencionales ya caducas de la enseñanza; esta forma de conducirse, distinta a la tradicional, que ella nombra como alivianada, de dar clases, representan desde mi perspectiva un “modelos de práctica docente” (Anzaldúa, 2005, p.77) interiorizada por la maestra durante su proceso formativo, y que en su momento la orientaron en su accionar frente a sus estudiantes al incorporarse al nivel medio superior.

---

<sup>14</sup> Seudónimo.

La maestra Aranza, por su parte, en cuanto a su formación disciplinar y pedagógica, se refiere inicialmente a su paso por el Instituto de Artes de la UAEH, en el que se forma como profesional en el lenguaje teatral, pero también alude a los cursos, talleres y seminarios que tomó en el Centro de Las Artes Hidalgo (CAH) como consecuencia de su inserción a su labor docente,

(...) pues... yo primero empecé a estudiar teatro en el Instituto de Artes de la UAEH y después, pues estuve tomando algunos talleres en el Centro de las Artes, como seminarios de arte que estaban enfocados en las cuatro disciplinas artísticas: danza, música, artes visuales y teatro, de circo también. Y fue ahí también donde tomé algunos este... seminarios, este... les llamábamos, de pues, para lo que es la docencia, no recuerdo bien, para (hace una pausa para recordar), para la enseñanza de las artes, algo así. No sé si igual te tocó eso. (EO2 AMM 131022, p. 3)

El discurso de la profesora Aranza me permite identificar su necesidad formativa en el ámbito docente, más allá de su formación disciplinar inicial en el área de teatro, enfocada más bien al desarrollo actoral profesional que a la pedagogía teatral, por lo que comenzó, desde mi perspectiva, un proyecto formador que le permitiera adquirir herramientas pedagógicas para asumir su papel de maestra de arte en el nivel bachillerato; sin embargo, su proceso de aprender a enseñar no se redujo a estos momentos formativos en el ámbito docente en su etapa posterior a su inserción, ya que también le da peso a su etapa de “socialización profesional” (Davini, 1995, p. 353), es decir, a ese momento en el que inicialmente la maestra se insertó en la docencia, en determinado espacio institucional y donde comenzó a aprender “las reglas del oficio” (p. 353). Al respecto narra:

(...) cuando ya estuve en una prepa, en la Jean Piaget <sup>15</sup>, fue cuando empecé con... prepa y fue... pues más revelador por así decirlo, y fue cuando encontré la manera de poder relacionarme con ellos (los

---

<sup>15</sup> Seudónimo.

alumnos) y empezó a fluir muchísimo más y a partir de ahí empecé pues obviamente a estar en la docencia ¿No? (E02 AMM 131022, p. 5).

La maestra Aranza narra cómo fue a partir de su inserción a la primera institución de nivel medio superior en la que labora como parte de su trayectoria docente, y del contacto con los estudiantes, que ella comienza a desarrollar herramientas pedagógicas; es a partir de su inserción a la preparatoria Jean Piaget que la maestra comienza a desarrollar estrategias de acción técnico-profesionales y a desplegar maneras de interactuar socioprofesionalmente en su nuevo trabajo de docente de arte; en este sentido, esta institución fungió como un “ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento” (Davini, 1995, 36) docente de Aranza, teniendo un peso decisivo en la manera en que se ha ido conformando su práctica docente.

Este ritual de iniciación a la enseñanza le permitió a Aranza conocer valores, símbolos, conocimientos y modelos de la profesión que estaba asumiendo, además de integrar a su propia personalidad y a su identidad de artista los rasgos de esa cultura escolar. Carlos Marcelo (2008) plantea que los primeros años en la labor docente representan un momento de socialización profesional determinante para aprender el oficio de enseñar, principalmente en el contacto con los estudiantes, y es en este momento de socialización intensa que los maestros comienzan un proceso de interiorización sobre normas, valores, conductas, que caracterizan a la cultura escolar a la que se insertan. A este proceso de socialización, Marcelo (2008) lo define como: “el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización” (p. 16).

La maestra Aranza, también me habló de su maestro Antonio<sup>16</sup>, quien le impartiera la asignatura de Actuación en la Licenciatura de teatro; se refiere a él como un sujeto determinante para que continuara su desarrollo como actriz profesional teniendo como base a la disciplina y al amor por el teatro; comentó:

(...) tuvimos un maestro en común (se refiere a mí, quien en efecto fui alumna también del maestro Antonio cuando me encontraba estudiando

---

<sup>16</sup> Seudónimo.

la Lic. En Arte Dramático en la Universidad) que es Antonio. ¿No? Que también gracias a él pues seguí a lo que es también el teatro. ¿No? Que sí el arte pues es hermoso y todo, pero debe de existir siempre lo que es la disciplina. La disciplina es muy importante, o sea, tanto en el trabajo como lo que uno va a mostrar. Y ahora, también lo veo en la escuela, o sea, que debe existir siempre ante todo una disciplina, debe estar todo el amor del mundo, sí, pero debe ser justo eso. ¿No? Uno muy, muy disciplinado. (E11 AMM 030123, p. 38)

Identifico como Aranza alude a su biografía como estudiante durante sus estudios de licenciatura, o lo que Davini (1995) nombra su “biografización escolar” (p. 353), ya que la maestra refiere a su maestro de actuación del que recupera el sentido que él le daba a la disciplina en el contexto del arte, tanto en el proceso creativo, como en la calidad del producto artístico obtenido, concepción con la que ella se identificó; esta creencia sobre la disciplina y el amor en el arte integra el “fondo de saberes” (p. 354) que ha construido Aranza como componentes de su *ser-artista*, pero que también han orientado su manera de asumir su *ser-docente*. Identifico que el maestro Antonio influyó en Aranza en su desarrollo profesional de actriz y de docente de arte, por lo que su profesor fungió, desde mi perspectiva, como un sujeto significativo que implicó una transformación en su identidad profesional.

El desarrollo de este primer capítulo me permitió comprender cómo, mediante sus encuentros tempranos con el arte, a través de sus procesos de socialización en entornos familiares y escolares (Berger y Luckman, 2001), los maestros construyeron saberes artísticos y educativos; en esa construcción fueron determinantes también sus procesos de “identificación” (p. 88) con otros sujetos inmersos en el mundo del arte y la educación; factores que contribuyeron a la construcción dinámica de su identidad a nivel personal y profesional.

Dentro de las principales concepciones que los profesores tienen en torno al arte están: que ser artista significa ser más sensible sobre lo que pasa en el entorno, que el arte es una forma de vida, incluso, que es la vida misma, pues nos permite vivir “una experiencia intrínsecamente valiosa que provoca sentimientos elevados”

(Dewey, 2008, p. 106). Otras concepciones son que el arte es algo sagrado, un acto de comunión, poético y revolucionario, que involucra no solo al artista, sino al espectador, de tal manera que las artes tienen una función social como “generadora del cambio” (Molina, 2021, p. 17) mediante la reflexión y el compromiso social.

Además, conciben a lo artístico como un medio para compartir símbolos en común que nos permiten, a su vez, comprender lo histórico y lo cultural, de tal manera que, el arte tiene una función eminentemente cultural y social “basada en sistemas simbólicos de relaciones que interfieren tanto en la experiencia individual como en lo que afecta al imaginario de una comunidad, y que alcanza su plenitud en la experiencia estética” (Molina, 2021, p. 17). Los tres profesores le atribuyen al arte un sentido educativo, lo que me permitió identificar, una vez más una vinculación estrecha y profunda entre su *ser-artista* y su- *ser docente*.

Como rasgos identitarios en común en los tres maestros entrevistados identifiqué que ninguno tuvo la “vocación de enseñar” (Anzaldúa, 2005, p. 78), desde una temprana edad, y que se insertaron a la docencia por lo que Jiménez y Perales (2007) llaman una “circunstancialidad” (p. 37), por lo tanto, ninguno de los profesores tuvo una formación inicial de maestro, no obstante, recuperaron, lo que Davini (1995) nombra “fondo de saberes” (p. 354), contruidos durante su etapa de estudiantes, que orientaron su manera de asumir sus roles de docentes.

Identifiqué cómo se hace presente en sus relatos la “satisfacción laboral” (Vaillant, 2007, p. 82), que han experimentado como resultado de su práctica docente, principalmente desde el vínculo con los estudiantes y de la aplicación de los conocimientos que construyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza<sup>17</sup> dentro de las asignaturas de arte en otros contextos. También, me

---

<sup>17</sup> A lo largo de este documento me refiero a procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza, noción que construí a partir de la obra: “Pedagogía del oprimido”, de Freire (1970), quien distingue a la “educación bancaria o domesticadora” (p. 75), utilizada como instrumento opresor, desde una lógica de transferencia vertical, en que la que el docente enseña y el estudiante aprende (enseñanza-aprendizaje); de la “educación liberadora” (p. 75), que se enfoca en que tanto el educador como el educando, en un diálogo horizontal, a través de la interrelación, el intercambio y el aprendizaje mutuo, sean problematizadores. Esta última desde una lógica horizontal, en la que aprenden tanto el docente como el estudiante, en una relación dialéctica (enseñanza-aprendizaje-enseñanza).

permitió identificar que los maestros, dentro de su rol de docentes, se asumen como guías y asesores sensibles; como parte de las actividades que abarca su tarea de enseñar se encuentran la de observar, escuchar, reflexionar, estar atento a las necesidades de los estudiantes y, a adaptarse a sus propuestas, así como, transmitir conocimiento; su enseñanza a veces la centran en los alumnos y en ocasiones, en el contenido curricular.

Una de las principales concepciones sobre el arte en relación a la enseñanza que los profesores han construido es que el arte sensibiliza a los seres humanos y, por ende, a los docentes; dado lo anterior, identifiqué que los maestros se conciben, a sí mismos, como sensibles a su entorno y a las necesidades y problemáticas de sus estudiantes; el arte les ayuda a pensar diferente, por tanto, se asumen como creativos y abiertos al realizar su tarea de enseñar.

## CAPÍTULO 2

### PRÁCTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS EN EL MARCO DEL CURRÍCULUM FORMAL: OTROS RASGOS IDENTITARIOS DE LOS PROFESORES

Partiendo de las narraciones de Aranza, Yulissa y Hugo, recupero algunas de sus vivencias al encontrarse con el currículo oficial de la UAEH, con los planes y programas de las asignaturas que imparten relacionadas con el arte, como es el caso de Exploración Artística, Apreciación Artística y México y su Literatura. Andrea Giráldez (2021) apunta que las artes, en las últimas décadas, han ido ocupando un lugar importante en los discursos educativos; los lenguajes artísticos, asegura la autora, se han ido conformando como “parte integral de los currículos escolares” (p. 89), tal es el caso de la UAEH, que ha incorporado asignaturas de arte al cuerpo de materias de tronco común, pero ¿Cómo ha sido el encuentro entre el currículum formal de las asignaturas artísticas y la identidad profesional de los maestros?

Este capítulo me permite identificar el encuentro entre la identidad profesional de los sujetos de este proceso investigativo y el currículum oficial, partiendo de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles han sido las opciones metodológicas adoptadas por los docentes Aranza, Yulissa y Hugo, en función de los usos de las artes en la educación actual? ¿Desde qué perspectivas se han situado los maestros de arte para el desarrollo de su práctica docente? Comprendida esta última como “la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar” (De Lella, 1999, p. 2).

¿Se han centrado en potenciar habilidades técnicas? O ¿Su interés se ha enfocado en el desarrollo de la expresión individual? ¿De qué manera sus prácticas han tenido un vínculo con lo pedagógico? ¿Y en qué medida han tenido un vínculo con su práctica artística? Las anteriores preguntas me permiten profundizar en la comprensión de esta conformación dinámica de las Identidades profesionales de los profesores, desde esta interacción con el currículo formal.

## 2.1 Tendencias curriculares de los docentes de arte: encuentro con el “currículum cuadrado” y el “grupo real”

En este encuentro cara a cara con los profesores Aranza, Yulissa y Hugo, manifestaron algunas experiencias generadas a partir de su relación con el currículum oficial. Su identidad de artistas, su interacción con los estudiantes y su propia “cultura institucional” (p. 46), a la que Fernández (1994) plantea como el “resultado de una serie de productos materiales y simbólicos” (p. 46), han sido factores que los han llevado a apropiarse de los contenidos curriculares artísticos desde distintos enfoques, lo que me lleva a cuestionarme ¿En qué medida los fines artístico-educativos de los profesores han entrado en crisis con los fines establecidos en los contenidos artísticos del currículum prescrito?

De acuerdo a Morton (2001), desde el campo de la educación artística, el currículum es “un vehículo a través del cual la experiencia de los estudiantes será verdaderamente educativa al lograr concretar, en cada una de sus actividades, secuencias e interacciones de distinto tipo” (p. 121); estas últimas, de acuerdo a la autora, pueden ser de “profesor-estudiante, estudiante con el contenido, profesor con el contenido, estudiantes en grupo, estudiantes-materiales y profesor-materiales” (p. 121).

Desde la interacción profesor-contenido curricular, mis interlocutores externaron haber experimentado tensiones entre lo prescrito en el plan de estudios y sus propias necesidades formativas para abordar los contenidos curriculares de las asignaturas de arte. La maestra Yulissa manifiesta reiteradamente en su discurso que ella concibe al artista como un sujeto sensible que mira el mundo de una manera diferente al resto de las personas, los no artistas; desde su *ser-artista* y su *ser-docente* pretende trascender el estatus de asignatura de arte para que los alumnos comprendan ese espacio curricular como idóneo para explorar sus formas de expresión:

(...) porque es una manera diferente, completamente, de ver las artes a través de ser artista docente. Es ese vínculo que generamos y que me

ha permitido también que los chavos pues, se desenvuelvan, que no vean la clase como la materia. ¿No? Sino que lo vean como una manera, una forma de expresión. Eso es lo más importante para mí y creo que es la experiencia que yo te puedo comentar. (E09 YGO 151222, p. 4)

La maestra manifiesta su necesidad de desarrollar “objetivos expresivos” (p. 124), aquellos que, de acuerdo a Eisner (1995, citado por Morton, 2001) son una “herramienta complementaria en la planeación del currículum” (p. 124) para promover el desarrollo de habilidades imaginativas y expresivas en los educandos. Esta necesidad docente, no es satisfecha por los “objetivos educativos” (p. 125) propuestos en el currículum al que la profesora Yulissa se enfrenta; a estos últimos, (Eisner, 1995, citado por Morton, 2001), los define como aquellos que pretenden “describir una forma de conducta del estudiante con especificad suficiente (...) para que pueda reconocerse con fiabilidad” (p. 134), y que se centran en los productos a obtener y las conductas que deben mostrar los estudiantes. Esta prescripción es a la que la profesora se resiste y expresa que ha optado por buscar otras vías de abordar el currículum formal.

¿Cómo voy a tener a los muchachos ahí con eso? Con la teoría, sí, pero es aburridísimo. ¿No? Entonces, yo siempre he tratado de zafarme, de encontrar otras vías. Y lo que yo he tratado de hacer en la Prepa, pues es eso. ¿No? Hacer que los jóvenes en la Preparatoria tengan esas, esas posibilidades que a lo mejor nosotros de niños no tuvimos. ¿No? Que vean el arte como una forma de vida. (E01 YGO 111022, p. 11)

La maestra Yulissa pone en duda la eficacia del programa oficial y, desde una perspectiva de autonomía docente, decide omitir lo prescrito para proponer y desarrollar nuevas secuencias de aprendizaje, desde lo que Grundy (1991) nombra como una “orientación práctica del currículum” (p. 140) que contiene un “interés emancipador” (p. 140) en relación a los estudiantes. La profesora externa una postura radical de modificar lo prescrito.

(...) teníamos un programa en la Universidad que todos teníamos que respetar (utiliza sus manos para enfatizar esta frase) [percibo cierta

ironía] y que gracias y afortunadamente yo siempre me he botado. ¿No? Te lo digo sinceramente. ¿No? Siempre me he salido del programa. No sé si tú lo conozcas, el programa de Educación Artística de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es muy cuadrado. Es muy... bueno digo (se ríe, mira al celular que está grabando). (E01 YGO 111022, p. 8)

Me dio la impresión, al momento de entrevistarla, que sintió una ligera preocupación por su descripción sobre el programa de la UAEH, me parece que dio por hecho que estoy estudiando en dicha Universidad y que, por tanto, la institución se podría enterar de cómo mira ella el programa; no obstante, su preocupación es ligera y continúa planteando su construcción metafórica de señalar al currículum prescrito como “cuadrado”, y como una prescripción que está en posibilidades de no seguir; posteriormente, hacer referencia a algunos contenidos temáticos prescritos en el currículum formal:

(...) pero es cuadrado. ¿Sí? Y tú lo buscas en internet y lo encuentras de verdad que “guácala” (...) Por ejemplo, teníamos un temario que decía: El quehacer del artista. ¿No? Entonces ahí te marcaba que exploraras el quehacer del artista, el artista. ¿Qué es el artista? ¿Cuáles son las cualidades del artista? ¿Cuáles son las técnicas del actor? Las técnicas del teatro, bla, bla, bla, bla. Y yo así de... (hizo un gesto de hartazgo o asco). (E01 YGO 111022, pp. 8 y 9)

Identifico que Yulissa, expresa sentir repugnancia por los temas propuestos en el currículo formal relacionados con “El quehacer del artista”, no obstante, considero que lo que no convencía a sus necesidades docentes y artísticas, más allá del tema propuesto a abordar, era la manera de hacerlo o que el currículum se limitaba a mencionar las temáticas, más no las propuestas didácticas a través de las cuales el profesor puede abordarlas en su enseñanza.

Lejos de considerar producir resultados predeterminados desde lo que Grundy (1991) nombra “interés técnico” (p. 140) por lo ya establecido curricularmente, la maestra Yulissa, a partir de los juicios valorativos que hace del programa oficial, propone actividades que, aunque no estén especificadas en el plan de estudios, ella

diseña con el fin de permitir a los estudiantes vincular los contenidos temáticos con los artistas de su comunidad desde una “orientación práctica del currículum” (p. 140) que le permitiera cambiar el programa que le brinda la Universidad y que considera aburrido, por una propuesta situada con enfoque lúdico, que al poner a los estudiantes en primer plano y con un rol activo, adquiriría la cualidad de divertido.

(...) entonces, jugábamos mucho, por ejemplo, a hacer entrevistas. Tenemos en la Escuela Preparatoria diez minutos entre cada hora de receso (...) esos diez minutos yo los aprovechaba para pasar programitas de radio pequeñitos, de diez minutos o de ocho minutos donde entrevistaban a un actor (...). Entrevistaban a artistas, entrevistamos a Juan Ugalde, a Paco Solís<sup>18</sup>, o sea, a todos los artistas habidos y por haber en el municipio; los entrevistaron los muchachos, iban, los entrevistaban, hacían su guion técnico, su estudio literario, todo. Le metían comerciales también de “Aprovecha la colegiatura de este mes porque vas a tener el 10% de descuento”; “Recuerda que la cafetería te ofrece bla, bla, bla”. Y entonces metían musiquita. ¿No? ¡Era divertidísimo! (E01 YGO 111022, p. 9).

En sus actividades, la profesora Yulissa les adjudica a los estudiantes un rol, que señala Grundy (1991) como, de “receptor activo” (p. 142), que compromete a los alumnos a crear en conjunto, pues en ellos recaía el rol de entrevistadores, diseñadores de guion, locutores de radio, entre otros que, desde mi perspectiva, ponen en juego su creatividad y personalidad. Morton (2002) plantea a la noción de actividad como central, ya que, “el proceso de estimulación y orientación de actividades en forma pertinente y oportuna es la que dará calidad a cualquier tipo de actividad” (p. 122), lo que favorece, agrega la autora, que los educandos se comprometan con el contenido del que se esperan resultados formativos. Sin embargo, aunque en su discurso la maestra declara que omite lo propuesto por el currículum prescrito, en realidad, considero que lo que hace es un balance entre la prescripción y el currículum práctico; sobre lo anterior menciona:

---

<sup>18</sup> Artistas activos en el municipio de Actopan.

A eso me refería yo con salirme del programa, que hacíamos radionovelas, hacíamos programas de radio, hacíamos videoarte, hacíamos cosas que no estaban dentro del programa o que no están; pero que a mí me han funcionado bastante para que los chavos vean el arte desde otra perspectiva. ¿No? Que sí es divertido, porque es divertido. (E01 YGO 111022, pp. 9 y 10)

Identifico que Yulissa no mira al plan de estudios como receta a seguir, sino como una posibilidad para el diseño de secuencias didácticas que propone desde su conocimiento sobre producción artística; desde su *ser-artista* es que comprende, según mi perspectiva, que el arte no solo es teoría, sino que también se puede abordar desde una perspectiva práctica y que explorar sus lenguajes para elaborar productos artísticos como radionovelas o videoarte puede representar algo significativo para los estudiantes.

Otro conflicto que identifiqué, desde las interacciones profesor-contenido-escuela, es el generado por la propia organización escolar, la cual, plantea Avilés (2020) establece horarios fijos, rutinas y rituales, desde los valores tradicionales del orden y la disciplina. Desde una “matriz educativa tradicional” (p. 261), asegura el autor, “es el cumplimiento del currículum lo que garantiza el cumplimiento docente en la escuela” (p. 261). Al respecto, cuando le pregunto al profesor Hugo sobre si implementa el uso de las TIC’s al abordar contenidos relacionados con el lenguaje fotográfico, el profesor me contestó un tanto enérgico:

De hecho, no manejo TICs, primero, porque el contenido programático es muy, es grande y el tiempo es muy poco. Entonces se tiene que abordar todo y si me detengo a decirle “Sabes que...”, por ejemplo, “Vamos a trabajar fotografía, de ahí vamos a ir a manejar este...”, por ejemplo, “Algún programa de Adobe o algún X de edición”, pues nos va a llevar tiempo y ya no voy a poder ni abordar lo esencial que es la composición, lo que es la dirección de luz, lo que es el contraste. Y entonces, eee, ya, ya no este, ya no manejamos eso porque nos come, nos come el tiempo (E10 HSM 121222, p. 6).

Miro cómo el profesor considera reducidos los tiempos escolares en desproporción con los contenidos temáticos a abordar, pero asume desde un *deber ser* docente, que tiene el compromiso educativo de abordarlos en su totalidad, ajustando sus actividades con los tiempos institucionales, aunque se quede en el plano de lo esencial evitando profundizar más en el lenguaje, en este caso, de la fotografía, lo cual implicaría un tiempo que la organización escolar no permite tener. Dado que, en este caso, la Universidad es la que establece los aprendizajes necesarios que debe adquirir el estudiante, representa también una autoridad que monitorea su aplicación a través, por ejemplo, de los exámenes departamentales, a los cuales, alude el maestro Hugo:

Siempre lo voy adaptando, pero sin perderme del contenido que está ahí, porque, al final la escuela hace exámenes que ya son, eee, programados y que el alumno tiene que tener esos conocimientos; si me salgo del programa por completo, cuando llegue la hora de su examen departamental, resulta que, y la clásica: “Es que ese tema no lo vimos” y es cuando empiezan, “Es que por eso salí mal”. Entonces no, es seguir y adecuar. Ajá (E06 HSM 71122, p. 10).

Sin embargo, el profesor, al igual que Yulissa, plantea la adecuación del currículum formal a sus propios fines educativos como una posibilidad que recae en su rol de maestro y que alude a lo que Brovelli (2021) nombra “currículum real” (p. 102) al estar relacionado con la implementación y la práctica del plan de estudios en el proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza, en donde el docente se coloca como agente central. El maestro también pone de relieve algunas complejidades que, desde su experiencia, ha identificado; una de ellas es la relacionada con el diseño curricular, el cual recae en otros agentes educativos que no necesariamente tienen un contacto con el ambiente áulico:

¡Ah! Los planes, es, hijole (se ríe), pues es algo muy complejo ahí, lo que puedo decir es que, a veces, los que hacen los contenidos programáticos no están frente a grupo, (...) quienes hacen esos programas, pues, a

veces, no tienen el conocimiento realmente de qué es lo que están hablando. A veces, nada más es por cumplir. (E06 HSM 71122, p. 9)

Sin embargo, el profesor también relata que, aunque exista una invitación por parte de autoridades educativas a que los docentes participen en el rediseño curricular, desde su experiencia, lo comprende como una complejidad al involucrar tiempos extraescolares, no retribuidos económicamente y que entran en conflicto con la dinámica de los maestros tanto en lo académico, como en su vida personal. Se refiere a esta situación de la siguiente manera:

(...) o, a veces lo hacemos nosotros, los maestros lo hacemos, pero ¿qué pasa? Que nos dan un corto tiempo, eee, y en ese corto tiempo no puedes hacer muchas cosas, y una, y dos; también, no te lo pagan. ¿No? Entonces, aa, son cosas, así como que dices: “Bueno, pues lo hago por compromiso”, porque, a lo mejor me dicen: “Ah, tienes que ir a la ciudad de Pachuca a participar en el rediseño del programa, pero tienes que ocupar de tu tiempo libre”. ¿No? Tengo dos horas libres, en lo que voy y regreso, pues ya, ya no me da tiempo, este; sí es un poco complicado eso de los contenidos programáticos, pero, sin embargo, siempre se trata de abordar lo que es esencial. (E06 HSM 71122, p. 9)

El maestro Hugo pone énfasis en que el diseño del currículum resulta una tarea complicada de realizar por parte del profesor al no ser, desde su experiencia, una actividad retribuida económicamente y que conlleva a que se vuelva una labor a realizar por compromiso que sobrepasa su horario laboral y por tanto interfiere en su vida personal. En su discurso, reitera la necesidad de abordar lo esencial del currículum oficial, lo cual me lleva a la siguiente interrogante: ¿En qué medida un currículum no sobrecargado y que contemple objetivos expresivos diseñados por los educadores artísticos puede favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza? Morton (2001) propone, respecto al currículum para la enseñanza del arte, contemplar las necesidades de los que están directamente involucrados con el

proceso educativo; otra medida, establece la autora, podría ser una menor cantidad de contenidos, y que estos definan habilidades concretas que permitan a los estudiantes un mayor desenvolvimiento en diversos contextos educativos, para fines personalmente expresivos.

Por su parte, Akoschky y otros (2002) aseveran que, por mucho tiempo, para el diseño curricular, la escuela se basó en una selección de contenidos y actividades que los maestros debían desarrollar de manera gradual, sin considerar los intereses de los estudiantes, ni de los profesores como agentes en posibilidades de proponer secuencias didácticas contextualizadas y situadas, que les brinde roles más activos a docentes y alumnos. Los maestros que colaboraron en este proceso investigativo refieren que, si bien el currículum prescrito les plantea los contenidos y actividades a realizar, unos de los retos a los que se enfrentan como docentes, es la búsqueda de estrategias para despertar el interés de los estudiantes en los contenidos temáticos en el currículum prescrito, por tanto, han optado por buscar incentivos extrínsecos para despertar la curiosidad de los alumnos en los saberes propuestos.

Una de las problemáticas descritas por el profesor Hugo es la resistencia en los estudiantes a consumir literatura y, cómo el uso de su lengua materna (el hñähñü) le funciona como recurso pedagógico para despertar la curiosidad en los educandos:

¡Híjole! Cuando escuchan el nombre de literatura se espantan; del salón, yo lo que he observado del salón son, por ejemplo, de 40 alumnos, eee, cinco son los que les gusta la lectura y todos los otros 35 tiene uno que buscar las alternativas para emocionarlos, para poder insertarles de que la lectura es sumamente importante; eee, por ejemplo, yo hablo la lengua materna<sup>19</sup> y es una forma que a mí me ha funcionado de poder involucrarlos... de poder interesarlos en la literatura. (EO 10 HSM 161222, p. 8 y 9)

---

<sup>19</sup> El profesor es hablante *Hñähñü*, en su discurso suele generalizar a este idioma como “La lengua materna”, en vez de *su* lengua materna.

Identifico que el profesor Hugo comprende como sumamente importante el ejercicio de la lectura, no obstante, en el desarrollo de su práctica educativa, narra que se ha enfrentado con una realidad que deja ver el reducido número de jóvenes que se interesan por las obras literarias propuestas en el programa académico, por lo que asume como parte de su labor educativa, la búsqueda de alternativas para motivar al alumno a desarrollar su ser lector sin sacrificar lo propuesto en el currículum oficial. Al respecto señala:

(...) yo sí respeto al programa que me da la institución, claro, pero siempre busco adecuar o direccionar en base a las necesidades de los chicos, a las inquietudes; sobre todo, porque hay chicos que son auditivos, hay chicos que son visuales, entonces tienes que buscar esas estrategias de cómo abordarlas, de cómo llegarles. Y, a veces, sí tienes que romper un poquito el contenido programático (E06 HSM 71122, p. 9).

Hugo le otorga un valor relevante a lo prescrito desde un deber ser institucional, sin embargo, sin dejar de reconocerse inserto a determinado currículum prescrito, busca un equilibrio entre este último y los intereses de sus estudiantes, por lo tanto, desde mi perspectiva, es un mediador entre los contenidos programáticos y los deseos de sus aprendices, aunque ello implique modificar en ocasiones la prescripción. El maestro le da valor, no solo a las inquietudes de los estudiantes, sino a sus diversas formas de aprender, y se propone no obligarlos, sino que de ellos se origine su deseo por leer el *Popol Vuh*<sup>20</sup>. El maestro Hugo narra:

(...) por ejemplo, el contenido programático, el primero que vemos es el *Popol Vuh*, por ejemplo. ¿No? Trato de no darle el libro directamente, porque los alumnos hay que, bueno, yo lo que he visto es como que ellos se deben de interesar; no es como que es obligado que tienes que leer, sino que tienes que buscar una forma de decir que a ellos les nazca la misma idea: “Yo tengo que leer eso que está diciendo el profesor, me

---

<sup>20</sup> Escrito narrativo perteneciente a la cultura maya y que forma parte del currículum oficial del Programa Educativo de Bachillerato General (PEBaG) 2019 de la asignatura *México y su literatura*.

interesa, quiero saber más”. Entonces, yo lo que busco es tratar de hablar de ese libro, de un contexto de manera general, como si fuera una película, contarles así y así y asá, que sea divertido. ¿No? Que sea como, que se sienta esa atención (EO 10 HSM 161222, p. 9).

El profesor Hugo narra que busca estrategias para que en sus alumnos se despierte un interés por el libro que propone el plan de estudios oficial, aplica estrategias narrativas para contextualizar hasta escuchar en voz de los estudiantes que están interesados, pero ¿Hasta qué punto logra despertar un interés genuino en ellos? O ¿En qué grado se trata de lo que Akoschky y otros (2002) nombran una “ilusión pedagógica” (p. 59) de trabajar a partir de los intereses de los aprendices? En su discurso pone de manifiesto también que otra estrategia que a él le funciona es recuperar aspectos relacionados con el contexto, es decir, literatura propia del Valle del Mezquital, que Hugo considera tienen más conexión con el “campo de referencias” (p. 59) de sus estudiantes, lo que Akoschky (2002) define como “los aspectos de la realidad con los que han tenido oportunidad de relacionarse” los alumnos (p. 60). El maestro añade:

(...) pero al mismo tiempo trato de recorrer, de retomar lo que se vive aquí en alrededor, “Ah, mira, este es el *Popol Vuh*, esto es de la época prehispánica, es una literatura que trata de simular la *Biblia del Génesis* y así, como que trato de tomar un poquito de acá y acá, pero al mismo tiempo: “Ah, bueno, pero no nada más el *Popol Vuh*, aquí en nuestro Valle del Mezquital tenemos literatura con esas mismas características en *hñähñü*”, y le empiezo a hablar en *hñähñü*, “Esto dice así y ¿Saben qué?” Dice “Ah, dice esto y esto y esto”. ¡Ah! Pues entonces así es como una forma de interesar. (EO 10 HSM 161222, pp. 9 y 10)

El maestro mira a ese campo de referencias de sus estudiantes como oportunidades para despertar su interés, su curiosidad en la obra literaria y asegurar su atención a dicho contenido; busca retomar, lo que Akoschky y otros (2002) definen como el “universo de lo conocido” (p.59) de los alumnos, es decir, aquello que se relaciona con su edad y etapas de desarrollo, con sus experiencias vividas, con sus valores

construidos en el entorno familiar y social, y en este caso, con literatura local que integra la cosmogonía del Valle del Mezquital y que está más ligada a la historia de los estudiantes al ser originarios de esa región, pero que el profesor intenta conectar con la cosmogonía del pueblo maya y del cristianismo. En su experiencia, el maestro Hugo expresa:

(...) pero sí se puede porque sí he visto que sí se interesan, sí he visto que sí les llama la atención, sí he visto que quieren saber más de lo que está ahí y que muchos lo relacionan con lo que viven en su entorno. Eso es lo que tratamos de que la literatura sea esa parte, incluso muchos han optado por querer escribir algo y yo les he dicho “Escriban lo que sientan”. (EO 10 HSM 161222, p. 10)

Identifico cómo el profesor, partiendo del interés que busca propiciar en los estudiantes de consumir literatura perteneciente a otras culturas (propuestas en el currículum oficial), establece un punto de partida y terreno idóneo para favorecer la producción artística, es decir, que sus alumnos generen narrativas propias desde un sentido de libertad creadora y desde su propio universo creativo; que escriban de lo que ellos conocen, han vivido y les interesa, pues, “nadie puede experimentar interés por aquello que no conoce” (Akoschky y otros, 2002, p. 60). Desde mi perspectiva, Hugo asume que el interés de los alumnos de ninguna manera es una condición ya dada por su condición de alumnos, sino una “construcción cultural” (p. 60) que se sustenta, en inclinaciones de índole personal, así como, en las experiencias vividas por el sujeto; considero que el profesor Hugo se asume como un agente clave para despertar ese interés en sus estudiantes.

Identifico en este encuentro entre el currículum prescrito y las identidades de los docentes, sujetos de la investigación, un fenómeno conflictivo, tenso y problemático, que los ha llevado a asumir una actitud flexible y abierta ante lo prescrito, en donde el aula, si bien no es el único espacio educativo en el que llevan a cabo este encuentro práctico con lo prescrito, si ha sido, de acuerdo a sus discursos, un espacio clave para el desarrollo de sus prácticas con fines artísticos pedagógicos; espacio físico asumido de manera simbólica, por la maestra Aranza y Yulissa, como

un “salón-escenario” y que refleja su identidad profesional de artistas escénicas. Sobre este aspecto profundizo en el siguiente apartado.

## **2.2 “El salón-escenario”: un espacio para el desarrollo de la confianza de los alumnos**

La maestra Aranza y Yulissa narran cómo, desde su rol de educadoras artísticas, han propiciado un ambiente áulico de aprendizaje que favorezca la confianza de sus estudiantes a través de técnicas y ejercicios que, si bien recuperan de su propia formación disciplinar de actrices, los adaptan a sus procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza. Y han tenido que adecuar este fin docente a su contexto educativo, Morton (2002) señala como una de las tareas principales de la escuela:

(...) propiciar múltiples ambientes y variadas experiencias para que el docente retome las más adecuadas a su experiencia, contexto y situación y logre establecer un clima de trabajo en el que al educando no se le impongan tareas del deber ser, sino más bien, que la tarea se oriente a lo que el niño exprese con los materiales que le son presentados (p. 16).

Identifico, de acuerdo a los discursos de las maestras, que se han ocupado de propiciar un espacio académico en el que se respeten los procesos formativos de sus estudiantes. En cuanto a espacio, el aula es un lugar establecido para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza; la maestra Yulissa narra cómo, en su práctica educativa, definida por Cabrero, Loredó y Carranza (2008) como: “un conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos” (p. 3), ha adaptado este espacio en cuanto a cómo nombrarlo, y, por tanto, en cómo lo conciben los participantes, al respecto relató:

(...) yo nunca los obligo a que pasen, por ejemplo, nosotros al salón no le llamamos como tal, le decimos escenario (se ríe). ¿No? “A ver, nadie está obligado a pasar al escenario”. ¿No? “Nadie”. Pero sí tienes que ir poniendo de tu parte para que poco a poquito te vayas quitando

esos miedos y que puedas, ya al final de semestre” (...) solitos se suben. ¿No? Ya no, no les cuesta trabajo. (E04 YGO 111022, p. 6)

Identifico cómo el *ser-artista* de la maestra se hace presente al recuperar un término propio de las artes escénicas para aterrizarlo en el contexto educativo, es decir, convierte al aula en un escenario, este último comprendido en el mundo de las artes como el espacio físico destinado a la representación de las artes escénicas, como son la danza y el teatro; a esta fusión de términos la maestra la nombra salón-escenario, concepto que implementa en su práctica educativa artística.

Identifico que Yulissa considera importante no obligar a sus estudiantes a pasar al escenario sobre todo al inicio de sus procesos formativos a través del arte, ya que el no querer pasar podría estar relacionado con sus miedos, los cuales el actor y la actriz trabajan de manera gradual durante su proceso formativo profesional; no obstante, sí considera que los estudiantes deben de ir permitiéndose poco a poco el pasar al escenario hasta lograrlo para el final del semestre como consecuencia de un proceso formativo que, desde mi perspectiva, está ligado con la formación de la personalidad de los jóvenes, en el sentido de que trabajan sus miedos y sus grados de desinhibición.

A través de implementar el “salón-escenario”, desde mi mirada, la profesora ha intentado crear un ámbito de exploración, de compromiso y de desarrollo de la confianza, en el que se respete el proceso de cada uno de los estudiantes:

(...) pero nunca los obligo. ¿No? Porque es muy feo, es muy fuerte que puedas tener un error o que te equivoques al bailar o al cantar, o al o simplemente pasar y exponer una clase x, este, y que te equivoques es horrible. ¿No? En bachillerato exponerte, eee, y que te salgan mal las cosas, hójole, te sientes de la fregada. ¿No? No quieres, este, volver a subirte, le vas a tener pavor siempre, entonces por ello les vas dando su tiempo: “Si gustas ¡Adelante!”, “No, no quiero, desde aquí”, “Perfecto, desde ahí”. ¿No? Y entonces se van soltando poco a poco, o, “Sí lo hago, pero me pongo una máscara”, “Va”. ¿No? Este “Una capa” o algo “Sí, no importa”. (E04 YGO 111022, p. 6)

La maestra plantea el uso de recursos teatrales como máscaras y capas para fungir como elementos artísticos protectores de la personalidad de los sujetos, que les permitan un desarrollo gradual de desinhibición para “subirse” a dicho escenario; es decir, identifico una conciencia en la maestra de los diferentes niveles de confianza en sus estudiantes para pasar, o no, al frente o al centro del espacio establecido para el desarrollo de ejercicios teatrales. Dichos ejercicios, la profesora los enfoca a la formación del ser de sus alumnos, por lo que relaciono su práctica artística-pedagógica con la postura de Molina (2009), quien recalca que la educación artística contemporánea está en posibilidades de procurar “la redefinición de las relaciones personales y sociales, además de mejorar el estado psíquico y físico de las personas para educar, reeducar y transformar” (p. 18). La maestra Aranza, por su parte, narra que ella comprende al aula como “un espacio para crear”, y, a su vez, que les permita a los estudiantes expresarse desde un estado de confianza, lo que propicia que en ellos se genere el deseo de aprender:

(...) con los alumnos al inicio, pues como que también están tensos y tienen una resistencia de repente a participar; pero pues me gusta hacerlo más dinámico. ¿No? Y hacerles entender o hacerles saber, más bien, pues que están en un espacio para crear, para que ellos puedan decir lo que ellos quieran. O sea, a veces lanzo preguntas y les digo contesten lo que ustedes creen que es, no importa si creemos que está mal; lo importante es sacarlo, es decirlo y desde ahí, desde la confianza, pues ellos empiezan a soltarse y empiezan a querer saber más. (E05 AMM 271022, p. 3)

Identifico cómo la maestra también le otorga a la confianza en el plano individual y colectivo, un lugar importante, y se asume como un agente que está en posibilidades de propiciar un clima relajado y dinámico para la libre expresión y creación; reconoce que desde su rol docente puede favorecer que los estudiantes disminuyan sus resistencias a participar, y a su vez, despierten su deseo por aprender, desde una dinámica en la que el diálogo juega un papel importante. Desde mi perspectiva, la maestra le atribuye al arte en el contexto de su práctica

educativa, una “función comunicativa” (Molina, 2009, p. 18) al propiciar que el aula sea un espacio que les permita a los jóvenes expresarse de manera libre en un clima de confianza a través de dinámicas teatrales, y que de esa manera, el teatro sea “un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas, un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podrá y, quizá debería ser” (Akoschky y otros, 2002, p. 122).

Miro cómo la profesora Aranza procura que el aula se convierta en un espacio óptimo para que los jóvenes expresen lo que para ellos ya es conocido, pero que también favorezca que se construyan saberes nuevos, y que eso conlleve a que el proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza sea verdaderamente significativo para los participantes. Sobre lo anterior, la maestra apunta:

(...) y pues comenzar con cosas que a lo mejor ellos conocen y después mostrarles otras cosas que a lo mejor por el contexto, o no sé, no lo conocen y se sorprendan y entonces los invito a que lo hagamos. ¿No? Y se vuelve pues más interesante, interesante y enriquecedor. (E05 AMM 271022, pp. 3 y 4)

A partir de las narrativas de las profesoras Yulissa y Aranza identifiqué cómo, desde su práctica artística educativa, se han permitido redimensionar el espacio escolar como lo describen Akoschky y otros (2002), en “una actividad que organiza a través del movimiento expresivo corporal, con un sentido lúdico y estético, emociones vividas” (p. 96) por los estudiantes. A partir de lo anterior, la maestra Yulissa procura desplazarse de prácticas rutinarias convencionales en el contexto del aula para “transportar” a los estudiantes a otras actividades propias del terreno del lenguaje teatral que conllevan a que, tanto los estudiantes como la profesora, se apropien del aula de otras maneras:

(...) los transportas. ¿No? Al llamarle escenario, los transportas, o sea, se olvidan que hay butacas, se olvidan que pase de lista, se olvidan que, ahora se califica dirección, se califica maquillaje, efectos especiales (sonríe y ríe). ¿No? Ya no se califican la tarea. ¿No? O el ejercicio uno de

la actividad tal, del bloque uno; se califica dirección, actuación, todo (...) Entonces, ya no ven al aula como aula (E04 YGO 111022, pp. 8 y 9).

Este escenario escolar, de acuerdo al discurso de la profesora, permite desplazarse de las actividades áulicas cotidianas como el pase de lista, la realización de tareas o el uso del mobiliario escolar desde una utilidad convencional, a prácticas que se vinculan con las artes escénicas como la dirección teatral, el maquillaje, la actuación y la ambientación teatral, pero que la maestra mantiene en el terreno de lo educativo y lo institucional al otorgarles la cualidad de ser calificables. Me pregunto entonces: ¿Hasta qué punto el aula deja de ser un típico espacio escolar para convertirse en un espacio dinámico de interacción y formación a través del lenguaje teatral? ¿En qué grado el control institucional de mantener prácticas propias de la escuela, determinan el quehacer docente y evitan una transformación más profunda de las prácticas y espacios escolares más allá de una matriz tradicional?

El “salón-escenario” también se transforma, de acuerdo al discurso de la maestra Aranza, en un espacio de relación horizontal en el que todos los participantes se involucran, de tal manera que su propuesta didáctica se vuelve, de acuerdo a Morton (2001) un “proceso educativo sensible” (p. 135) dentro de una atmósfera educativa donde “el mundo de las emociones tenga un lugar importante” (p. 137). La maestra narra:

(...) que sientan justo que estamos en un solo punto por así decirlo. O sea, sí está el profesor y demás, pero que ellos sepan que estamos como en este círculo. ¿No? Que nadie está enfrente y nadie está atrás, sino que todos estamos haciéndolo. (E05 AMM 271022, p. 16)

Identifico cómo esta postura de desarrollar las actividades en un sentido circular le permite a la profesora propiciar un ambiente áulico horizontal que pone al docente y a los estudiantes en un mismo plano creativo y expresivo. Desde esta concepción del arte en el aula, las maestras Aranza y Yulissa, procuran “conectarse con el mundo emocional” (p. 138) de ellas mismas y de sus estudiantes, de tal manera que, desde la perspectiva de Morton (2001), su propuesta educativa “no solo

contribuya a la educación artística de los estudiantes sino también a la de los maestros” (p. 138).

Si bien mis interlocutores manifiestan en sus discursos un interés en las necesidades de sus estudiantes, y cómo han enfocado sus prácticas artístico-pedagógicas en su formación integral, no se han desprendido de su profesionalización disciplinar; por el contrario, han fusionado su *ser-artista* y su *ser-docente*, condición que miro cuando expresan que recuperan ejercicios de su formación profesional artística, pero que adaptan a su enseñanza. En el siguiente apartado profundizo sobre este balance artístico-pedagógico que sigue poniendo de relieve las perspectivas, metodologías y enfoques que han orientado su hacer docente, como rasgos de sus identidades profesionales.

### **2.3 Ejercicios de las sesiones de arte desde la mirada de los docentes**

Giráldez (2021) refiere que, cuando las artes comenzaron a formar parte de los currículums escolares, fueron los mismos artistas quienes asumieron el rol de enseñarlas. Los maestros Aranza, Hugo y Yulissa tienen una formación disciplinar artística y, en ocasiones, expresan la implementación de métodos de enseñanza que aplican en su propia formación profesional; sin embargo, no develan un respeto riguroso de las normas y procedimientos establecidos, sino que, colocan el *ser* de los estudiantes en un plano más importante. La maestra Aranza destaca:

(...) lo que trabajamos, por ejemplo, en las artes escénicas, que es la presencia, que es la articulación, la gesticulación y la proyección, pues, finalmente ellos lo utilizan en las otras asignaturas y siempre hacemos ejercicios; por ejemplo, de cómo canalizar sus nervios cuando pues, cuando pasan a exponer, porque de repente, pues hay muchas fugas de energía, entonces hacemos ejercicios y les digo: “Bueno, esto pues se trabaja por ejemplo, en las artes escénicas, para el actor su herramienta es su cuerpo y nosotros, como sociedad,

también, nuestra herramienta es el cuerpo: la voz, la energía, lo ocupamos”. (E05 AMM 271022, p. 6)

La maestra Aranza manifiesta en su discurso cómo dispone de técnicas propias de las artes escénicas para el desarrollo de los ejercicios que propone en clase, pero les otorga, más que un fin meramente técnico-disciplinar, el carácter de medio para el trabajo con el cuerpo, que les permita a los estudiantes desarrollar aprendizajes con utilidad para otras asignaturas, para actividades típicas escolares como la exposición académica, en donde el control de nervios se vuelve esencial; pero también, para que este saber lo apliquen para su vida en sociedad. Desde la concepción de que el cuerpo es la herramienta, sí del actor, la actriz y el bailarín, pero también, lo es del alumno y de todo ser humano.

Identifico que la profesora no limita su práctica docente a lo que Giráldez (2021) nombra como “tendencia academicista”(p. 90), ya que su objetivo principal no es “dotar a los estudiantes de las herramientas y los conocimientos necesarios para llegar a conocer, apreciar y producir obras artísticas” (p. 90); es decir, no se centra en la función productiva del arte, sino que, busca ir más allá de la repetición técnica y la información dada para propiciar sujetos creativos, y contribuir en la formación de una persona, que Guilford (1994, citado por Akoschky y otros, 2002) define como: “dotada de iniciativa, plena de recursos y de confianza, lista para enfrentar problemas personales o de cualquier otra índole” (p. 5).

Mis interlocutores externan que se reconocen como un modelo de orientación para el hacer de sus estudiantes; al respecto, la maestra Aranza menciona que, incluso ha sido para ella una estrategia didáctica que los estudiantes la miren realizar los ejercicios; sin embargo, no pretende necesariamente que la imiten, sino provocar en ellos la profundización racional y emocional que los lleve a la creación artística y, por ende, al desarrollo de su capacidad creadora.

(...) me ha funcionado mucho, el que yo entre a hacer las cosas con ellos. ¿No? E irles mostrando y este... y... siempre, también, los invito a que... a que busquen más posibilidades, siempre; por ejemplo: vamos a hacer una actividad y “A ver ¿Qué es lo que pensaron?”, “Ah,

vamos a hacer esto”, ok, bueno “Esto no lo vamos a hacer, busquen una segunda o una tercera, una cuarta idea”. ¿No? Y, entonces los obligo a que ellos empiecen a “Bueno ¿Qué más puede ser?” ¿No? Y, así pues, también empezamos, entramos en lo que es la creatividad. (E05 AMM 271022, p. 16 y 17)

La maestra Aranza externa su interés pedagógico de que, a través de los ejercicios, sus estudiantes desarrollen su creatividad, pero identifico también, que la profesora comprende a la creatividad como un proceso de búsqueda de posibilidades que requiere tiempo para una indagación profunda y propiciar así la generación de ideas. Morton (2001) sobre el proceso creativo, refiere que exige “un desarrollo largo, complicado y fragoso” (p. 105), que integra las fases previas a la creación, las cuales son: “concepción, trabajo inicial o esbozo, maduración y la creación propiamente dicha, llamada solución” (p. 105). Es a la fase de concepción en la que la maestra narra que invita a los jóvenes a no quedarse con la primera idea y puedo mirar cómo le otorga un valor prominente al proceso, por encima del producto artístico a obtener.

Identifico también cómo la maestra trasciende la idea de que la creatividad es “una suerte de iluminación que se presenta súbitamente en seres que poseen un don sobrenatural” (p. 105) al que culturalmente denominamos talento o genialidad; y que, lejos de emerger de la nada o por lo que Morton (2001) nombra “generación espontánea” (p. 105), la creación es “producto del mundo interior del ser humano, donde cohabitan los elementos sociales, sistémicos y personales siempre en pugna por la primacía de sus respectivos intereses” (p. 106).

La autora agrega que una de las principales preocupaciones de la educación es “cómo formar niños y profesionales más libres, creativos, capaces de encontrar soluciones nuevas y figuraciones inventadas y verosímiles a los requerimientos sociales del mundo moderno (p. 105). Lo anterior me lleva a preguntarme ¿De qué manera el arte puede servir de vehículo para, en relación con otros campos del saber, propiciar seres humano libres y creativos? ¿De qué manera el arte contribuye

para el fin educativo de formar profesionales capaces de encontrar soluciones creativas para las necesidades sociales del mundo posmoderno<sup>21</sup>?

Los tres profesores entrevistados no manifiestan enfocarse en la impartición de secuencias didácticas poco flexibles que no admiten cambios de estructura y aplicación en los procesos de enseñanza artística, es decir, no se basan en la repetición de ejercicios plásticos o escénicos buscando un virtuosismo técnico desde un enfoque academicista, al que Akoschky y otros (2002) señalan como “el de los artistas” (p. 90); no obstante, desde mi perspectiva, no significa que se desprendan de su *ser* artista, sino que retoman ejercicios que han experimentado en su formación disciplinar desde su identidad de artistas, pero los enfocan de tal manera que propicien la libre expresión de los jóvenes, otorgándole a los ejercicios un sentido más formativo del ser. El profesor Hugo devela en su discurso, cómo comprende a la educación artística desde su posibilidad de permitir a los seres humanos expresarse:

(...) cuando te involucras como profesor y alumno, y eee, “¡Ah! yo me identifico contigo”, “¡Ah! me encanta tu, ee, tu obra”, y hay muy buenas. Que la finalidad del arte, pues es expresar, es manifestar lo que uno piensa, siente (E06 HSM 71122, pp. 12 y 13).

---

<sup>21</sup> De acuerdo a García y Reyes (2008), estamos viviendo una compleja época de transición entre la modernidad y la posmodernidad, esta última, implica una “crisis de horizonte de sentido” (p.57), de oscuridad, que exige que los individuos nos replanteemos dónde nos ubicamos y hacia dónde vamos; los autores señalan que se trata de un concepto en situación crítica, ya que puede significar muchas cosas y nada a la vez; además, aseguran, es una noción que es empleada en varios campos del saber cómo la filosofía, la sociología, la psicología y la arquitectura. Lo anterior, aunado a la imposibilidad de ubicar con precisión su inicio y su fin, en el caso de que este último ya haya sucedido, hacen de lo posmoderno una noción compleja de comprender.

De acuerdo a Bauman (1999), la posmodernidad “celebra lo líquido” (p. 12) es decir, lo efímero y pasajero, rechazando lo durable y sólido; cuyo efecto colateral ha sido “la desintegración de la trama social” (p. 12), derivado de una nueva estructura del poder y del conocimiento que, de acuerdo al autor, utiliza como instrumentos principales el “descompromiso y el arte de la huida” (p. 12).

El relato del profesor me permite comprender cómo le brinda, también, un valor al producto obtenido, pero como un medio para generar un vínculo maestro-alumno; la obra de arte como un vehículo de identificación con el otro, al ser el producto una manifestación del pensar y sentir del sujeto creador, que interactúa con los pensamientos y sentimientos del sujeto que lo aprecia; de tal manera que el maestro Hugo le atribuye a su práctica de educador artístico el fin de favorecer la expresividad de sus estudiantes.

Los tres maestros reflejan en sus discursos que en varias ocasiones abordan sus prácticas basadas en el enfoque que Akoschky y otros (2002) señalan como “el de los pedagogos” (p. 90), que sienta sus bases, desde las primeras décadas del siglo anterior, en los postulados siguientes: “Primero está el niño, su sensibilización, su formación integral, el desarrollo de sus potencialidades creativas, su cultura artística, etcétera” (p. 90), antes que su formación técnica disciplinar para ser artista. La maestra Aranza deja de manifiesto en su relato cómo le ha otorgado relevancia a *quién* enseña, más que, *qué* enseña, de tal manera que no mira a sus estudiantes desde, como lo mencionan Akoschky y otros (2002), su papel de “aprendiz de artista” (p. 90), sino como un sujeto educable de forma integral capaz de “poner fuera” (p. 90) su capacidad creativa, lo cual favorece su desarrollo personal. La profesora narra cómo, para las actividades teatrales, busca trabajar a partir de ellos:

(...) cuando... se trabaja algún ejercicio en teatro, sobre todo, am, lo que he hecho es no trabajar con textos<sup>22</sup>, sino trabajamos a partir de ellos<sup>23</sup>. ¿No? Ellos escriben su propia dramaturgia<sup>24</sup> de un tema en específico, pero justo es algo que yo les esté moviendo, que involucre justo como, su persona, que involucre donde ellos viven y cosas de ese tipo. (E11AMM 030123, pp. 19 y 29)

La profesora Aranza, pone al centro “las motivaciones y los intereses del sujeto que aprende” (p.58), pero en esta recuperación del contexto de los alumnos, la maestra

---

<sup>22</sup> La profesora se refiere a textos de autor.

<sup>23</sup> Se refiere a los estudiantes.

<sup>24</sup> En el lenguaje literario y teatral, un dramaturgo es aquel que redacta un texto del género dramático.

se coloca como agente central, al reconocer que es ella la que está en posibilidades de permitir y favorecer que sus estudiantes involucren sus propias vivencias, su propia historia, el lugar donde viven y sus intereses. Al propiciar que los estudiantes redacten sus propios textos teatrales, la profesora Aranza se posiciona desde el reconocimiento de lo que Molina (2021) nombra “función contemporánea del arte”, la cual describe como “básicamente integradora y relacional, que pretende conectar con todos los sustratos de realidad que compartimos, y no solo como una manifestación superior del espíritu humano” (p. 17).

Miro cómo los profesores Yulissa, Aranza y Hugo, desplazan sus prácticas educativas del terreno, de acuerdo a Molina (2021), de las “artes cultas” (p. 17) al de la “cultura de masas” (p. 17); es decir, comprenden a la producción artística, desde su *ser* artista y su *ser* docente, no como un privilegio de unos cuantos, sino como “un derecho de todos y cada uno de los existentes” (p. 17), dentro de los cuales se encuentran, por supuesto, sus estudiantes. Los docentes externan no tener una formación pedagógica inicial, sin embargo, en sus discursos reflejan prácticas en las que recuperan, desde una visión pedagógica, el enfoque de poner al centro la formación integral de sus estudiantes; su ejercicio docente trasciende la enseñanza técnica para convertirla en una formación del ser. La maestra Aranza, como profesional del lenguaje teatral, apunta:

Miro como una gran oportunidad, porque... pues... Me gusta abordar esto, no les enseñó como tal una técnica de actuación, porque no es, sino, más bien, como ejercicios que les puede ayudar a desenvolverse y a trabajar con ellos mismos, sobre todo en esta parte de la seguridad; porque muchos traen mucho y eso como que se ensimisman y pasan enfrente a exponer y sienten que el mundo se les acaba. ¿No? O sea, se ponen súper nerviosos y demás y, entonces; lo que muchos y ellos les gusta es que les ayuda a justo eso, como a sentirse muchísimo más seguros. (E11 AMM 030323, p. 12)

La maestra comprende a las técnicas teatrales, como medios para favorecer la seguridad en los alumnos, más que por su valor como técnica en sí misma. Por

ejemplo, la respiración diafragmática es una técnica desarrollada por los actores y actrices para una correcta emisión, proyección y articulación de voz; pero antes que su uso profesional en el ámbito teatral, la respiración es un medio para permitir al cuerpo relajarse, oxigenarse y activarse, y por supuesto, vivir. Desde este sentido la profesora Aranza comenta:

(...) justo plantearse cómo ser conscientes de la respiración. ¿No? Y de la expresión corporal, que también es muy importante porque de repente están como muy rígidos (simuló rigidez corporal con su cuerpo y rostro). ¿No? De no, entonces no, cómo puede soltarse justo. ¿No? A partir de estos ejercicios que trabajamos en teatro a través del juego lúdico, entonces se van soltando muchísimo y de verdad y de verdad sí veo esos cambios (E11 AMM 030123, pp. 12 y 13).

El discurso de la profesora me permite mirar cómo le otorga al cuerpo un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza. Ocampo y Peña (2022) desde su visión de educadoras, investigadoras e interventoras, remiten a “utilizar como espacio de aprendizaje al cuerpo mismo” (p. 47), desde esta lógica, la profesora Aranza utiliza a la consciencia y la expresión corporal como “herramientas pedagógicas” (p. 47) que les permitan a los estudiantes relajarse y que adquieran consciencia de las diferentes posibilidades expresivas y comunicativas de su cuerpo; Les brinda a sus estudiantes la exploración del lenguaje corporal, independientemente de la profesión que vayan a desarrollar, que experimenten un “gozo estético” (p. 47) de sus propios cuerpos:

(...) siempre les digo pues, “Sean actores, o no sean actores, siempre van a *ser*”, o sea, “Pueden ser ingenieros y van a estar al frente en algún momento” ¿No? Entonces, “¿Cómo ser conscientes justo de tu cuerpo, de cómo poder expresar?” ¿No? Que “No solamente es con la voz, sino con todo lo demás, con todo tu cuerpo puedes expresar y puedes comunicar” (E11 AMM 030123 p. 13).

La maestra Aranza hace énfasis en que el aprendizaje desde el cuerpo no es exclusivo del actor, y se refiere a la ingeniería, una profesión en apariencia distante

a las artes escénicas a las que culturalmente les atribuimos el cuerpo como principal herramienta; pero, el ingeniero también es un ser corpóreo y es desde esta concepción que la maestra le otorga valor a lo que Ocampo y Peña (2022) señalan como “los problemas del cuerpo” (p. 49) en el contexto del aula, superando así la creencia de que el salón de clases es un espacio “solo para educar la mente, el espíritu, o el alma” (p. 49). La profesora pone en un primer plano las emociones y las necesidades de expresión corporal de sus estudiantes propiciando momentos para que los educandos verbalicen sobre sus estados corporales:

(...) siempre llego y siempre les pregunto: “¿Cómo están?” ¿No? Este, “¿Cómo se sienten? ¿Ya comieron?” ¿No? Siempre como hacerles saber que son, que ellos son importantes. ¿No? Sí, bueno “¿Les duele algo?” O, no sé, “Vamos a estirarnos, sacúdanse o bostecen” o cosas así. ¿No? Eso, yo me doy cuenta justo que funciona muy bien; porque, una vez que les pregunté “¿Cómo estás? ¿Ya comiste bien?” O cosas así, “¿Se sienten bien?” Claro. ¿No? “Me siento en confianza” (E05 AMM 271022, p. 16).

Ese ejercicio de preguntar en torno a los problemas del cuerpo, la maestra Aranza narra que le ha servido como una estrategia para favorecer la confianza de los estudiantes y a fomentar que ellos se asuman como “importantes”. Su discurso me permite comprender que observa a los estudiantes como sujetos que se mueven en las actividades cotidianas y que el reconocimiento de esa “existencia corporal” (p. 2), de acuerdo a Scharagrodsky y Southwell (2011), la conducen a mirar al cuerpo más allá de ser un conjunto de músculos, huesos, órganos, tejidos y fluidos, sino que, trasciende la concepción del cuerpo en “estado natural” (p. 2) para comprenderlo como un fenómeno social, cultural, con historia propia, y, siempre inserto en “una trama de sentido y significación” (p. 2). Por tanto, para la profesora el movimiento de los estudiantes expresa estados anímicos, como el nerviosismo en el acto de presentarse ante el salón de clases:

(...) que justo al inicio hago un ejercicio que a lo mejor siempre lo hacemos en la primaria que va “A ver alguien que pase al frente y se presente”. ¿No? Y se ponen súper nerviosos, y les digo: “Pero pues,

son tus compañeros”; pero sí se ponen súper súper nerviosos y empiezan como a visualizarse sus fugas de energía. ¿No? Que empiezan a jugar con la mirada, las manos, los pies, bailan. ¿No? Entonces, eso lo empezamos a trabajar mucho y después ya se sienten muchísimo más sueltos. (E11 AMM 030123, p. 13)

De acuerdo al discurso de la maestra, identifico cómo interpreta el movimiento de sus estudiantes, y según los significados que ella les otorga a los movimientos de manos, pies, el juego con la mirada, el “baile” nervioso, encuentra un motivo para desarrollar la confianza individual y colectiva a través del trabajo con el cuerpo. Su narrativa me lleva a comprender que no mira a la educación como una mera acción de enseñanza de contenidos predeterminados, sino que pretende construir, a través de lenguajes como el teatro y la danza, momentos para que los estudiantes exploren posibilidades de expresar a través del cuerpo. Desde este sentido, no se trata de montar el baile, sino de hacer que el cuerpo “hable”:

(...) no nada más es como de “Ay, es el bailecito”, sino pues que tiene muchísimo peso porque, justo es como ser consciente de nuestro cuerpo. ¿No? Vuelvo a lo mismo, las diferentes posibilidades que tiene (...) como puede expresar algo con el cuerpo y, siempre igual les digo que nuestro cuerpo habla ¿No? Y les digo: “Ay, no es que anden en la vida caminando, haciendo movimientos (hizo movimientos exagerados con su torso y brazos), sino con soltura”. (E11 AMM 030123, p. 15)

El discurso de la maestra Aranza me permite identificar que comprende al cuerpo desde lo que Ocampo y Peña (2022) nombran como “su valor de uso central” (p. 50), en el sentido de que mira a los estudiantes como seres corpóreos, vivos, reales, sensibles, es decir, le otorga al cuerpo la categoría de “herramienta a través de la cual construimos colectivamente nuestra humanidad” (p. 50), pues vincula las problemáticas expresadas en sus cuerpos con sus emociones, sus sentires, sus pensamientos y sus haceres, sintetizados en su “mapa corporal” (p. 50) al que la profesora le da importancia:

(...) luego les pongo ejercicios y les digo si quieren, pues allá fuera pueden caminar como ustedes quieran, pero si lo puedan aplicar muchísimo mejor. ¿No? De repente, vamos como en un abandono del cuerpo, porque también eso este... yo veo muchos alumnos justo con muchísimos problemas que, creo que ya lo mencionaba en un momento, que trae muchos problemas y hace que se cierren, y yo me doy cuenta por el cuerpo. ¿No? Uno como que de repente ya este (carraspea), está acostumbrado como a trabajar con el cuerpo, entonces los ves y dices claro, aquí está pasando algo. ¿No? (E11 AMM 030123, pp. 15y 16)

Identifico cómo la profesora se remite, una vez más, a su formación actoral, ya que ella considera que su trabajo profesional, que la ha llevado a asumir al cuerpo como herramienta central para el teatro y para la vida, le brinda habilidades para interpretar lo expresado por sus estudiantes a través de sus cuerpos. Para ahondar sobre ese “abandono del cuerpo”, la maestra narra que dispone algunos ejercicios para el desarrollo de la conciencia corporal que van de la mano con la liberación de emociones, por lo que también le otorga al movimiento corporal, y de manera específica, a la danza y al teatro, un carácter de “herramienta terapéutica” (Ocampo y Peña, 2022, p. 47), cuyos aprendizajes trascienden de su uso en lo académico a la “vida misma”:

(...) entonces, eee, cuidadosamente, pues, hacemos ejercicios. ¿No? Para soltar: un movimiento de hombros consiente con la respiración ¡Ay! Les libera muchísimo. ¿No? Este, caminar por el espacio. ¿No? De cómo depositar el peso, como acomodarlo; les desbloquea un buen de cosas, un buen, un buen, y de repente, como que ya los ves más conscientes de eso. ¿No? Entonces sí, pues claro, la danza es la vida misma también, solo hay que ser conscientes de ello, porque pues ya lo tienen. ¿No? Todos los alumnos lo tienen. (E11 AMM 030123, p.16)

La maestra Aranza reconoce una danza para todos, no solo para aquellos con habilidades y destrezas de movimiento corporal. Akoschky y otros (2002) al hablar de expresión corporal refieren al “derecho que todo individuo tiene de expresarse

con su propio cuerpo” (p. 102); el relato de la profesora me permite mirar que pretende que sus estudiantes tengan derecho a “que cada uno pueda bailar su propia danza” (p. 102), y que sea su cuerpo ese instrumento a través del cual expresen sentimientos, ideas, pensamientos, dudas, miedos, creencias, etcétera.

La maestra Aranza recupera lo que Akoschky y otros (2002) nombran la “expresión corporal cotidiana” (p. 103) de los estudiantes para conectarla con la “expresión corporal como lenguaje artístico” (p. 103), es decir, parte de la expresión cotidiana de sus estudiantes como material potencial para la creación de composiciones dancísticas. Lo anterior me lleva a preguntarme: ¿Cómo han experimentado, los profesores, la expresión corporal como lenguaje artístico en el ámbito escolar? La maestra Yulissa, al respecto, narra que sus prácticas educativas no siempre han sido bien recibidas en su contexto educativo por salirse de lo escolar convencional; expresa cómo el desarrollo de ejercicios extracotidianos la llevaron a tener problemas con otros actores educativos. Por lo anterior, la maestra se autodefine como “desobediente”:

(...) obviamente con esto tuve muchísimos problemas y conflictos con la escuela, porque era yo una maestra desobediente, una maestra que no respetaba las reglas de la institución, una maestra que todo el tiempo estaba yo haciendo ruido, haciendo cosas extrañas; porque pues por lógica estás en la clase de teatro, pues salen, salen a trabajar y los ejercicios de voz pareciera que estábamos haciendo rituales satánicos. Pero pues ellos nunca habían, se habían enfrentado, por ejemplo, a que los alumnos exploraran su caja torácica, este, de cómo podías hacer tus respiraciones y las, los, los talleres de sensibilización de: “Cierren sus ojos, vamos a acostarnos, lleven una cobija, vamos a imaginar”. (E01 YGO 111022, p. 7)

Estos ejercicios de sensibilización disuenan, de acuerdo al discurso de la profesora, con las dinámicas escolares comunes; Palacios (2018) plantea la siguiente cuestión: “¿Por qué la escuela busca espacios de silencio e inactividad corporal?” (p. 122). El autor alude a que somos personas porque tenemos cuerpo y, por ende,

este tiene sus necesidades particulares, entonces “¿Cómo potenciar de manera pedagógica esta herramienta inherente a los estudiantes?” (p. 122). La maestra Yulissa narra una serie de estrategias que para otros actores educativos resultaban “desgorrosas” (E01 YGO 111022, p. 7); relata que algunos ejercicios sucedían fuera del aula, e incluso, fuera de la institución, es decir, en la calle, atendiendo a una necesidad de movimiento y de observación del entorno para la creación de personajes en el lenguaje teatral;

(...) no entendían que las clases de arte no eran en el aula como tal. ¿No? A veces podíamos a lo mejor salir al patio o, en ocasiones, a veces teníamos que explorar en la calle. ¿No? Para formar personajes, para hacer personajes te tenías que formar de otras maneras. Entonces, poco a poco se fueron acostumbrando. ¿No? Se fueron acostumbrando que así éramos y eso no lo íbamos, no lo iban a cambiar porque el aula no funcionaba como tal. A lo mejor, solo para la teoría ¿No? (E01 YGO 111022, pp. 7 y 8).

La maestra Yulissa propicia espacios para el movimiento, acorde a lo que Cano y Delgado (2018, citado por Akoschky, 2002) nombran como el “desarrollo de contenidos curriculares específicos” (p. 125) del área de teatro, que pueden favorecer para la construcción de algunos conceptos como construcción de personaje, respiración torácica, entre otros, que requieren, de acuerdo a la lógica de la profesora, espacios exteriores. Identifico en el discurso de la profesora que alude a “otras maneras” de formar a través del arte, que no necesariamente coinciden con las formas o estrategias que desarrollan en otras asignaturas no relacionadas con lo artístico, y que, de acuerdo a su discurso, el aula es un espacio insuficiente para el desarrollo de sus propuestas didácticas.

Elola (1989, citado por Akoschky, 2002) se refiere a que difícilmente los centros educativos cuentan con espacios físicos propicios para el desarrollo de las sesiones de teatro, sin embargo, señala de vital importancia que, tanto directivos como el cuerpo de docentes, estén en posibilidades de reconocer que “ciertas condiciones mínimas constituyen una necesidad para el desarrollo de la disciplina y el logro de sus objetivos” (p. 89). Pero este desconocimiento sobre los fines de los ejercicios,

causaba que las sesiones ruidosas, narra la profesora, les resultaran extrañas a los demás:

(...) entonces, todo eso era extraño para los docentes de la preparatoria en ese tiempo. Para mí era algo súper normal, pero pues si hacíamos ruido, entonces, eran: “Otra vez los de teatro están haciendo su desgorre”, “Métanse a su salón”. (E01 YGO 111022, p. 7)

Sin embargo, identifico cómo desde su *ser-artista*, la maestra comprende a las prácticas que desarrolla como normales, aunque los otros docentes las describen, de acuerdo a su relato, como desgorrosas. Lo anterior, de acuerdo a Akoschky y otros (2002) sucede por la escasa valorización y desconocimiento sobre los ejercicios que se realizan en los salones u otros espacios donde se desarrollan las actividades de enseñanza a través del lenguaje teatral. Los autores proponen que, dado que las clases de teatro pueden resultar “ruidosas” (p. 90) para otros maestros, y desde un punto de vista operatorio, ubicar el aula destinada a estos ejercicios alejada de otros salones que requieren ambientes de trabajo más silenciosos. Lo anterior me lleva a preguntarme: ¿En qué medida las instituciones educativas tienen el conocimiento de los fines perseguidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza por el arte, para otorgar a disciplinas como el teatro, el lugar que les corresponde en los ámbitos escolares? ¿Cuál es el papel de los educadores artísticos para propiciar esta comprensión en otros actores educativos?

En los siguientes apartados describo y analizo dos ejercicios concretos narrados por las docentes Aranza y Yulissa, en los que revelan un interés por atribuirle a su práctica de educadoras artísticas, un enfoque terapéutico y sensibilizador, que me permite identificar una vez más cómo interactúan de manera dinámica su *ser-artista* y su *ser-docente*; pero siempre poniendo en el centro las necesidades e intereses de sus estudiantes.

### 2.3.1 Ejercicios de arte como terapia en la escuela: “La silla vacía”

Una tendencia que identifiqué en las prácticas educativas a través del arte en los profesores Aranza, Yulissa y Hugo fue la de atribuirle al arte una “utilidad terapéutica” (p. 73) y, desde ese enfoque, desarrollan algunas actividades en el marco de las asignaturas de arte a su cargo. Granados y Callejón (2010) describen que, desde ya hace unas décadas, el arte ha sido utilizado como “rehabilitación, como catarsis y finalmente, instrumento de autoconocimiento” (Polo, 2000, citado por Granados y Callejón, 2010, p. 71), es decir, se le ha atribuido al arte una función terapéutica. Mis interlocutores me relataron algunos ejercicios que recuperan de su práctica profesional para aplicarlos como instrumento que permitan a los estudiantes expresar sus problemáticas y como un modo para que liberen sus emociones que les generaron esas experiencias. La maestra Yulissa narra que comprende a la adolescencia como una etapa difícil y alude a algunas problemáticas a las que ella considera propias de estas edades:

(...) Entonces, eee, me gusta ser maestra de bachillerato (sonrisa en su rostro) porque son de la etapa más difícil. Es la etapa donde se te pueden quebrar, donde son tan frágiles y se te pueden quebrar en un dos por tres en un suicidio, en ciertas cosas, en el alcohol, en las drogas. Son súper propensos a esas edades (E01 YGO 111022, p. 17).

Identifico cómo la maestra Yulissa pone de relieve la manera en que comprende la etapa adolescente por la que transitan los estudiantes de bachillerato, como un tránsito problemático y de vulnerabilidad en el que las adicciones y los problemas de salud emocional que pueden llevar al suicidio, son un tema recurrente. Como características propias de la adolescencia se encuentran la “evidente alteración y variación de la conducta del adolescente” (Fernández et al., 1980, citado por Gonzalo, 2012, p. 52), generados por la evolución del sistema nervioso, los cambios hormonales, anatómicos y fisiológicos, los cuales generan una intensa crisis en la personalidad, ante la cual la profesora no es indiferente. Por su parte, Martínez (2006) apunta que:

Los adolescentes con frecuencia son dolorosamente conscientes de sí mismos, y casi siempre sufren de falta de auto-confianza, a pesar de su arrogancia personal. Precisan de oportunidades para comprobar sus ideas y opiniones sin que se sientan juzgados (p. 68).

Desde mi perspectiva, la maestra pone una atenta mirada a los conflictos y crisis que sus estudiantes sufren en este “momento de ruptura” (Martínez, 2006, p. 68) que es la adolescencia en el que, de acuerdo a su discurso, los estudiantes se pueden quebrar si no cuentan con una guía o un abrigo que los proteja durante su tránsito por esta “etapa de adaptación a unas nuevas demandas del mundo exterior” (p. 69). Esta necesidad de estar atenta al quiebre emocional de sus alumnos lo asume como parte de su quehacer docente, al tiempo que expresa que le genera satisfacción laboral, además, la fusiona con su *ser-artista*, ya que en el discurso de la maestra es recurrente la concepción de que la sensibilidad es una cualidad natural del artista, por ende, también es empática ante los problemas de sus estudiantes.

La profesora narra que nota cómo los estudiantes la buscan para contarles sus problemas, incluso antes que al trabajador social o al psicólogo; conflictos personales que la profesora está en disposición de escuchar:

Entonces, de verdad, te puedo asegurar que, a lo mejor no he salvado tantas vidas, pero sí he tratado de abrirles los ojos a ciertas alumnas, alumnos que dicen “Ya la vida valió”. ¿No? “Ya no quiero”, y siempre van contigo a escucharte, a platicarte, a quejarse, a, no sé; tal vez porque encuentran en ti precisamente ese corazón abierto y esa puerta de que los escuchas, de que, de que crees en ellos, de que pueden confiar en ti y de que eres muy sensible a esas cosas; que a veces no buscan al trabajador social o al psicólogo, sino te buscan a ti. (E01 YGO 111022, pp. 17 y 18)

Puedo mirar, en la narrativa de la maestra Yulissa, cómo muestra empatía por las problemáticas de sus alumnos, desde su autoconcepción de ser una artista-profesora sensible que la ha llevado a ser un “corazón abierto” y una “puerta” que no se cierra a escuchar a los jóvenes, antes que como estudiantes, como seres

humanos que sufren experiencias difíciles, pero esta escucha es libre de prejuicios. Esta tendencia a la desvalorización, a la falta de confianza en si mismos que derivan en una “crisis de identidad” (Martínez, 2006, p. 69) en los adolescentes que conllevan a que viva un periodo de ambigüedad, es decir, que se sientan perdidos o sin un rumbo claro, representan para Yulissa rasgos propios de sus alumnos de bachillerato que está en posibilidades de atender para brindarles confianza y demostrarles que ella cree en ellos.

La profesora reconoce que, desde su rol de docente se ha tenido que enfrentar al reconocimiento de estas problemáticas externadas por los propios jóvenes desde un plano de lo personal:

Entonces, a veces, si como docente te enfrentas a cosas muy fuertes (enfaticó intensificando el tono de su voz). ¿No? Pero fuertes, Diana (intensificó su voz un poco más), o sea, de que “Abusaron de mí cuando tenía yo seis años, siete años, y, este y hasta ahorita me está entrando” (E01 YGO 111022, p.18).

Identifico que la profesora no banaliza las problemáticas externadas por los jóvenes, por el contrario, las mira como conflictos intensos, como lo es el acoso sexual o una violación, y que, desde su rol de docente, tiene el deber de no minimizarlos y servir de ayuda o canal para el tratamiento de los mismos. Martínez (2006), respecto a la adolescencia, agrega que es “una urgente necesidad social conocer los nuevos problemas y prevenir su evolución conflictiva” (p. 80), esta urgencia social requiere, desde mi perspectiva, la mirada atenta de los profesores; sin embargo, ¿hasta qué punto la formación docente brinda herramientas para que los maestros podamos atender de manera eficaz esta urgencia social?

Aunque lo anterior se refiere más bien a su vínculo con los estudiantes en un plano más personal, su discurso me permite identificar que se atribuye, además de su rol de educadora, el de “arteterapeuta” (p. 74), es decir, que de acuerdo a Granados y Callejón (2010) promueve climas de actividad para favorecer la apertura de criterios, la expresión libre, la comunicación fluida y la confianza en el terreno de su práctica educativa y en el desarrollo de ejercicios concretos en los que la profesora procura

que lo estudiantes comuniquen las sensaciones que les generan determinados conflictos en sus vidas a los que ella cataloga como “ejercicios de sensibilización”:

(...) porque hacemos ejercicios de sensibilización, hacemos el ejercicio de “La silla vacía”, donde salen cosas y, ¿qué haces? Yo sí los canalizo con la psicóloga o con el médico de la Prepa, pero tú sabes que siempre en la materia de artes es donde van a salir todas las cosas más fuertes y difíciles; van a salir ahí violaciones y, entonces; me he tenido que enfrentar a muchas cosas, pero a veces digo “Híjole, por algo la vida me puso aquí”. (E01 YGO 111022, pp. 18 y 19)

Identifico cómo la profesora comprende al arte como un fenómeno que permite la expresión del ser humano, que implica tanto a las experiencias positivas como a las negativas de la vida de los sujetos, por tanto, para ella la asignatura de arte en el nivel preparatoria se vuelve un medio potencial para detonar la expresión (verbal) de las problemáticas de los jóvenes. La profesora relaciona su práctica de educadora artística con el apoyo emocional que le puede brindar a sus estudiantes; al respecto, Granados y Callejón (2010) señalan que, desde 1940, varios autores como Eisner (2004) y Read (1973) han relacionado el arte y la educación artística con la psicología y esta relación ha dado pie a la noción de arte terapia o terapia artística; miro como la maestra le atribuye a su práctica educativa un carácter de “terapia artística” (p. 77) que funciona, además, como “un medio de comunicación” (p. 77) de las emociones a través del arte, al respecto reflexiona:

(...) creo que las artes son una manera precisa, perfecta, de poder encaminarlos a...pues a... a lo mejor no que tengan un amor grandioso por la vida, pero sí que puedan hablar y ser escuchados o que puedan expresar a través de las artes todas esas cosas; cosas que nos aquejan como seres humanos y que nacemos con ellas. ¿No? Y son impredecibles, pero también a veces son imposibles de hacer a un lado. ¿No? Las tenemos que vivir tenemos que vivir todas esas etapas, esas facetas como seres humanos. (E01 YGO 111022, p. 19)

Miro cómo la profesora pretende que el arte les sirva a los estudiantes de vehículo para poder hablar y ser escuchados, desde su carácter de seres humanos, también le otorga al arte la posibilidad de fungir como favorecedor de la “motivación en el ámbito escolar” (p. 77) a través del comunicar por parte de los alumnos, las situaciones que les aquejan, no solo en el ámbito escolar, sino en lo social y familiar; la maestra insiste en esta relación del arte con la vida misma, pues el arte es el medio que les permite expresar sus experiencias y las emociones que les propician.

Domínguez Toscano (2006, citado por Granados y Callejón, 2009) señala como otra función de la terapia artística en el ámbito escolar la de servir como: “vía natural, constructiva, simbólica, gratificante y no intrusiva para fortalecer la autoestima del sujeto, su autocognición y aceptación” (74). En el clima de un ejercicio que la profesora denomina “La silla vacía”, promueve que sus estudiantes expresen libremente algunas experiencias traumáticas; con el desarrollo del ejercicio la maestra busca propiciar la comunicación en un ambiente de confianza, mediante la aplicación de un ejercicio culturalmente utilizado en el terreno de la formación actoral; dicho ejercicio la maestra lo describe de la siguiente manera:

Pones dos sillas, en una, pones al alumno y en la otra vas a poner a la otra silla frente a él y el alumno se va a imaginar... que alguien va a llegar, alguien a quien le tiene que pedir perdón, dar las gracias, reclamar, mil cosas y es un acuerdo entre todos, de todo el salón. Desde el principio que te presentas con ellos dices: “Todo lo que pasa aquí, aquí se queda”, es un acuerdo. Y trabajas mucho también el aquí y el ahora. ¿No? Entonces, llega este... Se presenta ese personaje imaginario al que ellos le dan una carga emotiva. Lo imaginan que llega. Puede ser su papá, su novio, su abuelito, su tía, su perro. ¿No? El simple miedo (...) entonces, ellos empiezan a soltar. ¿No? “Gracias porque estuviste conmigo cuando más lo necesité” (...); se tiene que imaginar algo y soltarse y soltarse y soltarse (E01 YGO 111022, p. 20).

La maestra Yulissa busca generar un ambiente en el que, a través de fusionar la ficción y la realidad, los estudiantes le cuenten a sus compañeros lo que les pasa,

que puedan “soltarse” al expresar sus vivencias; sobre el acto de que un individuo pueda “sacar” (p. 77) estas cuestiones, señalan Granados y Callejón (2009), que le permiten al sujeto “estructurar los pensamientos-sentimiento-emociones” (p. 77) para darles salida. ¿En qué medida el ejercicio de “La silla vacía” favorece que los estudiantes tengan mayor conciencia de su realidad? Y ¿hasta qué punto se puede convertir en un ejercicio sanador? Desde su perspectiva, la profesora narra:

(...) cuando acaban (la entrevistada emitió un suspiro acompañado con sus manos), ellos se sienten que... dejaron una carga emotiva en esa otra persona y se sienten muy tranquilos. Incluso me comentan que pudieron dormir o, porque al otro día lo comentamos: “¿Cómo es?” “¿Cómo les fue?” “¿Pudieron dormir?” Pues que sí: “Ay, a mí me dolieron los hombros” y “A mí me dolió esto”; y entonces empiezan a decir cosas que dices, “Sí les ayudó” (...) y les ayuda bastante porque después de ahí empiezan a entender a los otros. (E01 YGO 111022, p. 21)

Identifico cómo la maestra Yulissa le otorga al ejercicio un efecto sanador que se refleja en un estado tranquilo y que afecta a algunas de sus actividades cotidianas como el dormir, después de experimentar lo que Granados y Callejón (2009) nombran como “rehabilitación como catarsis” (p. 71), es decir, la liberación intensa de emociones previamente contenidas; esta “purga de la mente” (p.80) les permite a los adolescentes liberarse de estorbos o causas de perturbación que afectan a su estado anímico, su confianza y su personalidad.

Además, la maestra en su relato manifiesta que la experiencia les brinda a los jóvenes la posibilidad de empatizar con las problemáticas de los demás, por lo que miro cómo le otorga un valor relevante al sentido de grupo, es decir, para la maestra tiene relevancia tanto la expresión y liberación de emociones de cada participante, como el reconocimiento por parte de cada uno de la purga emocional que tienen los demás, que los lleva además a la comprensión del otro. Martínez (2006) apunta que el grupo representa una función importante en la etapa adolescente, y de manera específica sobre el trabajo en grupos de arteterapia asevera que:

(...) puede reducir el sentimiento de aislamiento, comprobar una evolución en los otros miembros del grupo en el sentido de avanzar en sus problemas que puede ser para ellos muy estimulante, poder encontrar un papel para jugar en el seno del grupo, poder ayudar a los otros en sus problemas (p. 80).

Sin embargo, la maestra enfatiza en que no todos los estudiantes están dispuestos a mostrarse ante los demás, por lo que les invita a participar de una manera que les permita mantener en privado sus experiencias:

(...) hay otros que definitivamente dicen “Yo no quiero participar”. “Ok, no quieres participar, imagínate a la persona que va a llegar, dile en tu mente todo lo que tú quieres decirle y nosotros no vamos a enterarnos de nada”. Tienen esas dos opciones, pero hay quienes sí, o sea, hay quienes tiran la butaca, la patean, o sea, de tanto coraje que ahí sacan, sacan todo. Entonces les ayuda bastante. Pero te digo que eso nosotros lo hacemos con la Compañía<sup>25</sup> seguido para sacar, porque es necesario. Es este, es muy bueno, es una buena, una terapia muy buena para poder limpiarte de tantas cosas que se te van acumulando a través del tiempo. (E01 YGO 111022, p. 22)

“La silla vacía”, de acuerdo al discurso de la profesora, se convierte en un ejercicio que permite que los estudiantes “saquen” las problemáticas que viven y puedan “limpiarse” de los posibles traumas generados de ambientes familiares violentos, situaciones de violación, baja autoestima, adicciones, entre otros que ella ha identificado desde su rol de profesora de bachillerato. Esta “silla vacía” en el contexto del aula es habitada por alguna persona, emoción, trauma, o miedo que el estudiante trae al *salón-escenario* para externar su sentir, llegando incluso, de acuerdo al relato de la profesora, a extremos catárticos como el patear una butaca, pero representa un proceso sanador para el sujeto participante.

---

<sup>25</sup> Se refiere a la Compañía Teatral de la que forma parte.

La maestra Yulissa narra que este ejercicio lo recupera de las actividades que experimenta como integrante de una compañía teatral desde su *ser-artista*, que a ella le contribuye para su formación actoral y, dado el rasgo terapéutico, para la conformación de su personalidad; de acuerdo a Granados y Callejón (2010), la producción de arte ha servido de terapia a los artistas para, ya sea consciente o inconscientemente, conocerse a sí mismos, incluso, para sobrellevar una enfermedad o un hecho traumático. ¿En qué medida, la Silla Vacía le ha servido a Yulissa para la construcción de su propia identidad, por lo que comprende al ejercicio como un medio para ayudar a los estudiantes a sobrellevar la “crisis identitaria” (Martínez, 2006, p. 69) derivada de su etapa adolescente? Identifico cómo la profesora toma de su identidad artística un ejercicio teatral que convierte en una secuencia didáctica con enfoque terapéutico, es decir, de terapia artística, la cual, “favorece un mayor conocimiento del sí mismo, puesto que se establece una conexión del individuo con su mundo interno” (Daley, 1992, Domínguez, 2006; citado por Granados y Callejón, 2010, p. 83). Identifico que Yulissa lo vincula con su práctica docente al plantear un ejercicio, de acuerdo a Granados y Callejón (2009), de “terapia artística” (p. 78) para “el crecimiento personal y desarrollo de la personalidad” de sus estudiantes.

A continuación, profundizo en una secuencia de clase narrada por la maestra Aranza en el que manifiesta un deseo pedagógico de favorecer el desarrollo de la autoconciencia corporal, desde un ejercicio introspectivo; dicha práctica es recuperada por la profesora de su quehacer profesional artístico.

### **2.3.2 “El lápiz”: un ejercicio introspectivo**

La maestra Aranza, por su parte, me narró un ejercicio que forma parte de los rituales que caracterizan su práctica educativa en el que fusiona nociones del lenguaje plástico con su identidad de actriz profesional de teatro. “El lápiz” es una actividad en el que la profesora aborda el tema (establecido en el currículum oficial)

de los elementos básicos de las artes plásticas: el punto, la línea, el plano, el volumen y el color. Ella describe el inicio de la secuencia de la siguiente manera:

Cuando trabajamos, por ejemplo, con las artes visuales y que vemos los elementos y cuando vemos el punto o la línea. ¿No? Entonces, lo que me gusta hacer es que ellos se coloquen en una posición cómodos, que estén sentados y les digo que cierran sus ojos, que respiren profundamente, para tratar que ellos estén en el aquí y el ahora; que se observen cómo están ellos. ¿No? Que se observen como están físicamente, anímicamente, espiritualmente, justo a partir de la respiración, ahí el tiempo que ellos quieran para llegar a ese momento. ¿No? Y siempre les digo que si está pasando algo, pues no pelearse con ello, sino aceptar el estar ahí en ese momento, tratar de llevar todo lo que es, la oxigenación en donde sea que les duele y cosas así. (E05 AMM 271022, pp. 12 y 13)

Identifico cómo, para el desarrollo de la secuencia, la maestra coloca al cuerpo nuevamente en un plano importante, al invitar a los estudiantes a que se “observen” internamente desde una posición cómoda los conduce a un ejercicio introspectivo que les permita un reconocimiento y aceptación de su estado físico, anímico y espiritual, en el que la respiración profunda se convierte en una técnica para profundizar en lo que Ocampo y Peña (2022) describen como “habitar nuestro propio territorio” (p. 55), es decir, adquirir una conciencia plena de nuestros estados corporales y que nos permite habitar el aquí y el ahora<sup>26</sup>, y reconocer incluso las posibles dolencias del cuerpo. La maestra pretende llevar a sus estudiantes a un nivel profundo de conciencia corporal mediante un ejercicio guiado en el que recupera, desde su ser-actriz, el concepto del aquí y al ahora, el cual, en el lenguaje teatral, se refiere al lugar y al momento del trabajo del actor desde una conciencia plena de su cuerpo.

---

<sup>26</sup> Se refiere a que todo lo que acontece en un escenario se desarrolla en un *aquí y ahora*; el actor y actriz de teatro entrenan para ubicarse de manera consciente, ya sea en la escena o en el proceso creativo en un *aquí y ahora*.

En este sentido, comprendo cómo la profesora favorece un espacio para que los estudiantes desarrollen una sensibilidad de su propio cuerpo, a partir de interactuar con dos materiales escolares, pero que remiten también a herramientas del artista plástico, un lápiz y una hoja blanca, en el que la música, además, se vuelve un elemento que favorece este ejercicio de introspección.

(...) les pido que tengan una hojita y, ahí en la posición que están, que coloquen igual un lápiz, éste se coloca en el centro (de la hoja) marcando un punto, entonces, una vez que ellos ya identificaron cómo están, con sus ojos cerrados, les pongo cierta música. ¿No? Generalmente, música clásica o algo relajado y, entonces les digo que empiecen a canalizar todo lo que les está pasando en ese momento y que traten de poder plasmarlo a través del punto en movimiento, ahí en la hojita sin despegar el lápiz (...); de repente: “Miss, es que yo me siento muy estresado”, entonces, tratan, a partir de esa tranquilidad, depositar en esa hoja y con ese lápiz todo lo que está pasando en ese momento. (E05 AMM 271022, p. 13)

Miro cómo la maestra Aranza, de acuerdo a su discurso, en el desarrollo de esta actividad centra su atención en que los jóvenes, después de la meditación guiada que les propició una conexión con sus estados anímicos, sus emociones y sus pensamientos, los plasmen en la hoja a modo de garabato sin aparente sentido, pero que dan forma, principalmente, al estrés que viven los jóvenes; esta expresión gráfica les permite, de acuerdo a su discurso, reducir los niveles de ansiedad y los conduce a un estado más tranquilo al finalizar el ejercicio.

La profesora, a través de la dinámica que ella denomina “El lápiz”, procura favorecer que los estudiantes depositen su estrés a través de un proceso de “proyección” (Malchiodi, 2003, citado por Granados y Callejón, 2009, p. 75) que emerge de sus estados corporales y que se proyectan en las hojas de papel, es decir, los garabatos que resultan representan una “traducción simbólica” (p. 75) de sus estados críticos y ansiosos, que quedan reflejados en los trazos realizados en la hoja blanca a través de lo que la maestra nombra el punto en movimiento:

(...) al momento de abrir los ojos pues, obviamente, tienen una obra que han realizado, a lo mejor abstracta, o sea, si lo queremos ver, pero que finalmente pues ahí tiene una carga emocional. ¿No? Entonces, pues les digo “Es lo que está pasando ahorita con ustedes internamente”. ¿No? Tanto, como ya lo mencioné, anímicamente, espiritualmente y físicamente. De repente, pues, hay quienes me han dicho: “Es que yo ahorita me siento muy mal” o “Siento que tengo, así como todo un volcán aquí adentro a punto de explotar”. (E05 AMM 271022, p. 14)

Al abrir los ojos, de acuerdo al discurso de la profesora, los estudiantes pueden observar la forma de sus “contenidos ocultos” (Malchiodi, 2003, citado por Granados y Callejón, 2009) p. 75), es decir, esos sentimientos y pensamientos que difícilmente son expresados por los jóvenes verbalmente y que son materializados gráficamente de manera abstracta<sup>27</sup>, en el sentido de que no ilustran su aquí y ahora con una imagen figurativa<sup>28</sup>, sino más bien abstracta y simbólica que contiene una fuerte carga emocional, la cual, de acuerdo al discurso de Aranza, los alumnos expresan con la metáfora de un volcán a punto de explotar.

Desde mi perspectiva, la maestra le otorga al arte, además de una función terapéutica, una “función simbolizadora” (p. 75), es decir, mira al arte como un medio para que los estudiantes logren “lanzar fuera” (p. 75) sus emociones de formas no verbales y que se vuelven imágenes cargadas de sentido que reflejan las emociones que viven en su adolescencia. Al respecto, Dalley (1987) asevera que:

(...) simbolizar sentimientos y experiencias a través de imágenes puede constituir un medio de expresión y de comunicación más poderosos que la descripción verbal, y al mismo tiempo, es capaz de hacer que tales sentimientos y experiencias se vuelvan menos amenazadores (p. 44).

---

<sup>27</sup> En el lenguaje plástico y visual, una imagen abstracta se refiere a aquella que resulta compleja de comprender porque no representa de manera literal algún aspecto de la realidad.

<sup>28</sup> Por el contrario, una imagen figurativa, es aquella que resulta sencilla de relacionar con aspectos de la realidad tangible y visible.

También la profesora se refiere al cuidado que es imprescindible tener al momento de abordar estos ejercicios con fines terapéuticos, ya que, al igual que la maestra Yulissa, Aranza considera que los estudiantes del nivel bachillerato se encuentran en una etapa vulnerable, por lo que algunos de sus alumnos se acercan a narrarle directamente sus problemáticas. Pero, sobre todo, aquellos que no lo hacen verbalmente, lo logran a través sus creaciones artísticas, las cuales la han llevado, de acuerdo a su discurso, al llanto:

(...) hay que tener muchísimo cuidado el... el cómo trabajar en la docencia sobre algunos ejercicios de arte, porque pues, los alumnos, y sobre todo en bachillerato, están muy vulnerables. ¿No? Muchos, muchos se acercan y a veces, te lo dicen tal cual, se acercan y te dicen, algunos no, pero puedes... leerlos en su trabajo, o sea..., y, creo que justo también de esas experiencias, dos veces que, en serio, me hicieron llorar. (E02 AMM 131022, pp. 13 y14)

Miro cómo la maestra resalta la importancia y el riesgo que implica trabajar con los sentires de sus estudiantes, sobre todo, en una etapa vulnerable como la que viven los jóvenes de nivel medio superior. Aranza muestra interés en brindarles a alumnos, a quienes no les resulta sencillo expresarse directamente y de manera verbal, traducir sus emociones en trazos que adquieren un carácter simbólico, en el sentido de que reflejan “significados internos” (p. 75), a los que, de acuerdo a Granados y Callejón (2009) sería difícil acceder de otras maneras. El ejercicio, de acuerdo a la narrativa de la profesora, funge como medio de “gestión emocional” (p. 75), mediante el lenguaje no verbal, además, le brinda la oportunidad de “leer”, es decir, interpretar o traducir los significados internos de dicha creación artística en relación a los estados anímicos, espirituales y físicos de los jóvenes.

De esta manera, la narración del ejercicio que la maestra desarrolla en el contexto del aula, me permite comprender que desde su práctica de educadora artística, los contenidos temáticos abordados pasan a un segundo plano, ya que el autoconocimiento, la autoconciencia y, de acuerdo a Toscano (2006, citado por Granados y Callejón, 2009), “la reconciliación con conflictos internos” (p. 76) a

través de la creación plástica, se convierten en sus objetivos centrales, y desde mi perspectiva, develan sus concepciones del arte como terapia, como medio de expresión y de comunicación en el ámbito educativo como rasgos de su identidad profesional.

El desarrollo de este segundo capítulo me permitió identificar que los perfiles de mis interlocutores no corresponden a lo que Giráldez (2021) nombra como “profesor generalista” (p. 91), es decir, que más allá de cursar alguna asignatura relacionada con el arte durante su formación profesional, los tres transitaron por un proceso de profesionalización en un lenguaje artístico, que los ha llevado a asumirse como artistas con cualidades para ser docentes de arte y enfrentar los retos de ser un educador artístico, entonces ¿los maestros logran establecer un equilibrio entre su *ser-artista* y su *ser-docente* en el plano de su práctica docente?

Sus relatos me permiten identificar que, en efecto, logran dicho equilibrio entre sus concepciones artísticas y educativas. Sus narrativas me conducen a mirar una relación entre sus prácticas y sus posturas pedagógicas, la cual, les brinda la posibilidad de trascender sus perspectivas artísticas disciplinares; por lo que no se centran en el desarrollo de habilidades técnicas y productivas, sino que su práctica la desarrollan desde la tendencia que Giráldez (2021) nombra “educación por el arte y la libre expresión” (p. 90). Comprendo cómo sus procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza se desarrollan desde una lógica en el que sus estudiantes aprenden “desde dentro hacia afuera” (p. 90), ya que los tres maestros externan centrarse en favorecer la libre expresión y la acción espontánea, en un clima de confianza; aunque, sin dejar de darle un valor importante a su intervención docente como favorecedores de ese espacio para la creación.

Identifico que su *ser-docente* corresponde más con lo que Giráldez (2021) nombra el rol de “Educador artístico” (p. 91), más que con el de “artista educador” (p. 91), pues en sus discursos sobresale, por encima de una postura generalista del arte, o una posición enfática como artistas profesionales, una necesidad artístico pedagógica de formar integralmente a sus estudiantes a través de los lenguajes del arte. Identifico, además, una posición crítica ante el currículo oficial como un rasgo

identitario de los tres profesores, ya que, expresan la necesidad de adecuar lo prescrito en función de las necesidades e intereses de los jóvenes.

Otra tendencia que identifiqué en las prácticas educativas a través del arte en los profesores Aranza, Yulissa y Hugo, fue la de atribuirle al arte una “utilidad terapéutica” (p. 73) y, desde ese enfoque, desarrollan algunas actividades en el marco de las asignaturas de arte a su cargo, como es el caso de “La silla vacía” y “El lápiz”, en los que las profesoras pretenden brindarles a sus estudiantes momentos para la expresión y liberación de sus emociones generadas por situaciones problemáticas, las cuales, en ocasiones, se relacionan con las generadas de su propia actividad académica, como es el caso del estrés escolar, y en otras, trasciende su faceta de estudiantes y traen a colación, a través del ejercicio, experiencias traumáticas generadas de su contexto familiar y social.

### CAPÍTULO 3

#### LOS PROFESORES, AGENTES CLAVE PARA VISIBILIZAR EL ARTE EN LA ESCUELA: LA GESTIÓN CULTURAL COMO OTRO RASGO IDENTITARIO

Para comprender la importancia del arte en la escuela, considero relevante reflexionar primero sobre su vitalidad en la vida misma. Huyghe (1965, citado por Akoschky, 2002) describe que “el arte y el hombre son indisolubles” (p. 7), en el sentido que, es imposible concebir al arte sin una mente humana detrás, pero tampoco es posible pensar al ser humano sin el arte, pues es a través de las manifestaciones artísticas, de acuerdo al autor, que el mundo se vuelve más inteligible y accesible, de tal manera que, el arte se convierte en “el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea” (p. 7); un ser humano o civilización que no experimenta el fenómeno de lo artístico, sufre “asfixia espiritual” (p. 7).

Si bien, la expresividad a través del arte es una posibilidad inherente a todo ser humano, culturalmente hablando, ¿cuál es el nivel de accesibilidad que tenemos los seres humanos para producir y/o apreciar arte? Akoschky (2002) refiere que, el “horizonte de experiencias artísticas” (p. 7) al que un individuo puede acceder está determinado por políticas respecto al arte, además, agrega que ese horizonte es influido por la educación artística. ¿Qué importancia tiene el rol de los educadores artísticos para la ampliación de ese horizonte de experiencias en los estudiantes?

Los profesores Yulissa, Aranza y Hugo, en el relato de sus experiencias como profesionales del arte y como maestros de educación artística, manifestaron el conocimiento de diversos códigos y procedimientos para favorecer que sus estudiantes exploren a través de los lenguajes artísticos sus capacidades expresivas, creativas y de autoconocimiento, pero, también externaron, la creencia de que el arte es, o debe ser, un fenómeno accesible a todos. Ahora bien, dado que comprendo al profesor, no como un ente aislado, sino inmerso en una determinada cultura institucional, a la que Fernández (1994) plantea como el “resultado de una serie de productos materiales y simbólicos” (p. 46) que interactúan y configuran a

determinado contexto, me pregunto: ¿cómo enfrentaron los maestros el proceso de visibilizar el arte en las escuelas donde laboran? ¿Cómo contribuye su identidad profesional en las maneras en que enfrentan la poca o nula valoración del arte en la escuela? ¿De qué maneras su *ser-artista* y su *ser-docente* confluyen para visibilizar el arte en la escuela y en la comunidad?

En los apartados siguientes intento responder estas interrogantes, a partir de las experiencias que los tres maestros me narraron, en relación a cómo el arte se ha ido convirtiendo en un fenómeno presente y activo en sus culturas institucionales, y de cómo participaron en estas experiencias artísticas otros agentes: directivos, padres y madres de familia, los estudiantes y ellos mismos como actores clave para la presencia del arte en la escuela.

### **3.1 Los productos<sup>29</sup> de arte como vehículo para su visibilidad en la escuela**

Los profesores me narraron la satisfacción que para ellos representa que el arte se haga visible en la institución educativa a través de festivales, ferias o algún otro evento en la escuela, que permite que los productos artísticos sean socializados con la comunidad escolar, poniendo énfasis en que la riqueza de estos productos recae en que son creados por el sentir y pensar de los estudiantes, pero que adquieren verdadero sentido cuando son presentados a la otredad. Para la maestra Yulissa, que los productos obtenidos se limiten a ser compartidos en el salón de clases evita que se logren los objetivos educativos: "...porque no tendría sentido la materia si nada más pasan al salón sus teorías, sus cuestiones teóricas, dos o tres presentaciones de productos dentro del salón y no, para mí no es lograr un objetivo así" (E09 YGO 151222, p. 12).

Para la profesora Yulissa es importante que las actividades artísticas trasciendan el aula y ocupen otros espacios escolares e incluso, extraescolares, de lo contrario no

---

<sup>29</sup> Al hablar de productos me refiero a las ideas materializadas por las y los estudiantes, a través de uno o más lenguajes artísticos, en individual o en colectivo, dígame obras de teatro, coreografías, dibujos, poemas, máscaras, etc.

se cumple el objetivo de trascender los aspectos teóricos del arte a la práctica de lo artístico en el ámbito escolar, que implica, desde la concepción de la profesora la presentación ante públicos más allá de los que habitan el aula; identifico cómo emerge su identidad de artista en esta necesidad de generar espectadores para las producciones de los estudiantes, lo cual, desde mi perspectiva, se convierte en un fin tanto educativo como artístico.

Por su parte, la maestra Aranza describe que comprende a los productos artísticos como medios para cumplir un fin social como el de sensibilizar al espectador sobre determinada temática:

(...) cuando se presentan<sup>30</sup>, es justo: “Invita a alguien que quisieras sensibilizar con ese tema”. ¿No? Entonces, es involucrar a, no solo a su familia, sino pues a su entorno. Entonces, sé que eso es algo bien bonito porque justo sí veo cómo es el trabajo de los alumnos, pero también, veo cómo se recibe del otro lado. ¿No? E incluso, la sorpresa de los papás o de quien sea el invitado; ve y dice “Ay, claro no”, ya no hay una resistencia de repente a lo que ven, sino, ya le dan más peso. (E11 AMM 030123, p. 20)

La profesora pretende que los estudiantes involucren, tanto a sus familiares como a otros sujetos del entorno, a sus presentaciones teatrales, a las cuales les atribuye un fin sensibilizador y comunicativo sobre determinada temática; este encuentro a través de los productos artísticos entre creador y espectador, de acuerdo al discurso de la maestra, enriquece a los estudiantes (creadores) y a quien aprecia el producto desde “el otro lado”, el del espectador, desde una comprensión de la actividad teatral como “un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas, un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podría y quizá debería ser” (Ackoshky, 2002, p. 82), que puede llevar al espectador a un gozo estético.

Identifico en la maestra Aranza este reconocimiento del teatro como “práctica social” (p. 82) que la conduce a ver los procesos de socialización de los productos como

---

<sup>30</sup> Alude a las presentaciones teatrales de los jóvenes en el contexto escolar.

determinantes para favorecer una mayor comprensión y valorización de los procesos creativos y educativos del arte por parte del público invitado. Al respecto, la maestra comenta: “Yo siempre he dicho que es hasta que ellos no vean, hasta que no sientan, es cuando realmente cambian su perspectiva. ¿No? Porque si no, se quedan con algo superficial (E11 AMM 030123, p. 20).

En necesario, recalca la profesora, que dichos productos sean mirados y sentidos por otros agentes educativos, para que ellos puedan movilizar sus maneras de comprender los procesos de la educación artística. Miro cómo la maestra les atribuye a los productos de sus estudiantes funciones comunicativas para un determinado contexto, en el sentido de que los lenguajes artísticos se caracterizan por tener “un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para hacer público un significado” (Eisner, 1983, p. 83) a determinados espectadores; estas manifestaciones artísticas de los estudiantes tienen el carácter de transmitir mensajes, ideas, formas de ver y comprender el mundo de los jóvenes. Desde su rol de educadora artística, Aranza se reconoce en posibilidades de involucrar a otros agentes escolares, a través de los productos artísticos de sus alumnos:

(...) por eso mi trabajo ahorita es eso, involucrar mucho, mucho, mucho a los demás a través de los alumnos. ¿No? Que vean así cómo los alumnos están... compartiendo algo y entonces, ya los directivos, los maestros los ven y dicen: “Ah, claro”. ¿No? Entonces cada vez más le dan la importancia que deben y, que no sea nada más como “Ay, la materia”. (E11 AMM 030123, p. 20)

Ese momento de apreciación propicia también, de acuerdo al pensar de la profesora, que dichos agentes, al convertirse en espectadores de las creaciones de los estudiantes, se permitan repensar el valor de las asignaturas de arte en la educación de los jóvenes, ya no desde una manera despectiva como una materia más, sino como una asignatura que propicia su capacidad de comunicar y expresar desde un sentido artístico. Morton (2002) subraya la importancia de humanizar a nuestras escuelas para que estas le otorguen a las artes el lugar que tendrían que ocupar en la educación de las nuevas generaciones, y que este reconocimiento propicie el diseño de actividades concretas desde la educación artística, como es el

caso de festivales de arte, exposiciones, entre otros. La maestra Yulissa, partiendo de sus propias necesidades artísticas y docentes ha propiciado que sus actividades de las asignaturas de arte armonicen con el currículo oficial, abriéndose paso en la apretada agenda escolar que, desde su perspectiva, favorece a las materias de mayor estatus curricular:

(...) teníamos el Festival de la Ciencia, donde metimos nuestra cucharota (se ríe), este, y entonces les dije: “¿Por qué de la ciencia? ¿Por qué no le ponemos también de la ciencia y el arte?” ¿No? Y entonces, ahora en ese evento bailan, hacen una exposición, ahí se nombran los ganadores de las mejores fotografías tomadas, o una exposición de escultura, este, presentan algún performance. ¿No? Igual con temática de ciencia, o sea, también poniéndole ahí, eee, vinculándolo precisamente, porque pues está también en el programa, eso sí está, que se puede vincular. (E01 YGO 111022, p. 9 y 10)

La maestra reconoce la posibilidad de vincular las asignaturas de arte con otros contenidos escolares relacionados con otros campos del saber, como biología, física, química, entre otros; alude al currículo oficial, en el cual está planteado en el Modelo Educativo de la UAEH un enfoque interdisciplinar y transversal que favorece esta vinculación de disciplinas; desde esta base, la profesora, narra cómo se propuso abrirle el paso al arte en el Festival de la Ciencia que se realiza en su cultura institucional, logrando que este se convirtiera en El festival de la ciencia y el arte, en el que producciones fotográficas, escultóricas, performance y demás, con temáticas científicas elaboradas con sentidos estético y artístico creados por los jóvenes, fueran una posibilidad.

Morton (2020) afirma que, tanto en los valores que sustentan los currículos escolares, como en las prácticas, se dan prioridad a los “usos instrumentales” (p. 29) de los contenidos educativos que son comprendidos como básicos para el desarrollo de un trabajo, que ponen en alto nivel jerárquico a asignaturas como matemáticas, física, química y biología, ya que resultan de “utilidad para ascender en la escala social” (p. 30), y que estas concepciones colocan al arte en una posición

poco privilegiada en el desarrollo de eventos centrados en el aprendizaje utilitario de los estudiantes.

¿Cuál es la postura de los profesores, desde su identidad profesional, sobre esta desvalorización del arte en sus contextos educativos? Tejada (1988), acerca del quehacer del profesor, señala que, al tratarse de una “actividad pública” (p. 139), sus decisiones y juicios están enmarcados en un “contexto determinado que los condiciona” (p. 139), sin embargo, el profesor también está en posibilidades de convertirse en un generador de modificaciones en su contexto escolar. Desde mi perspectiva, las profesoras Yulissa y Aranza se asumieron como “agentes de cambio” (p. 152) para transformar lo establecido, reposicionado al arte en un evento escolar, y por ende, el papel del arte en su cultura institucional, que involucra, por su puesto, a los alumnos, pero también a los directivos y a los padres y madres de familia. Sobre los roles que asumen los estudiantes en los festivales de arte desde la mirada de los profesores entrevistados en este proceso investigativo y desde su identidad de artistas, profundizo en el siguiente apartado.

### **3.2 Los estudiantes en los eventos de arte desde la mirada de los docentes: sus roles, emociones y niveles de compromiso**

Durante este encuentro más profundo con las narrativas de mis interlocutores, he identificado cómo los docentes entrevistados se han resistido a ser técnicos que aplican las recetas de los programas prescritos de las asignaturas de arte, por el contrario, han intentado adecuar dichas prescripciones a las necesidades e intereses de los jóvenes evidenciando un alto grado de “autonomía profesional” (p. 138) que pone en primer nivel la expresión sensible y autónoma de los estudiantes; de tal manera que, desde su *ser*-docente se han asumido como capaces de ir “adoptando decisiones sobre el currículo, los estudiantes y la enseñanza de clase” (Villar, 1988, citado por Tejada, 1988, p. 138). Los maestros se han movilizado para abrirle paso al arte en sus centros educativos y establecer momentos y espacios para que los productos artísticos que realizan los estudiantes sean visibilizados por

toda la cultura institucional; estas ideas y procesos artísticos materializados representan para la maestra Yulissa de las experiencias más significativas que ha tenido como educadora artística, lo cual expresa de la siguiente manera: “son de las cosas, experiencias más bonitas que puedes tener, ya el producto final. ¿No? Ese es el producto final del cual yo me siento muy orgullosa” (E01 YGO 111022, p. 25).

La concreción de estos productos que se presentan, regularmente al final de semestre, representa para la profesora motivo de orgullo docente, pero también, narra que ha tenido que adecuarse al calendario escolar diseñado por la Universidad para propiciar su socialización dentro de la organización de la propia Escuela. Para Aguirre y Giráldez (2021) es importante que los educadores artísticos se desplacen del ámbito de lo prescrito hacia las prácticas, en el que las asignaturas de arte se ven obligadas a hacer “equilibrios imposibles” (p. 84) con los restringidos horarios y espacios inadecuados previstos por la institución escolar para el desarrollo del aprendizaje de las artes. Este equilibrio con el calendario escolar la profesora lo encuentra al final del semestre, vinculando el cierre de actividades con eventos culturales como el 10 de mayo, en el que convoca a padres y madres de familia para presentar los productos concretados en el marco de las asignaturas artísticas:

(...) al final, ya para terminar el semestre, porque siempre los coordino a que en mayo terminamos. Nosotros tenemos el mismo calendario de la Uni<sup>31</sup>, el 20 de mayo, o 25, casi estamos ya terminando semestre; yo entonces hago el 10 de mayo y ahí presento todos mis productos finales, y en noviembre dicen: “Maestra, pero ¿cómo vamos a presentar una pastorela el 10 de noviembre?” “Porque si la presentamos el 24 ya no estamos en clases” (se ríe). Entonces nosotros presentamos, es bien chistoso. ¿No? Porque el 10 de noviembre estás presentando sus pastorelas y aparte pues es la

---

<sup>31</sup> Hace referencia a la UAEH.

pastorela, el baile navideño, villancicos a cargo de inglés, para que participe toda la escuela. (E01 YGO 111022, p. 25)

La maestra narra que ajusta sus actividades al calendario escolar, siendo los meses de noviembre y mayo, cuando finalizan las clases ordinarias. En estos periodos de cierre ella hace caber en el cronograma de actividades las presentaciones de productos para toda la comunidad escolar; aunque a veces haya ciertos desfases de temporada, como el de presentar una pastorela en noviembre. También, la profesora Aranza externa su sentir al poder visualizar el producto terminado:

(...) cuando veo el producto ya terminado, cuando ya montamos algo, de repente digo “Ay no va a salir (se ríe), así de “¿Qué voy a hacer?” y al último minuto, así de “¿Qué van a hacer?” Y el mero día, así, sale increíble. ¿No? Es increíble, increíble. (E05 AMM 271022, p.21)

En su discurso, identifiqué cómo la profesora experimenta miedo de que el montaje teatral no alcance la calidad artística y estética esperada, el nervio se hace presente, pues sabe que ya no solo depende de su conocimiento técnico, de sus capacidades intelectuales y creativas para desarrollar un montaje escénico desde su ser-artista, y de la manera de orientar a los jóvenes en su proceso creativo, desde su ser-docente, sino que también entran en juego las capacidades y actitudes de los estudiantes involucrados en el hecho teatral. Hargreaves (2001) asevera que los docentes realizan “fuertes inversiones emocionales” (p. 218) en su interacción con estudiantes y sus padres cuando hay un intento por transformar la enseñanza; la satisfacción profesional y sentimiento de éxito de la profesora dependen en gran medida de esta relación con sus estudiantes, a través de la cual ella los motiva para profundizar en su compromiso. Al respecto, la maestra me narró una experiencia que estaba viviendo en los días en que le realicé la entrevista:

(...) por ejemplo, ahorita estamos montando algo para el lunes, hoy dimos los ensayos ahí en el auditorio; en la primera pasada fue a la italiana<sup>32</sup>, pero ya en la última pasada les dije: “No, pues ya ustedes

---

<sup>32</sup> Es un lenguaje común en el teatro de pasar un ensayo “a la italiana” que se refiere a hacerlo rápido y en frío, la mayoría de veces para resolver cuestiones más técnicas que expresivas.

van solos, eh”. O sea, se sentía como ellos, se comprometían. ¿No? Y entonces, cuando les digo “Pues ustedes escúchense, estén presentes”, eso los motiva. ¿No? Estoy segura que el lunes va a salir algo bien bonito, porque, hoy yo así lo sentí, ese día le van a poner más enjundia (sonrió) (E05 AMM 271022, p.21 y 22).

La maestra Aranza, si bien acude a sus saberes técnicos sobre la disciplina teatral, en relación al desarrollo de un ensayo general, de la utilidad técnica de realizar un ensayo a la italiana en el espacio donde se llevará a cabo la función teatral, también ejerce lo que Denzin (1984, citado por Hargreaves, 2002) denomina una “práctica emocional”, es decir, aquella que “activa, expresa y da color a los sentimientos de las personas que la ejercen y de aquellas otras con quienes interactúan” (p. 219), en el sentido de que, la maestra se ocupa también de motivar a los jóvenes y de brindarles su confianza dejándolos resolver solos en la escena, apostando por ellos para lograr el resultado esperado.

Aranza reconoce que, si bien ella como maestra y directora teatral funge un rol relevante para la calidad del montaje, los actores-estudiantes, desde su autonomía intelectual y creativa, pero también como integrantes de una colectividad que persigue un fin común, están en posibilidades de alcanzar los fines esperados desde la escucha y un alto nivel de compromiso. La maestra me narró cómo este proceso previo a la presentación del producto artístico provoca que los estudiantes experimenten diversas emociones:

(...) y también a los alumnos en un inicio, pues a ellos les causa un poco de miedo. Pero cuando ya están en ese momento, cuando ven el resultado, se sienten súper bien o hasta ellos mismos lo comentan. Porque ahora con lo de Día de Muertos, que estaba toda la escuela, que estaban unos invitados externos, y que compartieron el montaje, (es la segunda vez que lo presentaron), ellos mismos ya estaban así de “¡claro!” Y le ponían más. (E11 AMM 031023, p. 22)

Desde la mirada de la profesora, las emociones de los estudiantes entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza a través del arte, como son el

miedo a ser observados por un público interno o externo a la escuela, pero también, el gusto por hacerlo, y la satisfacción de alcanzar los objetivos; los sentimientos tanto de los estudiantes como de los profesores, “son esenciales y no anecdóticos” (Hargreaves, 2002, p. 219) para el aprendizaje, el rol de la profesora y su “inteligencia emocional” (p. 219), es decir, la manera en que controla sus propios estados de ánimo, su manera de empatizar con el sentir de los jóvenes, su capacidad para motivarse a sí misma y a los estudiantes, resulta determinante para el desarrollo de este proceso de presentar el montaje teatral a la comunidad educativa. Para Aranza, que sus estudiantes superen el miedo, asuman un compromiso con la función teatral y tengan claridad tanto de sus roles como de sus tareas a realizar, representan las experiencias más significativas en su labor de educadora artística:

(...) a mí justo me sorprendió porque pues, de repente, estábamos viendo lo técnico y todavía tenía que estarlos viendo para que calentáramos. ¿No? Y de repente, cuando salí ya estaban todos así, bien formados, ya con su papel, con todo ¿No? Entonces sí dije: “¡Ay no, ahí están ya!” (sonrió). Entonces, eso es como decir “¡Claro, podemos hacerlo y que no tengan ese miedo!” Sí, yo me quedo mucho, y tengo muy marcado esos momentos. (E11 AMM 031023, p. 21)

Identifico en su relato cómo para la profesora, que sus estudiantes superen sus miedos y logren cierta autonomía para resolver técnica, creativa y artísticamente su participación, significa un logro tanto docente como artístico, pues, desde su identidad de actriz de teatro le da un alto valor al trabajo colaborativo y al trabajo con uno mismo, previo y durante la estancia en el escenario; para la profesora esta actitud que mira en sus estudiantes, representa una “recompensa de naturaleza psíquica y emocional” (Lortie, 1975; citado por Hargreaves, 2002, p. 220) generada en la maestra al identificar altos niveles de motivación y compromiso en los jóvenes al participar en los eventos de arte en la escuela.

Este tipo de recompensa psíquica y emocional es expresada también por la profesora Yulissa, quien refiere a la satisfacción que le genera el mirar a los jóvenes emocionados participando en el festival de fin de curso con una pastorela.

(...) pero es bonito porque los chavos, bueno, tú los viste<sup>33</sup>, como andaban emocionados, algunos súper producidos en maquillaje, en vestuario. ¿No? (sonreía al recordar), que le ponen el sabor a esto, que es lo bonito de estos festivales que se hacen en la Prepa y que antes no se hacían. (E09 YGO 151222, p. 12)

Identifico, en la respuesta de la profesora, cómo su compromiso docente trasciende la fase de aprendizaje cognitivo confinado al aula, y logra abarcar aspectos que tienen que ver más con vínculos emocionales con sus estudiantes, lo que convierte a su labor docente, de acuerdo a Hargreaves (2002) en una “misión social” (p. 220), que involucra el desarrollo de habilidades sociales y de generarles experiencias emocionalmente significativas a los jóvenes a través de los lenguajes artísticos, que van más allá de la apropiación de conceptos sobre el arte, sino que se relacionan más bien con las experiencias a través de participar en proyectos artísticos en la escuela.

Si bien, mi interés investigativo se centró en la mirada de los docentes, tuve la oportunidad de entrevistar a Andrea<sup>34</sup>, quien en ese momento cursaba la asignatura de Apreciación Artística, a cargo de la profesora Yulissa. Al preguntarle qué representaba para ella participar en un festival de arte respondió: “representa convivencia, porque, pues ahorita, por ejemplo, estuve con mis compañeros de que los nervios o que nos gustaría mucho hacerlo. A mí me emociona mucho este tipo de eventos” (E08 ACM 111122, p. 9).

Andrea le da valor a la interacción con sus compañeros en dicho evento, así como a los nervios generados en ella y los otros estudiantes por su gusto por participar; su relato me permite mirar cómo se asoma lo que Hargreaves (2002) nombra su “yo emocional” (p. 223), pues, además, externó que el hecho de ser “el personaje principal” en la puesta en escena, si bien le hacía sentir presión, también la hacía feliz; al respecto dijo: “Soy el personaje principal de la pastorela (lo dijo sonriendo).

---

<sup>33</sup> La profesora en la segunda entrevista que le realicé, me invitó a su Festival Navideño de Arte, al cual asistí; de tal manera que pude presenciar lo que relata.

<sup>34</sup> Seudónimo.

Eso me hace sentir presionada, emocionada, feliz y, hasta cierto punto, como necesaria e importante” (E08 ACM 111122, p. 10).

Identifico en el relato de Andrea cómo su participación en la obra teatral de fin de curso representa para ella un evento significativo que le contribuyó en el fortalecimiento de su autoimagen y el desarrollo de su personalidad. Sobre el profesor, Blat y Marin (1980, citado por Tejada, 1988) afirman que es:

(...) quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura”. (p. 138)

¿En qué medida el arte, si bien no el único, puede ser un óptimo vehículo para la construcción identitaria de los estudiantes? Considero que el arte es un lenguaje que puede favorecer en el despliegue de las posibilidades para que los jóvenes participen activa y responsablemente en la vida social, al tiempo que, con sus manifestaciones artísticas, contribuyen al desarrollo cultural de su comunidad.

Comprendo los procesos creativos desarrollados por las maestras Aranza y Yulissa para construir montajes teatrales a través de la participación colectiva de los estudiantes y, en constante interacción con sus maestras como “estructuras alternativas” de aprendizaje, de acuerdo con Hargreaves (2002, p. 221), al tratarse de eventos que sacan de lo rutinario a los jóvenes, que logran motivarlos y darles valor tanto a sus necesidades intelectuales y creativas, como a sus “necesidades emocionales” (p. 223), sin que ello signifique, que la profesoras hayan hecho a un lado sus propias necesidades emocionales, docentes y artísticas; además, de que logran modificar “estructuras escolares” (p. 220) convencionales que se centran en meros procesos cognitivos.

Los tres maestros coinciden en que la visibilidad del arte en sus escuelas está fuertemente relacionada con el rol de los directivos. En el siguiente apartado, abordo cómo los profesores han identificado una revalorización del arte en lo educativo, para lo cual, los directores han sido agentes clave.

### **3.3 Los directivos como agentes clave para repensar el papel de las “materias de relleno” y la visibilidad del arte en la escuela**

En el PEBaG 2019 está en el discurso oficial una revalorización sobre los lenguajes del arte para la formación integral de los estudiantes y, que su exploración, creación y apreciación, contribuyan al perfil de egreso, en tanto que permiten el desarrollo de la creatividad, pensamiento crítico, expresividad, consciencia y cuidado del cuerpo, entre otros aspectos que conforman el ser humano integral. Sin embargo, Achoschki y otros (2002) aseveran que la simple presencia de las asignaturas de arte en el currículo oficial, no garantiza que los estudiantes accedan a experiencias de expresión a través del arte, ya que las realidades escolares afectan también sobre el estatus curricular de una materia.

Las asignaturas de Exploración Artística y Apreciación Artística están ubicadas en los documentos oficiales con el criterio de cocurriculares, carácter que las distingue de las denominadas asignaturas disciplinares; estas últimas contemplan un tiempo escolar de cuatro horas a la semana, mientras que las primeras, dado su cualidad de complementarias, solo abarcan tres horas a la semana en el currículo oficial<sup>35</sup>. ¿Por qué complementarias o cocurriculares? ¿Por qué la distinción respecto a las asignaturas disciplinares? Considero que queda implícito que las primeras apoyan a las segundas, sin embargo, ¿no implica que desde el discurso oficial se marginan las materias artísticas? Morton (2001) señala que, en el contexto educativo oficial en México, la educación artística tiene “un objetivo cognoscitivo, lúdico y formativo complementario” (p. 22), de tal manera que es comprendida como un apoyo complementario de la educación general.

Identifico una desvalorización del arte desde el currículo oficial, pero, es relevante contemplar el estatus de lo artístico en la cultura institucional, que involucra, desde luego, a los agentes educativos. ¿El arte ha sido valorado por los actores pertenecientes a los contextos escolares de los profesores ya en el terreno de la praxis? Los tres maestros interlocutores mencionaron que miran en el director un

---

<sup>35</sup> Información recuperada del Programa Educativo de Bachillerato General (PEBaG) 2019, de la UAEH.

agente clave para el desarrollo de las actividades artísticas en las instituciones educativas donde laboran.

La maestra Aranza describe cómo ha identificado, desde su experiencia docente, una desvalorización del arte como fenómeno y, de las asignaturas artísticas en el currículo formal, las cuales han sido señaladas por los directivos como las materias “de relleno” dado un desconocimiento de los fines de las actividades y los contenidos que se abordan:

(...) primeramente, este, pues directivos es totalmente... bueno, siento que es difícil. ¿Sabes? Porque, pues como que ellos visualizan el arte de diferente manera, incluso a veces como la materia de relleno porque, pues, no sé, yo así lo percibo y lo he visto también, que no le dan el peso a las actividades que se realizan o, eee, mmmm, a la misma materia también a veces. ¿No? O los contenidos que se trabajan dentro de las de las materias; pero pues, lo que yo he hecho es tratar de involucrarlos. (E05 AMM 271022, p. 2)

La maestra alude a una incompreensión de la implicancia del arte en lo educativo por parte de los directivos, que propicia que estos agentes miren al arte de una forma distinta, lo cual, desde mi perspectiva, tiene que ver, en gran manera, con que ellos, a diferencia de los tres entrevistados, no son artistas; pero, de acuerdo al discurso de la maestra, dentro de estas maneras diferentes de comprender al arte se encuentra la de minorizar las actividades artísticas en el contexto escolar; no obstante, la profesora señala que, desde su rol de educadora artística, está en posibilidades de involucrar a los directivos a las actividades artísticas para que se involucren con el arte en el contexto escolar.

Akoschky y otros (2002) aseveran que, a pesar de que han sido vastos los autores que han sostenido la importancia del arte en la formación de los educandos, el arte “no acaba de encontrar su sitio en los currículos escolares” (p.8), lo que ha llevado a que las materias de arte ocupen una posición devaluada en la carga horaria, puesto que los saberes artísticos en ocasiones son considerados como un lujo o “un saber inútil” (p. 8) sostenidos por la creencia de que, de acuerdo a (Socias Batet,

1996; citado por Akoschky y otros, 2002) “el arte es un adorno del espíritu” (p. 8). Esta desvalorización del arte en lo educativo también fue señalada por el profesor Hugo, quien al respecto dijo:

(...) eee, los directivos, hay unos que han sido empáticos y otros no, me ha tocado la transición de varios directores. Algunos pues, como que le han dado la espalda, como que el arte no es importante, los más importantes son las físicas, las matemáticas y todo ello. (E06 HSM 71122, pp. 3 y 4)

El profesor distingue, de acuerdo a su experiencia, a los directores empáticos con el arte y a los que le han dado la espalda; para estos últimos han primado los conocimientos que son considerados, de acuerdo a Akoschky y otros (2002), “más utilitarios” (p. 8) como es el caso de las matemáticas y la física, y han considerado a los saberes artísticos superfluos, lo cual ha propiciado que las asignaturas artísticas sean miradas en el contexto escolar como “sobrantes en los apretados y repletos currículos de los estudiantes” (p. 8), señaladas en su cultura escolar como las materias de relleno. El maestro Hugo recalca la relevancia que tienen la manera en que el arte es comprendido por estos agentes educativos, pues depende del nivel de importancia otorgado a lo artístico, el desarrollo de actividades escolares que tienen al arte como eje central:

(...) aquí va a depender más de los directivos, honestamente, hay algunos que no les dan la importancia y hay algunos que sí es importante, es depende; por ejemplo, ahorita en los últimos meses se hizo una Semana Multidisciplinar donde el eje principal fue el arte precisamente, y de ahí se engloban todas las demás<sup>36</sup>. ¿Por qué? Porque precisamente los directivos en turno le dan la importancia que es el arte, que a lo mejor para muchos el arte, la literatura, como que son materias de relleno. Pero realmente es algo muy muy importante, que de ahí emana todas las demás (E10 HSM 161222, pp. 13 y 14).

---

<sup>36</sup> El profesor se refiere a otras asignaturas.

El profesor narra cómo el arte tuvo presencia en esta Semana Multidisciplinar, pero pone de relieve el papel del director en turno para que el arte protagonice un evento escolar; al respecto Akoschky y otros (2002) aseveran que, cuando el arte en lo educativo es valorado como espacio para el desarrollo de la creatividad, y a esta última se le otorga un valor importante en lo formativo, la escuela buscará espacios específicos para el arte más allá del currículo oficial, ampliando sus espacios y horarios, así como los recursos asignados para el desarrollo de estas actividades formativas desde lo artístico.

Esta relevancia que el profesor Hugo identifica en las concepciones sobre el arte en los directivos es también señalada por la maestra Aranza, quien, al preguntarle sobre la presencia del arte en su contexto educativo, más allá de las asignaturas, aludió a su directora en turno:

Fíjate que antes no, antes estaba muy, muy gris en ese sentido, pero ahorita, se está visualizando mucho, mucho, mucho, porque cambiamos de directora, bueno, se cambió directora, y ella como que está mucho en lo que es la apertura; y también, a partir de algunos ejercicios que los directivos han observado, porque los invito, es que nos empiezan a contemplar y entonces empiezan a decir “Ah claro, podemos ir presentando esto<sup>37</sup>”. (E05 AMM 271022, p. 22)

Interpreto que el tono gris, representa para la profesora un estado anímico triste y apagado, una etapa fría a falta de color, es decir, de la presencia del arte, el cual puede expresar calidez y alegría, pues se une a lo festivo. La maestra Aranza alude metafóricamente a una etapa gris en la que el arte sufría un mayor aislamiento respecto a las actividades escolares, y de cómo el rol de la nueva directora, que ella comprende como de apertura hacia el arte, favorece la visibilidad de este fenómeno en la escuela. En cuanto a la figura de los directores, su estilo y niveles de influencia en su entorno educativo, Tejada (1998), recalca que resultan determinantes para el devenir institucional y la promoción del cambio; además, de que se convierten en

---

<sup>37</sup> La maestra se refiere a que, a partir de que los directores observan sus productos artísticos, los invitan a presentarlos en otros eventos escolares.

un “soporte necesario” (p. 345) para los profesores que tienen el deseo de introducirlos. La profesora alude nuevamente a su papel de educadora artística como clave para dicha visualización, pues ella opta por invitar a la máxima autoridad interna a presenciar los productos artísticos de sus estudiantes, con la intención de provocar su interés sobre las manifestaciones artísticas de los jóvenes:

(...) desde, mmmm, no sé, invitarlos a las presentaciones finales. ¿No? De cada semestre, o luego hay algunos eventos, por ejemplo, está lo de la Semana Cultural, ahorita está lo de Día de Muertos y nos invitaron en, en el área de diseño para presentar algo. Entonces, cuando los directivos ven eso pues hasta se emocionan. ¿No? Entonces dicen “Ay, es que no sabíamos que trabajaban todo esto” y sobre todo es porque hasta les conmueve ¿No? Lo que está, lo que está pasando. (E05 AMM 271022, pp. 2 y 3)

La maestra le da relevancia a los productos de arte y su nivel de impacto que pueden generar en los agentes educativos, dentro de los cuales se encuentran los directores, quienes pueden emocionarse y conmoverse por lo que aprecian, comenzando así su reconocimiento de lo artístico en lo educativo. Pero en este proceso la maestra se posiciona como una generadora de esta modificación, por lo que es, de acuerdo a Tejada (1998), una “agente de cambio” (p. 152) sobre la manera de experimentar lo artístico en la escuela. Que los directores vean lo que los jóvenes crean a través del arte y cómo se comprometen con sus procesos creativos, resulta determinante para la profesora en su objetivo de lograr estos cambios en su cultura institucional:

(...) entonces, a partir de eso pues ha mejorado, porque al inicio sí todo estaba como muy tenso, pero pues con el paso del tiempo sí se ha transformado a partir de que ellos ven el trabajo; y pues ver que también los alumnos se comprometen y están presentes (E05 AMM 271022, p. 3).

Para la profesora no solo es importante que los directivos aprecien los productos y tengan una experiencia estética con los mismos, sino que este encuentro, a través del arte, les permita vislumbrar la presencia de los estudiantes en dichos eventos y, por ende, sus niveles de compromiso. Sin embargo, el interés de las profesoras de

generar públicos que interactúen con los productos artísticos de los jóvenes no se limita a los directivos, pues identifican en los padres y madres de familia, agentes clave para ser convocados a la apreciación artística en la escuela y repensar el papel del arte en la escuela y la formación de los estudiantes. Sobre este aspecto profundizo en el siguiente apartado.

### **3. 4 La participación de las familias en los eventos: contrastes entre contextos educativos**

Otro rasgo que identifiqué en este diálogo con mis interlocutores fue cómo los productos de arte realizados por los estudiantes en el marco escolar, pueden significar un vínculo con otros agentes educativos: los padres y madres de familia; sobre este aspecto hallé un contraste significativo entre las culturas institucionales donde se desempeñan los tres profesores entrevistados. En cuanto a Yulissa, quien labora en una Preparatoria incorporada a la UAEH, y con carácter de particular, recalca reiteradamente su interés en recuperar el vínculo escuela-estudiantes-familias y cómo el arte puede ser un medio idóneo para este fin. Al respecto la maestra señala:

(...) porque ya hay una ruptura, una ruptura del tejido social en secundaria con la familia. ¿Qué es lo que nosotros tenemos que hacer como docentes? Integrarlos nuevamente porque dependemos de los padres... para poder salir adelante con el chamaco. ¿No? O sea, nosotros ayudamos de esa manera a los papás y, además, están nuestras competencias que tenemos que hacer partícipes a los papás y me encanta. (E01 YGO 111022, p. 23)

En su discurso, la maestra se refiere a lo que ella nombra una “ruptura” en la relación entre las actividades de los estudiantes en el ámbito escolar, y sus padres en el ámbito familiar, que comienza a suscitarse desde el nivel secundaria. La docente, asume como una de las tantas tareas de un profesor, la de vincular estas dos esferas sociales (la familiar y la escolar), además, pone de relieve la relación que debe existir entre maestros y padres de familia, para que los docentes se apoyen en los segundos, en su labor formativa y que los maestros, ayuden también a los

tutores familiares en la educación de los jóvenes, siendo la educación, de acuerdo a la maestra, una actividad recíproca.

Esta vinculación, de acuerdo al discurso de Yulissa, está explícita en el currículo oficial desde el enfoque basado en competencias del Modelo Educativo de la UAEH, motivo por el cual se debe de desarrollar en el nivel bachillerato. Emilio Tenti Fanfani (2021) asevera que la educación es un “proceso de coproducción” (p. 315), en donde lo que aporta el docente es igual de importante que lo que dan el estudiante y su familia. La maestra señala que esta labor de revincular escuela y familias le resulta grata y significativa:

(...) amo, amo, de verdad que hay niños que sus papás están divorciados, en preparatoria, y cuando vamos a presentar la pastorela o en el 10 de mayo, que es lo que yo he integrado en la Preparatoria (...), entonces, ahí tienes a la mamá haciendo el vestuario, maquillándolos, al papá en primera fila; aunque estén divorciados, pero ahí están. ¿No? Viendo a sus hijos en el bachillerato cuando se supone que ya no quieres ver a tus papás, si en la secundaria no los quieres ver, menos en el bachillerato (E01 YGO 111022, p. 23 y 24).

La profesora Yulissa describe “amar” ser partícipe y testigo de ese vínculo entre padres e hijos a través de sus participaciones en los eventos de arte en la escuela. La maestra narra que, en dichos festivales, las madres y los padres no solo asisten, sino que asumen roles para contribuir al desempeño de las funciones que comprometen a sus hijos, a pesar, de acuerdo a lo narrado por la maestra, de que en el nivel medio superior ya no es común la participación de estos agentes educativos, pues los mismos estudiantes se resisten a ver a sus padres en sus eventos desde el nivel secundaria.

Tenti (2021) señala la importancia de que los docentes tengan consciencia que la participación de los familiares en el aprendizaje de los estudiantes es un “ingrediente no simplemente deseable sino ineludible” (p. 315) para el éxito educativo. Sobre esto, la maestra Yulissa resalta que, para ella, pierde sentido la socialización de los productos si los padres y madres de familia no están para presenciarlos:

(...) entonces, lo que hemos nosotros reconstruido es gracias a estos festivales en el bachillerato que no se usan (enfaticó esta afirmación), que esté la familia, que estén ellos, que les aplaudan, que vean los logros de sus hijos. Es bien bonito. ¡Así! “Te tocó hacer el cartel porque no te gusta actuar, pero hiciste el cartel y llevas a tu familia”, “A mí no me sirve de nada que no vaya tu familia y tú actúes”, no logra el objetivo. ¿Me entiendes? Entonces, lo hemos hecho de esa manera. Que participen todos. (E01 YGO 111022, p. 24 y 25)

Identifico cómo Yulissa le otorga una relevancia a la presencia de familiares de sus estudiantes para presenciar y reconocer las tareas que desempeñan, ya sea como actores, diseñadores de cartel u otra función, desde un sentido colaborativo; sin la presencia de estos espectadores que tienen un vínculo familiar con los jóvenes no se logran los objetivos que ella persigue como docente en los eventos de arte, a pesar de que ella comprende como inusual la asistencia de estos agentes educativos en eventos de nivel bachillerato.

Si bien, la profesora enfatiza sobre este trabajo coproductivo entre ella, sus estudiantes y sus familias a través de la enseñanza del arte, para el profesor Hugo estos factores no necesariamente tienen que interactuar conjuntamente para hacer posible el aprendizaje. El maestro labora en una Preparatoria dependiente de la UAEH, con carácter de pública; al preguntarle sobre su relación con los padres de familia, contestó contundentemente lo siguiente:

Bueno, aquí hay una situación, la escuela es autónoma y, por ende, los padres como tal no se involucran con sus hijos. Nosotros como maestros, de hecho, no tenemos ese contacto con padres de familia, quienes tiene contacto con padres de familia, pues son directivos, coordinadores; cuando llegan a realizar una reunión para la entrega de calificaciones o alguna situación y, si en dado caso, tienen algún inconveniente con algún maestro es cuando se acercan, pero, es para ver “Por qué sacó esto” o “Por qué mi hijo tiene tantas faltas si viene la escuela”, etcétera; pero, como tal una relación de padre profesor no la hay. El acompañamiento

es directamente con el alumno, es directamente con el alumno y con el alumno, nada más. (E06 HSM 71122, p. 5 y 6)

El profesor narra que la interacción entre profesores y padres de familia es nula y solo se lleva a cabo con directores o coordinadores, pero alude a una interacción que se limita a la resolución de conflictos en términos administrativos, entregas de calificaciones o problemas muy concretos relacionados con el desempeño académico de sus hijos. Esta mínima interacción, el maestro la justifica en el carácter de autonomía de la institución. Tenti (2021) recalca la importancia de que los docentes tengan presente que el aprendizaje es “estructuralmente participativo” (p. 330), sin embargo, afirma que para que se logre esta participación conjunta se debe disponer de recursos, como son tiempo y espacios. Al preguntarle al maestro Hugo si en dichos eventos de arte en la escuela, los padres y madres de familia son convocados para ser partícipes, contestó lo siguiente:

No, no forman parte. ¿Por qué no forman parte? Primero, porque sería un evento muy grande, de por sí, la plantilla de la escuela es muy extensa; entonces, no hay como tal esa apertura porque hay que rentar infraestructura, no está dentro del presupuesto y, por ejemplo, poner lona implica un gasto y lo que no se quiere es que el alumno derogue un gasto. ¿Está el auditorio? Sí, pero tiene una capacidad muy pequeña para tantos grupos. Por ejemplo, yo de arte a veces tengo hasta siete grupos y cada grupo tiene 40 alumnos, entonces, sí es mucho. Pero no nada más es de 5.º, por ejemplo, está de tercero hasta de segundo y luego cuando hacemos interdisciplina, pues ya están participando más de mil alumnos en una actividad. (E06 HSM 71122, p. 6)

El profesor describe una población estudiantil bastante numerosa, circunstancia que dificulta la presencia de familiares de los estudiantes en eventos en los que socializan sus productos artísticos, debido a falta de espacios institucionales que den cabida a la inmensa cantidad de sujetos educativos; la ausencia de presupuesto, señala Hugo, imposibilita el uso de exteriores enlonados. Lo anterior,

de acuerdo al discurso del maestro, mantiene a estos actores educativos al margen de los procesos artísticos de sus hijos.

Por su parte, la maestra Aranza, quien labora en la misma institución que el profesor, desde su mirada, narra cómo, en efecto, el contacto con padres de familia es mínimo:

¿Qué crees? Que casi no he tenido interacción con los padres de familia porque mm... pues ellos ya están en la prepa. Como soy tutora, solo una ocasión tuvimos una reunión con ellos, pero fue de manera general, no nos enfocamos en la materia de artes. Pero con los papás no he tenido como una interacción con ellos, nada. (E05 AMM 271022, p. 5)

La maestra Aranza mira como una razón de esta desvinculación con los padres de familia el hecho de tratarse del nivel medio superior, el cual, contrasta con la necesidad de la profesora Yulissa de recuperar este vínculo perdido, tanto en secundaria como en preparatoria, para lograr los objetivos educativos a través del arte. Sin embargo, la maestra Aranza no descarta la posibilidad de mantener una relación, aunque sea indirecta, con los padres de familia, siendo el vínculo los mismos estudiantes:

(...) siento que tengo interacción con ellos (los padres de familia) a partir de los alumnos, porque, justo algunos dicen: “Es que no me apoyan mis papás”, “¿Por qué?” Pues dicen: “¡No!”, “Que primero debo de estudiar algo bien”; ya sabes ¿No? Lo que siempre dicen, y después artes. (E05 AMM 271022, p. 5)

En el relato de Aranza identifiqué cómo alude a los diálogos que mantiene con los estudiantes en el que emerge la desvalorización de los padres de familia sobre el arte, que los lleva a pensar en que sus hijos estudien, ya en el nivel profesional, algo distinto a este lenguaje, a lo que ellos nombran “algo bien”. Sin duda, de acuerdo al discurso de los maestros, el arte ocupa un lugar jerárquico bajo en el espacio escolar, sin embargo, también es desvalorizado en los ámbitos familiares; este aspecto, de acuerdo a Morton (2002) tiene consecuencias no solo en los

procesos formativos, sino que resulta determinante para el “proceso vocacional de los educandos” (p. 31), quienes se ven influenciados a optar por estudiar una carrera que les brinde mayor estatus social y estabilidad económica.

A pesar de estas dificultades derivadas de las concepciones culturales en torno a la formación artística, la maestra narró que algunos de sus estudiantes se encontraban formándose en alguna disciplina artística en el nivel profesional: “...pero también, hay alumnos que ahorita están estudiando no solo teatro, sino otras disciplinas, porque tratan de compartirles a sus papás las diferentes posibilidades que ellos pueden encontrar en el arte; pero, no, con los papás no” (E05 AMM 271022, p. 5).

De acuerdo al discurso de Aranza, esta movilización sobre creencias en torno al arte, se logra a partir de que los jóvenes externalan a sus familiares las posibilidades formativas que han encontrado en su educación artística; en este tenor, considero que el educador artístico juega un papel importante para que otros actores educativos se replanten sus concepciones sobre la formación a través y para el arte.

Morton (2002) señala que es de suma importancia que los involucrados con lo artístico en el ámbito educativo, reflexionemos sobre cómo “el contexto escolar afecta el desarrollo de la sensibilidad y el aprendizaje de ciertos contenidos artísticos” (p. 31) por parte de los estudiantes, ya sea en el plano individual o desde la interacción educativa. No obstante, la maestra Aranza reitera que, más allá de su relación con los padres mediante el diálogo con sus estudiantes, no tiene contacto alguno con ellos mientras que, Yulissa narró como una de sus experiencias más significativas, este encuentro con las familias de sus estudiantes en el marco de los eventos en que se presentan los productos artísticos obtenidos:

(...) creo que los productos finales. ¿No? Cuando acaba de presentarse el grupo y cómo van los papás y te felicitan, así como si estuviéramos en el jardín de niños. ¿No? (sonríe). “Felicidades maestra, les quedó bien bonito, qué bueno que usted haga que los muchachos hagan cosas bonitas y que no les dé pena”, y tú dices: “Ay muchas gracias”. ¿No? Sabes que a mí no me gusta que me adulen, pero me gusta que los adulen a ellos, porque son los artistas los que se están subiendo al

escenario y los que se están rajando todo, bailando o, haciendo teatro o, ejecutando algún arte (...) pero, o sea, por dentro, por muuuy dentro, sí me gusta escucharlos. (E04 YGO 111022, pp. 13 y 14)

Identifico cómo para Yulissa este encuentro con los padres de familia y el reconocimiento por parte de ellos del trabajo de sus alumnos, significa un momento grato y significativo en su proceso de enseñanza a través del arte. También, miro cómo la maestra, desde su experiencia artística, reconoce que el trabajo escénico a través de disciplinas como el teatro y la danza, no representan actividades sencillas de realizarse, no simplifica este ejercicio de presentarse ante un público.

Aunque la maestra menciona que no le gusta que la adulen, termina reconociendo que por “muy dentro”, ese reconocimiento a su trabajo resulta también grato y significativo. También, la maestra Yulissa externó que, desde su labor docente, ha procurado desplazar la presentación de los productos artísticos de los jóvenes de los espacios escolares, a otros escenarios alternativos que pertenecen a la comunidad, con lo que ella considera que logra fines tanto educativos como artísticos. Sobre este aspecto abordo en el siguiente apartado.

### **3.5 Proyección de la escuela hacia la comunidad: Yulissa, una agente clave para “romper la cuarta pared”**

Para Yulissa, que el arte se haga visible en la escuela es un fin que ha perseguido desde su labor como educadora artística, pero para la profesora, no resulta suficiente esta visibilidad a nivel escolar, sino que considera relevante que, tanto los productos de arte, como las experiencias artísticas a través de lenguajes como la danza y el teatro, se proyecten a la comunidad.

Morton (2001) señala que, en los procesos de producción artística en el ámbito educativo, resulta esencial hacer partícipe a la comunidad de manera activa, ya que, de esa forma se promueve el desarrollo de niveles superiores de “conciencia individual y colectiva” (p. 21), además de enriquecer el patrimonio cultural de dicha comunidad. La maestra Yulissa, al respecto, puso énfasis en su relato sobre la

socialización de los productos de arte, en que estos no se limiten a ser presentados dentro de las bardas escolares, sino que, se desplacen hacia otros espacios de la comunidad:

(...) entonces, es lo más bonito, es una de las experiencias que me ha tocado en la docencia, cambiar un poquito el que ya no se haga para la Prepa nada más, sino que, se saque a la ciudad. ¿No? Que se tenga, también, una participación con la sociedad. Sí, eso es lo que... me gusta mucho (sonríe). (E01 YGO 111022, pp. 25 y 26)

Yulissa insiste en que la socialización de productos representa para ella de los momentos más significativos en sus experiencias docentes, además, ella se asume nuevamente como la generadora de la visibilidad del arte no solo en su cultura institucional, sino en la ciudad. La finalidad, de acuerdo a la profesora es “presentar los trabajos finales en un lugar que no es la Preparatoria” (E01 YGO 111022, p. 26). Dicho trabajo final, consistió, de acuerdo a su relato, en “una pequeña pastorela que escribieron ellos” (esto último lo dijo de manera enfática), entre otros productos como el canto de villancicos, danzas urbanas con temática navideña y otra pastorela de autor.

La presentación de los productos obtenidos durante el semestre fuera de los límites de la escuela les permite, tanto a los estudiantes como a la profesora, en sus propias palabras: “vernos en otro contexto (...) que no es el aula, no es la escuela, es un lugar diferente”; que las “experiencias teatrales escolares” (p. 85) lleguen a espacios alternativos de la comunidad, en este caso, “el Auditorio Municipal”, colocan al teatro como “una forma de acceso a formas no tradicionales de construcción del conocimiento social” (Ochsenius, 1988, citado por Akoschky y otros, 2002, p. 85), ya que participar en montajes teatrales, que son presentados en espacios comunitarios, les permite construir conocimientos a los participantes de dichos procesos creativos y generar experiencias que resultan formativas, más allá de los espacios escolares convencionales como el aula.

Desde la mirada de la profesora, los productos de arte escolares “tienen que ser enfocados en pro de una comunidad” (E01 YGO 111022, p. 26), al estar insertos en

una sociedad. Akoschky y otros (2002) señalan que el hecho teatral ha permitido el tratamiento de problemáticas relativas al desarrollo comunitario, estas últimas nos permiten, de acuerdo a la autora, identificar las “funciones extra artísticas del teatro” (p. 86), para que este lenguaje emerja, en palabras de Yulissa, “en pro del desarrollo de su comunidad y de su entorno social”.

En su narrativa, la profesora describió cómo sus estudiantes “andan como locos vestidos de ángeles y diablos”; desde su perspectiva, este tipo de actividades en espacios extraescolares, le brindan a la profesora la posibilidad de “transformarles el mundo” a los jóvenes, aunque ello implique que sientan altas dosis de nerviosismo:

(...) y entonces, em, tuvieron algunas complicaciones, se pusieron nerviosos, en fin. Pero, teníamos que hacerlo, o lo hacíamos o lo hacíamos, porque no lo podemos hacer dentro de la escuela, si lo hacemos dentro de la escuela, es como un evento más para ellos (los alumnos) y para los maestros, y no cumple el objetivo de... pues de romper con la cuarta pared. (E09 YGO 151222, p. 11)

Yulissa hizo una metáfora con un término teatral, sonrió y yo también, pues entendí completamente la analogía de romper la cuarta pared<sup>38</sup>, transportada al hecho de desplazar las experiencias teatrales y los productos obtenidos a espacios de la comunidad, lo que la profesora comprende también como “salirse del cascarón” (E09 YGO 151222, p. 11); pero se refiere a que esa experiencia implicó para sus estudiantes un mayor reto al salirse de la cotidianidad de la escuela.

Akoschky y otros (2002) señalan como una de tantas capacidades y habilidades que permiten que los estudiantes desarrollen al realizar actividades dramáticas escolares, la de contribuir a la “seguridad y confianza para desenvolverse frente a

---

<sup>38</sup> Es una convención teatral, es decir: una pauta preestablecida que todos (actores y público) acordamos dar como verdad para poder desarrollar la tarea teatral. La *cuarta pared* determina un espacio cerrado, como si los actores estuvieran actuando encerrados en un ambiente, pero es imaginaria.

situaciones sociales y conflictos entre personas o grupos” (p. 86); para ello, asevera Yulissa, es necesario brindarles a los estudiantes la experiencia de presentarse en escenarios distintos al aula y a públicos más allá del contexto escolar:

(...) y si tú muestras a los demás lo que haces en el aula, entonces, se logra, creo, el objetivo de la materia y que ellos ya pueden hablar que se presentaron en un escenario para sus papás y para autoridades, y a lo mejor había personas, este, público en general, porque se hizo la invitación abierta, había exalumnos, había otro público (...) Pero es bonito porque los chavos, bueno, tú los viste como andaban emocionados... (E09 YGO 151222, pp. 11 y 12)

Esas experiencias, de acuerdo al discurso de la profesora, propician un despliegue de emociones en los estudiantes, y favorece a “una mayor riqueza y flexibilidad en el uso del lenguaje verbal, en diferentes situaciones y contextos” (p. 86) al presentarse en escenarios más allá de la cotidianidad escolar, lo que, de acuerdo a Akoschky y otros (2002), integra otra de las capacidades que el lenguaje teatral permite desarrollar en los educandos. Para Yulissa resulta importante la recuperación de los espacios comunitarios para la socialización de los productos de arte escolares producidos por los estudiantes, ya que, de acuerdo a su discurso, estos “no son de las autoridades”:

(...) recuperar los espacios también, porque los espacios no son de las autoridades, no. Y, por lo regular, nosotros tratamos de ocupar espacios públicos como el kiosco, el Atrio, el Auditorio Municipal o la explanada de la Presidencia Municipal. Siempre presentamos los eventos en espacios así, porque estos espacios son de la comunidad, tienen que ser para los eventos sociales, culturales, deportivos, educativos. (E09 YGO 151222, pp. 13 y 14)

Identifico cómo, para Yulissa, recuperar estos espacios propios de la comunidad para la extensión del arte escolar a la sociedad en general, es otra de las tareas que ella asume desde su *ser-docente*, la cual “excede mucho la tarea de enseñar” (Rockwell, 1982, Batallán y García, 1992, citado por Davini, 1995, p. 81) y que ella vincula, desde mi perspectiva, con su identidad artística, que la lleva a perseguir el

fin de ver presente y activo al arte en la escuela y en los espacios comunitarios. Una de estas tareas desde su *ser-docente* y *ser-artista*, es la gestión de espacios: “en la gestión, en este caso la gestión cultural. Bueno, yo lo veo como gestión cultural, que tienes que gestionar ante las autoridades o ante el Ayuntamiento ciertas cosas para poder realizar ya la presentación final de tu proyecto (E09 YGO 151222, p. 8).

Esta labor, que la profesora nombra gestión cultural, abarca acciones como la de gestionar espacios con las autoridades correspondientes, la de generar públicos más allá de los agentes escolares, para contribuir a que el arte se haga visible en la institución educativa y en la sociedad en general. De acuerdo a su narrativa, Yulissa no solo se asume como artista y como profesora de arte, al respecto la profesora me expresó lo siguiente: “Soy mediadora de lectura por parte del Programa Nacional de Salas de Lectura y Certificada por la UAM” (E09 YGO 151222, p. 16), agrega que anteriormente “estaba dentro de la Dirección de Cultura” (p. 17) y que actualmente en la biblioteca municipal lleva un año como coordinadora del recinto. Agrega:

(...) eso me ha permitido también que, a través del fomento de la lectura pueda yo llegar a diferentes públicos para generar un movimiento dentro del municipio, donde mover salas de lectura. ¿No? Ya sé que no hay bibliotecas y dije bueno, “si no hay bibliotecas, entonces, ¿qué hacemos?” (E09 YGO 151222, p. 16)

Identifico cómo la profesora asume, desde su cargo de coordinadora de la Biblioteca Municipal, la tarea de llegar a más públicos para promover la lectura, que implique no solo el uso del recinto, sino que las actividades de la biblioteca se movilicen para llegar a las comunidades a través de un proyecto denominado Salas de Lectura. Colombres (2009) apunta que, si bien la gestión cultural está relacionada con la administración y con el rendir cuentas, también implica “dar origen, generar, producir hechos, conducir, realizar acciones” (p. 26); este tomar acción lo identifico en Yulissa cuando narró su experiencia al asumir dicha coordinación de la biblioteca:

(...) yo siempre veía a las actividades de biblioteca como un lugar sagrado (se ríe), donde no se hace ruido, donde solamente los

usuarios entraban a consultar algún libro o al internet o a la ludoteca un poquito, pero fuera de ahí no había más acción en las bibliotecas. Entonces, cuando me dan la coordinación empiezo aaaa echar a andar a las arditas de mi cerebro (lo dijo riéndose y yo reí también). “¿Qué podemos hacer para cambiar lo que se hacía en toda la vida o toda la tradición de las bibliotecas aquí? ¿Qué puedo hacer que pueda romper con esa estructura tan fría?”. (E09 YGO 151222, pp. 14 y 15)

Yulissa asumió que estaba en posibilidades de generar cambios en cuanto a la organización, las dinámicas establecidas, las normas propias del lugar, como el de no hacer ruido, y demás convenciones que ella nombra “la tradición de las bibliotecas”, y que propician una estructura fría al espacio. Yulissa cuestiona las convenciones y se adentra en un proceso reflexivo que le permita conducirse hacia la acción y hacia la investigación. Sobre estas inquietudes narró: “Comencé a estudiar algunas leyes, lo que son las leyes de bibliotecas y nos dice que, una de las leyes, que las bibliotecas son recintos culturales donde debe haber exposiciones, conciertos, actividades, dije “de aquí soy” (E09 YGO 151222, p. 15).

Este conocimiento sobre las leyes de los recintos culturales, que incluye a las bibliotecas, le permitió a la maestra posicionarse como una “artífice en la elaboración de un proyecto” (Ben, citado por De León, 2005, p. 26), que, de acuerdo al autor, es un rasgo de los gestores culturales. Sobre los programas que implementó narró lo siguiente:

(...) y entonces implementé un programa de Cafés Literarios donde entraba teatro, música, poesía, toda la literatura, las presentaciones de libros, una cada mes, empecé a implementar los clubes. ¿No? Que se dan mucho en las bibliotecas (...) se arma todo un show ahí en la biblioteca (se rio y yo me reí con ella), que a veces muchos pensarán “Bueno, “Yulissa es demasiado libertina, porque hace que haya ruido en la biblioteca” (continuaron las risas), pero pues es que imagínate, si los libros no se abren, ¿qué pasa no? Imagínate si los juegos no se juegan o las

computadoras no se prenden, pues es una biblioteca que está muerta, entonces tiene que haber movimiento (E09 YGO 151222, p. 14 y 15).

Identifico cómo Yulissa se plantea el fin de desestructurar las dinámicas y rituales de la biblioteca, de desplazarse del silencio riguroso a actividades sonoras que incluyeran diversidad de lenguajes artísticos, que evitaran la inactividad, el poco uso de equipo de cómputo, de los materiales didácticos y espacios con poca movilidad, aspectos que representan para la profesora rasgos de una biblioteca muerta. La maestra implementó programas como: cafés literarios, clubes y presentaciones de libros que la llevó a ponerse en contacto con artistas de la comunidad para que presentaran sus producciones artísticas en la biblioteca, quienes de acuerdo al discurso de Yulissa, necesitaban espacios para sus representaciones escénicas, ya que, durante el confinamiento por la COVID-19, varios recintos culturales fueron cerrados:

(...) porque todos mis amigos artistas estuvieron abandonados mucho tiempo (se refiere al periodo de confinamiento), les faltó este..., fuera de las cuestiones económicas, ellos estaban acostumbrados a pisar escenarios, entonces ya no había lugares, ya no había foros, ya no había... Se cerró Centro Cultural Bicentenario<sup>39</sup>, se cerró Casa de Cultura, y entonces ellos necesitan pisar un escenario. (E09 YGO 151222, p. 15)

Identifico, como parte de su identidad artística, un contacto cercano con los artistas del municipio, a quienes incluso reconoce como sus amigos; poner en acción la implementación de los programas que diseñó le implicó comunicación con artistas escénicos, visuales, músicos y escritores, es decir, moverse en “contacto directo con esas extrañas criaturas que son los creadores” (Delgado, citado por Ben, 2002, p. 3), lo que, de acuerdo al autor, es parte de las actividades de gestores culturales. Yulissa se asumió como una generadora de espacios literarios, escenarios y galerías para exposiciones visuales, dentro de un mismo recinto: la biblioteca municipal. Añadió:

---

<sup>39</sup> Recintos culturales del municipio de Actopan, Hgo.

Implementé la galería porque ya no hay lugares donde las personas puedan ir a ver exposiciones. Entonces, en un pedacito por ahí en la biblioteca, visualicé unos cristales que estaban ahí, un barandalito bonito y dije “aquí, aquí voy a colocar exposiciones” entonces, mes con mes igual tenemos exposiciones. (E09 YGO 151222, p.16)

Yulissa puso en acción su necesidad de incluir “cultura en el mundo administrativo y administración en el mundo del arte” (Delgado, citado por Ben, 2002, p. 3), rasgo que, de acuerdo al autor, forma parte de un gestor cultural, ya que si bien la gestión cultural implica administrar recursos, requiere también que el gestor promueva eventos culturales de la mano de los artistas; no obstante, la maestra asevera que para el diseño e implementación de dichos programas fue necesario que realizara un diagnóstico para identificar las necesidades; al respecto dijo: “O sea, todo esto también se genera, no porque Yulissa lo piense, yo lo proyecto, pero... hago un diagnóstico” (E09 YGO 151222, p. ). Agrega que:

(...) comenzamos reportando 400 personas mensuales, ahorita está... fluctúa entre los 700, 720 personas mensuales en la biblioteca, que sí van a consultar libros que sí te piden que, sí van por su credencial, que van a los talleres, que van a los clubes, que este, que sí la usan. (E09 YGO 151222, p.18)

Identifico que la maestra reconoce la necesidad de realizar un diagnóstico y una evaluación constante de los logros, para tener una visión más amplia que la conduzca a generar las acciones; su hacer involucró diseño e implementación de programas partiendo de un proyecto específico, lo cual relaciono con el apunte de Ben (2002):

La gestión cultural [se entiende] como el conjunto de herramientas y metodologías empleadas en el diseño, producción, administración y evaluación de proyectos, equipamiento, programas o cualquier otro tipo de intervención que dentro del ámbito de la cultura creativa se realiza [...] con la finalidad de crear públicos, generar riqueza cultural o potenciar su desarrollo cultural en general. (p. 26)

Aunque esta labor cultural ha brindado a Yulissa satisfacciones profesionales, apunta también que para ella ha implicado una tarea difícil, al abarcar horas de trabajo extensas y llevarla a lidiar con presupuestos bajos destinados al sector artístico y cultural; así, ser gestora cultural, la coloca en una “posición difícil y compleja” (Ben, 2002, p. 3). Narró lo siguiente:

(...) muchos años de no tener, por ejemplo, horarios, sábados y domingos y días festivos, de dedicarle el 100% de tu vida a la cultura y con un presupuesto súper bajo. ¿No? Pero, lo hacíamos, lo hacíamos. Ya ahorita es diferente, porque algunas autoridades han entendido qué de la cultura. (E09 YGO 151222, p. 27)

Identifico que Yulissa hace referencia a otros agentes culturales a los que ella integra en la denominación de autoridades, de tal manera que asume que no es una labor aislada, sino que sus prácticas culturales las realiza en relación a otros agentes que la convierten en “un agente social que trabaja en una comunidad” (Mass, 2006, p. 11); dichos agentes son los artistas, los funcionarios culturales, el Ayuntamiento de la comunidad, el público, los usuarios de la biblioteca, entre otros.

Un ingrediente esencial de la gestión cultural es el trabajo comunitario y en colectivo que propicie “la creatividad y con ello la solución de problemas pequeños y mayores tanto individuales como colectivos” (Mass, 2006, p. 15); es esta colaboración para educar al pueblo a través del arte, lo que impulsa a Yulissa en su quehacer como gestora cultural y como artista, lo cual expresa de la siguiente manera: “yo creo que tú sabes que como artista dices: “dale, dale las herramientas al pueblo, dale arte al pueblo, dale educación” (...) para cambiar el pensamiento de las personas. No les des armas, no les des reggaetón” (E09 YGO 151222, pp. 27 y 28).

Pero desde su *ser-docente*, también asume que está en posibilidades de enseñarles a sus estudiantes los saberes profesionales que ha construido como artista y como gestora cultural, lo que me permite mirar cómo, nuevamente su *ser-artista* y su *ser-docente* interactúan de una manera dinámica en su labor de educadora artística:

(...) también, les enseñan a los muchachos a gestionar, también ellos hacen sus carteles, ellos hacen su promoción, desde meter un oficio para solicitar el audio, las sillas, los alimentos que les vas a dar a las personas que van a venir, las invitaciones, los carteles, la promoción en redes, cómo se va a manejar y a qué público va a llegar. (E09 YGO 151222, pp. 8 y 9)

Identifico que la enseñanza a través del arte, para Yulissa, abarca también enseñarles a los jóvenes labores de gestión, de promoción y de organización de eventos artísticos culturales a nivel escolar, sin desvincular al arte de sus funciones comunicativas y expresivas; sobre lo anterior la maestra considera que, recuperar las participaciones artísticas “después de la pandemia<sup>40</sup>”, puede ayudarles a los jóvenes a “superar un chorro de cosas”, como pueden ser “duelos o pérdidas”.

La maestra expresó que, para poder identificar las maneras en que estas experiencias teatrales en espacios de la comunidad les aportaron beneficios emocionales a los jóvenes, será necesario un momento posterior a la presentación, para que hablen en colectivo sobre la experiencia y que los educandos expresen: “¿Cómo se sintieron después de presentarse ante un público?” Es hasta ese momento de retroalimentación donde, en sus propias palabras, los maestros “nos vamos a dar cuenta si les ayudó o no les ayudó” (E09 YGO 151222, p. 9).

Identifico cómo, nuevamente, la maestra le atribuye al arte una función expresiva, comunicativa y terapéutica, ya que comprende al teatro como un lenguaje que, de acuerdo a Akoschky y otros (2002), permite “dar salida a los sentimientos y las emociones” (p. 76) de los estudiantes, experimentaron durante el periodo de confinamiento por la COVID-19. La tarea de movilizar las experiencias artísticas a través de lenguajes, como el teatro y la danza, a escenarios más allá del salón de clases o el patio escolar, a espacios comunitarios en los que, desde mi perspectiva, también se construyen e intercambian saberes, me permiten comprender al arte como: “un derecho que nos brinda alternativas propias y específicas para la transformación de la realidad y la construcción de una identidad propia, tanto personal como social” (Ghigliazza, Gaspari y Álvarez, 2022, p. 13). La construcción

---

<sup>40</sup> Alude al confinamiento por la COVID-19.

de esta identidad es en relación, tanto para los estudiantes como para los maestros; al respecto, identifico cómo la maestra Yulissa se autodefine como artista, como docente de arte, como gestora cultural y como mediadora de lectura, rasgos que integran su identidad profesional y que permean en su hacer docente.

En el desarrollo de este tercer capítulo, identifiqué cómo los profesores le otorgan un valor relevante a los productos artísticos que crean los estudiantes; estas ideas materializadas mediante un proceso creativo, representan para los maestros un vehículo idóneo para hacer visible, reconocido y valorado el arte en la escuela por otros agentes educativos, quienes al apreciar dichos productos “desde el otro lado” (E11 AMM 030123, p. 20), desde su rol de espectadores, pueden comprender lo que al arte implica en los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Otro rasgo que identifiqué es en relación a los productos de arte realizados por los estudiantes en el marco escolar, los cuales, desde la mirada de la maestra Yulissa, significan un vínculo con otros agentes educativos: las familias. Sobre este aspecto hallé un contraste significativo entre los contextos educativos donde se desempeñan los tres profesores entrevistados.

Para la profesora Yulissa es de suma importancia recuperar el vínculo docente-estudiante-familias, y mira en el arte, y de manera específica, en los productos realizados por los jóvenes, un vínculo idóneo para contribuir a esa relación de la esfera familiar y escolar, para que, de acuerdo a Tenti (2021), la educación sea un “proceso de coproducción” (p. 315), en donde lo que aporta el docente es igual de importante que lo que dan el estudiante y su familia, y que la participación de los familiares en el aprendizaje de los estudiantes es un “ingrediente no simplemente deseable sino ineludible” (p. 315) para el éxito educativo.

Sin embargo, para el profesor Hugo esta vinculación: productos de arte-estudiantes-familias, no necesariamente tienen que interactuar conjuntamente para hacer posible el aprendizaje. El maestro le atribuye esta desconexión a la vasta población estudiantil, la falta de espacios institucionales que den cabida a la inmensa cantidad de sujetos educativos, así como, la ausencia de presupuesto. Lo anterior, lo relacioné con la perspectiva de Tenti (2021), quien recalca la importancia de que los

docentes tengan presente que el aprendizaje es “estructuralmente participativo” (p. 330), pero para que se logre esta participación conjunta se debe disponer de recursos, como son tiempo y espacios.

Mientras que para Aranza, dado su contexto educativo, el contacto con padres de familia es mínimo, pero, logra cierta vinculación mediante los mismos estudiantes, quienes les platican algunas creencias de sus padres en torno al arte, y de cómo, los jóvenes han logrado movilizar algunas concepciones sobre los lenguajes artísticos en sus familias al narrarles sus experiencias significativas en su educación artística.

Los relatos de los profesores me hicieron comprender cómo la participación de los padres y madres de familia en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes varía de acuerdo a las diversas culturas institucionales, pero que el educador artístico juega un papel importante para que otros actores educativos se replanten sus concepciones sobre la formación a través y para el arte.

Otro hallazgo está relacionado con la desvalorización del arte en el currículo escolar que han identificado los tres profesores en sus contextos educativos, quienes, en sus discursos, señalaron que las asignaturas de arte han sido catalogadas como “las materias de relleno”, lo que coincide con la perspectiva de Akoschky y otros (2002), quienes aseveran que, a pesar de que han sido vastos los autores que han sostenido la importancia del arte en la formación de los educandos, el arte “no acaba de encontrar su sitio en los currículos escolares” (p.8). Esta concepción ha llevado a que las materias de arte ocupen una posición devaluada en la carga horaria, puesto que los saberes artísticos, en ocasiones, son considerados como un lujo o “un saber inútil” (p. 8).

Sin embargo, Aranza y Hugo miran en el director un agente clave para el desarrollo de las actividades artísticas en las instituciones educativas donde laboran, pues depende del nivel de importancia que le otorgan a lo artístico, el desarrollo de actividades escolares que tienen al arte como eje central. Por tanto, identifico cómo estos agentes educativos representan para los maestros un “soporte necesario” (p. 345) para la visualización del arte en la escuela. Lo anterior lo relaciono con el

planteamiento de Tejada (1998), quien, en cuanto a la figura de los directores, su estilo y niveles de influencia en su entorno educativo, recalca que resultan determinantes para el devenir institucional y la promoción del cambio. Sin embargo, siguen siendo los profesores, desde mi perspectiva, “agentes de cambio” (Tejada, 1988, p. 152) imprescindibles sobre la manera de experimentar lo artístico en la escuela, y que sus propuestas y acciones para visibilizar el arte emergen desde su *ser-artista* y su *ser-docente*, como rasgos de su identidad profesional.

Otro aspecto que identifiqué, fue la importancia que las maestras Aranza y Yulissa les otorgan a los niveles de compromiso de los estudiantes, tanto en la fase previa a la presentación, como en el evento mismo en que presentan sus productos finales de arte; etapas del proceso creativo en el que emergen las emociones de los estudiantes, siendo, de acuerdo a la mirada de las profesoras, el miedo y la felicidad las que proliferan.

No obstante, las maestras también realizan lo que Hargreaves (2001) nombra “fuertes inversiones emocionales” (p. 218) en sus procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza, una de ellas es la preocupación relacionada con los productos mismos, y que estos alcancen una calidad observable, pero, principalmente, emerge el orgullo que les provoca identificar esta implicación emocional de los estudiantes en los eventos de arte, lo cual, a ellas les genera una “recompensa de naturaleza psíquica y emocional” (p. 220). De tal manera que su quehacer de educadoras artísticas, entre otros aspectos, es, de acuerdo a Denzin (1984; citado por Hargreaves, 2002), una “práctica emocional” (p. 218) en la que las profesoras activan y expresan sus sentimientos, al tiempo que, los suscitan y les dan valor a las emociones de sus estudiantes.

Otro hallazgo fue en relación a cómo la maestra Yulissa considera relevante que, tanto los productos de arte, como las experiencias artísticas a través de lenguajes como la danza y el teatro, se proyecten a la comunidad, para así hacer visible al arte, no solo en su cultura institucional, sino en la ciudad; esta es otra de las tareas que ella asume desde su *ser-docente*, la cual, “excede mucho la tarea de enseñar” (Rockwell, 1982, Batallán y García, 1992, citado por Davini, 1995), ya que involucra

también, de acuerdo a la perspectiva de la profesora, la de ser gestor cultural, aspecto que se vincula con su *ser-artista*. Lo anterior me permite comprender que, nuevamente su *ser-artista* y su *ser-docente* interactúan de una manera dinámica en su labor de educadora artística; este autoreconocimiento como profesora, artista y gestora cultura, forma parte de su construcción identitaria.

En este apartado pude comprender, partiendo del discurso de los profesores, y, en vinculación con los planteamientos de Morton (2001), que resulta esencial hacer partícipe a la comunidad, de manera activa, en los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza de los estudiantes, ya que de esa forma se promueve el desarrollo de niveles superiores de “conciencia individual y colectiva” (p. 21), al tiempo que, se enriquece el patrimonio cultural de dicha comunidad, y que los lenguajes artísticos representan “una forma de acceso a formas no tradicionales de construcción del conocimiento social” (Ochsenius, 1988, Vega, 1991; citados por Akoschky y otros, 2002, p. 85).



## REFLEXIONES FINALES

En los procesos de enseñanza-aprendizaje-enseñanza a través del arte, resulta imprescindible la figura del artista educador, quien desde su *ser-artista* y su *ser-docente* como rasgos que conforman su identidad profesional, están en posibilidades de promover cambios en las estructuras convencionales escolares, que colocan al arte en un lugar poco privilegiado, como asignaturas superfluas y complementarias de las consideradas más utilitarias para ascender en la escala social.

Desde la interacción dinámica que conforma la identidad profesional de estos docentes, están en posibilidad de hacer visible, activo y reconocido, el arte en la escuela, como medio para promover la construcción del conocimiento en procesos alternativos de enseñanza, que permiten a los estudiantes desarrollar su sensibilidad sobre el entorno, sus habilidades de expresión y comunicación de ideas, pensamientos y emociones, sanar sus dolencias, sus miedos y construir su propia identidad; que puedan materializar sus sentires y sus pensares en productos artísticos con un sentido estético, y que sus producciones puedan socializarse en sus contextos educativos y con su comunidad; que conviertan, como sus profesores, al arte en una forma de vida. De esta manera, Aranza, Hugo y Yulissa logran fusionar sus fines educativos y artísticos en un solo trabajo, el de maestro de arte, conformando una identidad profesional cambiante y compleja de educadores-artísticos.

El desarrollo de este documento me permitió profundizar acerca de los primeros encuentros con el arte que tuvieron los maestros, identificar puntos convergentes en sus maneras de concebirse como artistas, como docentes y sus concepciones sobre la tarea de enseñar. Escudriñar en cómo sus encuentros a temprana edad con lo artístico han permeado la configuración de sus Identidades personales y profesionales; y de cómo su inserción en la docencia, ha contribuido en la constitución de sus Identidades docentes, las cuales vinculan su *ser-docente* y su *ser-artista*.

Este proceso de investigación me permitió identificarme con cada uno de los relatos de mis tres interlocutores, con su nula vocación de ser maestro (al menos aparente), construida desde una temprana edad; con el hecho de no tener una formación inicial para maestra, pero que, una vez que me inserté en la docencia, comencé una recuperación de modelos de enseñanza que forman parte de mi biografía escolar; como es el caso de Macario, quien también fuera mi primer maestro de teatro en la infancia, y Antonio, quien fue mi profesor de actuación cuando me encontraba estudiando la licenciatura en Arte Dramático.

Me miré en ellos cuando me narraban su necesidad de poner al centro los intereses de los estudiantes, pero también, con el miedo que para Aranza representó en algún momento de su vida ser maestra; con la necesidad imperante de Yulissa de hacer visible y reconocido el arte en el ámbito escolar y con la comunidad; con el sentir de Hugo de ser mejor enseñando que haciendo; pero que mi función de docente es muy importante para favorecer que mis estudiantes desarrollen sus capacidades creativas, imaginativas, comunicativas y expresivas.

Mi necesidad de darle voces a los docentes que colaboraron como mis interlocutores, nace de un anhelo de poder externar lo que ha significado para mi *ser-artista* y *ser-docente*, ambas actividades, desde mi perspectiva, poco valoradas social y culturalmente en mi país, y que al fusionarse en un solo trabajo, de acuerdo a Giráldez (2021) de “artista educador o de educador artístico” (p. 89) (según el enfoque desde el cual se aborde), implican un fenómeno complejo y problemático, que requiere y merece ser pensado reflexiva y críticamente, desde distintas disciplinas, como la sociología, la antropología, el arte y la educación.

A lo largo de este escrito me referí a los tres docentes como educadores artísticos, ya que identifiqué la perspectiva desde la cual se situaron los maestros; si bien los tres son artistas involucrados activamente en sus prácticas disciplinares, no se centraron en el desarrollo de habilidades técnicas, ni en la producción en el contexto del aula, aspectos que recaen, de acuerdo a Giráldez (2021) en el “artista educador” (p. 89). A pesar de que los maestros externaron no tener una formación pedagógica, hallé que adoptaron una postura de tipo cognitivo en sus prácticas educativas,

estas últimas enfocadas en la sensibilidad, la emoción, la subjetividad y el pensamiento de los jóvenes.

En este documento expreso que el enfoque que orienta las prácticas educativas de los tres profesores es el de “la educación a través del arte” (p. 69), en el que las artes adquieren un carácter de vehículo para fines que van más allá del desarrollo propiamente artístico del individuo, y que pone de relieve a la expresión personal, su papel como herramienta educativa y recurso de enseñanza, cuyas bases teóricas fueron sentadas por Read (1943), quien planteó que “la finalidad del arte en la educación (...) debería ser idéntica a la finalidad de la educación misma” (p. 119), centrándose en la educación estética, que describe como “la educación de los sentidos” (p. 119), pues en ellos se basa la consciencia, la inteligencia y el juicio humano.

El anterior enfoque se distingue de “la educación para el arte” (p. 69), que de acuerdo a Giráldez (2021), tiene como fin la formación disciplinar artística del individuo y se centra en posibilitar el desarrollo técnico de los individuos, ya que, de acuerdo a Eisner (1995), este desarrollo artístico puede aportar beneficios únicos en sí mismos que no deben subordinarse a otros fines.

Otra tendencia que resalta en las prácticas educativas de los profesores, de acuerdo a sus narrativas, fue la de propiciar la libre expresión de sus estudiantes, en donde los maestros intervienen solo lo necesario para provocar en los jóvenes el desarrollo de su creatividad, su imaginación y la expresión de su subjetividad; la cual relacioné con los planteamiento de Lowenfeld (1947), al referirse al individuo como creador por naturaleza, por tanto, la función de la escuela es potenciar esa “facultad natural” (p. 70) a través de propuestas didácticas que propicien la libre expresión, y el desarrollo de las propias capacidades e intereses de los educandos.

Los tres maestros se alejan de la tendencia a la repetición de obras ya hechas como recurso didáctico, tampoco expresaron tener como un objetivo de su enseñanza, la adquisición de habilidades y destrezas técnicas por parte de sus educandos; acciones que recaen en la tendencia “Academicista” (p. 76), que, de acuerdo a Aguirre y Giráldez (2021), se sustenta en una relación maestro-alumno

unidireccional y transmisivo. Si bien, emplearon algunos métodos de enseñanza de su propia formación disciplinar, expresaron que fueron adecuados a los intereses y necesidades de los jóvenes, por tanto, reflejan una comprensión de sus estudiantes desde su individualidad y su subjetividad, dándole valor a sus referentes personales como materiales para sus creaciones artísticas que se producen en el contexto del aula.

No obstante, la diversidad de enfoques y tendencias sobre el papel del arte en lo educativo que orientan los diseños curriculares, así como las prácticas educativas de los educadores artísticos, no son, de acuerdo a Giráldez (2021), necesariamente antagónicos en la práctica educativa, de tal manera que “un nuevo modelo ecléctico” (p. 73) puede favorecer a que la educación artística pierda “su carácter marginal” (p. 73) y sea comprendida como una “base necesaria en la formación integral de las personas” (p. 73) y contribuir, así, a la lenta transformación en la relación arte-escuela.

Considero que resulta trascendental influir, desde nuestras prácticas educativas dentro y fuera del aula, en la legitimación de los maestros de educación artística de todos los niveles educativos, superando creencias como la que señala Giráldez (2021) que han proliferado en los discursos educativos, como la siguiente: que cualquier profesor con carácter de “generalista” (p. 71), es decir, sin formación artística propiamente dicha, puede asumir las asignaturas de arte dado el carácter superfluo de estas últimas. Desde mi perspectiva, los actores educativos están en posibilidades de reconocer que se requieren especialistas en disciplinas artísticas para los fines educativos del arte en la escuela. Revalorizar el papel del arte en el plano educativo, desde el ámbito teórico y práctico, considero que, si bien es tarea de los especialistas, también, es una labor que recae en quienes estamos viviendo el reto de enseñar y educar a través del arte.

Considero que, sobre la relación entre arte y educación aún falta un arduo camino por recorrer en el ámbito científico en México; este ejercicio investigativo me ha permitido vislumbrar algunas líneas de investigación, por ejemplo:

¿Cómo se vive la educación artística desde la mirada de los estudiantes? Esta interrogante, desde mi perspectiva, tiene sentido en cualquier nivel en que se desarrolle una investigación al respecto. También, identifico la posibilidad de profundizar sobre el problemático encuentro entre los usos y concepciones culturales sobre el arte, los usos escolares de las artes y el propio desarrollo disciplinar, los cuales pueden divergir o no; de tal manera que, de acuerdo a Aguirre y Giráldez (2021) “es probablemente unos de los mayores problemas con los que se encuentra la definición de una educación artística para el currículo escolar” (p. 84).

Otra línea de investigación que considero relevante mencionar recae en la formación de los profesores, que, siendo artistas, deciden incorporarse a la docencia. ¿Qué acciones han sido emprendidas para propiciar prácticas artístico-pedagógicas consistentes, responsables y significativas? Lo anterior desde un nivel macro, es decir, desde las políticas educativas propuestas por el Estado, en un nivel micro, desde las acciones desarrollados en los diferentes contextos educativos, y a nivel individual, enfatizando en la función del profesor.

Considero importante profundizar en la comprensión de la educación artística en los ámbitos extracurriculares. ¿Qué sucede con aquellos aprendizajes construidos por los sujetos en los espacios más allá de los límites escolares? En la sociedad actual existen otras instituciones para la formación de los sujetos, como las casas de cultura municipales, centros culturales, academias particulares, bibliotecas, entre otras, cuyas funciones formativas se llevan a cabo en tiempos y espacios extracurriculares. ¿Cómo son comprendidos estos procesos de formación por la sociedad? ¿Los entendemos como parte fundamental de la educación o como momentos residuales de entretenimiento? ¿Son complemento o parte fundamental de la educación?

Considero relevante que los artistas que optamos por insertarnos en la docencia, comprendamos la labor de la enseñanza artística como una tarea compleja y desafiante, que requiere, de acuerdo a Pimentel, Coutingo y Guimarães (2022), la coordinación de acciones y emociones para crear procesos significativos en la

formación del estudiante, entendido este último como sujeto individual e integrante de una colectividad. Lo anterior, de acuerdo a los autores, puede ser abordado desde los siguientes puntos:

- 1) el de la subjetividad colectiva, toda vez que la enseñanza del arte supone un movimiento colectivo, y 2) la importancia de la enseñanza del arte en todos los niveles, toda vez que el arte consiste en un área de conocimiento. (p. 115)

Por otra parte, desde mi perspectiva, resulta esencial que los maestros de educación artística tengamos, al mismo tiempo, un contexto artístico, y que las experiencias artísticas y estéticas formen parte de nuestra identidad profesional; porque como lo expresaron Yulissa, Hugo y Aranza, el arte represente para nosotros una forma de vida. Por su puesto, sin perder de vista el contexto, la cotidianidad, los saberes culturales, sociales y artísticos de nuestros estudiantes, y que tengamos presente que la educación es, de acuerdo a Pimentel, Coutingo y Guimarães (2002): “un campo propio del conocimiento, con objetos e investigaciones bien definidos” (p. 116). Por ende, resulta imprescindible asumir un proyecto formador para ser educador artístico, que nos permita construir bases didáctico-pedagógicas para un desempeño consistente y comprometido, siempre inacabado, para el desarrollo de nuestras prácticas educativas a través del arte.

Tenía en mente desde años atrás el anhelo de realizar estudios de posgrado, este deseo ha formado parte de mi proyecto de vida desde antes de salir de la universidad, por lo que busqué durante algún tiempo la maestría que cubriera mis expectativas de formación. La razón de por qué tenía este objetivo formativo y de vida tiene que ver con varios aspectos, uno, se relaciona con el reconocimiento de no estar del todo formada para ser docente, sentía cierta inferioridad en relación a los maestros con una formación inicial para ser maestros, una maestría en docencia podría sopesar este detalle de mi formación.

No obstante, mi tránsito por la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, ha superado toda expectativa de formación, pues representa para mí un momento coyuntural en mi proceso formativo, comprendido ahora desde una noción más amplia del término; me permitió movilizar saberes, tanto artísticos como

pedagógicos, reflexionar mi práctica educativa, repensarme en los planos personal, educativo y artístico; aprehender y des-aprehender más allá del horizonte que en ese momento alcanzaba a mirar.

Un área de oportunidad en mi hacer docente, que mi tránsito por la Maestría me permitió identificar es la necesidad de profundizar sobre mi “visión integradora de la realidad” (Lucio, 2018, p. 300), de participar más desde el reconocimiento de mi acción reflexiva y mi profesionalización docente; así mismo, propiciar la participación en trabajos colegiados que promuevan la socialización de experiencias e ideas para la mejora en mis propios centros de trabajo; aislarme menos, y, por el contrario, construir más en colectivo en una constante interacción con la otredad.

Movilizó también mis concepciones sobre ser maestro, lo cual, actualmente para mí significa dar lo todo: tu persona, tu tiempo, tu pensar, tu hacer y tu sentir, pero es un dar amoroso y no siempre correspondido; ser docente es estar dispuesto a nunca estar seguro de nada, a no terminar de formarte. Es moverte, desplazarte de un ángulo a otro, es aprender a observar y escuchar agudamente todo y a todos. Es comprender al otro como un ser único e irrepetible, humano sentipensante, es buscar, de todas las maneras posibles, provocarle un deseo de aprender.

Ser maestro es propiciar ambientes agradables, divertidos, mágicos y de confianza para que el otro y él mismo aprenda. Es ser creativo, buscador incansable, apasionado y aferrado. El profesor es un arquitecto y constructor de posibilidades con sentido, es un lector, un escritor y un experimentador. Por eso, también pienso que el docente es un comprometido con el cambio social, el maestro es un ser autónomo, pensante, crítico y reflexivo. Es un liberador de sí mismo y de los demás.

Ante la pregunta, que en el contexto del curso “Tendencias en la formación docente” de la Maestría, fue planteada: ¿Cualquiera puede ser maestro? Mi postura es que no; a partir de la complejidad de la labor de enseñar, pienso que es de vital importancia que los profesores sean seres dispuestos a una transformación consiente y constante de su práctica educativa y no todas las personas, desde mi punto de vista, necesariamente tienen esa apertura para un ser y hacer crítico, reflexivo y emancipador. Pero, sí creo que un maestro puede conformarse de

múltiples maneras, desde aquel que lo soñó desde su infancia, hasta aquel que fue construyendo su vocación de docente en etapas posteriores.

A raíz de mi paso por la Maestría, busco transformar mi enseñanza hacia una perspectiva de reconstrucción social a la que se refiere Lucio (2018), la cual permite llegar al “escalón más alto” (p. 299), donde se genera una conciencia social para favorecer la emancipación individual y colectiva; he profundizado sobre que, a través del arte, la educación, desde mi *ser-docente* y mi *ser-artista*, como componentes de mi identidad profesional, puedo construir posibilidades para contribuir a una reconstrucción de una comunidad equitativa, inclusiva y democrática. Creo en la docencia a través del arte y en mis competencias artístico-pedagógicas construidas y cambiantes para asumirme como un agente clave para contribuir al cambio social.

## REFERENCIAS

- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M. E., Harf, R., Kalmar, D., . . . Wiskitski, J. (2002). *Artes y Escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Avilés, M. (2020). ¿Para qué innovar? Reflexiones para desestupidizar la educación. En F. Aguilar, *Tomo I de filosofía de la innovación y la tecnología educativa* (págs. pp. 245-283). Ecuador: Universitaria Abya-Y ala.
- Ben Andrés, J. (2002). *Los modelos de la gestión cultural. La política en el municipio. El respeto a los derechos de la propiedad intelectual*. Madrid, España: Sociedad General de Autores y Editores y Federación Española de Municipios y Provincias.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1968). *Interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Bolivar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Comunicar y transformar*. Barcelona: La Muralla.
- Colombres, A. (2009). *Nuevo manual del promotor cultural*. México: CONACULTA.
- COMIE. (2013). *La práctica cotidiana de la docencia pp. 327-339 en Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. México: COMIE.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De León, M. (2005). *Espectáculos escénicos. Producción y difusión*. México: CONACULTA.
- Delory Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y hererobiograficidad . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Brasil: Paz e Terra.

- García Cabrero, Loredo, B., & Carranza, C. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa, Especial*, pp. 2-6.
- Ghigliazza Sosa, C., Gaspari, S., & Álvarez, M. (2022). *Artes en espacios comunitarios*. Argentina: Colección Educación Comunitaria.
- Giráldez, A. (2022). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. G. Pimentel, *Edicación artística, cultura y ciudadanía* (págs. pp. 89-96). México: Metas Educativas.
- Giráldez, A., & Aguirre, I. (2021). *Fundamentos curriculares de la educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid España: Metas educativas.
- Goffman, E. (1956, 1989, 2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gonzalo Vegas, N. (2012). La educación artística y el arte como terapia: un camino para construir la identidad del adolescente. Madrid.
- Granados Cornejo, I. M., & Callejón Chinchilla, M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? págs. pp. 70-95.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. España: Narcea.
- Jiménez Lozano, M., & Perales Mejía, F. (2007). *Aprendices de maestros: La construcción de sí*. México: Pedagogía Mexicana.
- Jodorowsky, A. (2003). *La danza de la realidad*. Madrid: Ciruela.
- Lacan, J. (1990). *Televisión, un desafío para el establecimiento psicoanalítico*. Nueva York: W. W.Norton.
- Lowenfeld. (1947). *Desarrollo de la capacidad creadora*.
- Maass, M. (2006). *Cultura y cibercultur@ para el desarrollo humano. Cultura y desarrollo humano. Visiones humanistas de la dimensión simbólica de lo individual y social*. México: CONALCULTA e Instituto Mexiquense de Cultura/Intersecciones.
- Marcelo García, C. (2008). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Diez, N. (2006). *Ámbitos de la arteterapia; educativos, sociales, clínicos en Arteterapia. Conocimiento interior a través de la experiencia artística*.

- Mesías Lema, J. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Revista Científica de Educomunicación*, 19-28.
- Molina, J. A. (2021). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jimenez, I. Aguirre, & L. G. Pimentel. México: Metas educativas.
- Morton Gómez, V. E. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: UPN.
- Navarrete Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *REMIE*, pp. 461-479.
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2006). *La sociología de Erving Goffman*. Madrid: Melusina.
- Ocampo Figueroa, N., & Peña López, A. (9 de enero de 2022). El cuerpo y la intervención educativa. *Educación y vínculos*, págs. pp. 47-60.
- Palacios Gómez, J. (2018). Revisión sobre la importancia del cuerpo en la escuela. *Asire Educación*, pp. 121-127.
- Pérez Pancorbo, H. (1982). El arte de enseñar. *Educación U.C.R*, 79-81.
- Peza, J. (s.f.). *Reír Llorando*. Biblioteca digital del IICE, México.
- Pimentel, L. G., Coutinho, R. G., & Guimarães, L. (2021). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. G. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (págs. pp. 115-121). México: Meetas Educativas.
- Read, H. (1943). *Educación por el arte*.
- Rizo García, M. (2011). De personas , rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico*, 8(1), 78-94.
- Rockwell, E. (1999). *La complejidad del trabajo docente*. México.
- Sánchez Carmona, M. (2012). El poder de la palabra: poesía y alquimia en Alejandro Jodorowsky. *Les Ateliers Du SAL*, 187-200.
- scharagrodsky, P., & Southwell, M. (2011). Pedagogía: El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*, UNLP/CONICET/FLACSO.
- Taylor, S. R., & Bogdan, R. (1982). *La observación participant. Preparación del trabajo de campo en Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.

- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Vaillant, D. (2007). *I Congreso Internacional, Nuevas tendencias en la formación del profesorado, Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo Profesional Docente en América Latina*. Barcelona, España.
- Vázquez Nieto, M. (2020). *Experiencias pedagógicas y mundos posibles de docentes normalistas hidalguenses: una aproximación hermenéutica en La investigación narrativa en Educación*. Cuernavaca: UNAM.
- Yuren, T. (2005). *Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docentes en Ethos y autoformación del docente, Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona-México.

# ANEXOS

## ANEXO 1. TABLA DE FRECUENCIAS

CATEGORÍA CENTRAL	POSIBLES CATEGORÍAS	LISTA DE TEMAS TENTATIVOS	CÓDIGO	NO. DE ENTREVISTAS EN LAS QUE APARECE	TABLA DE FRECUENCIAS													
					E. 1 M YULISSA	E.2 M ARANZA	E.3 M HUGO	E.4 M YULISSA	E.5 M ARANZA	E.6 M JUGO	E.7 E CARLOS	E.8 E ANDREA	E.9 M YULISSA	E.10 M HUGO	E.11 M ARANZA	E.12 MS ANTONIO	O.P FN	
IDENTIDAD	SABERES Y USOS CULTURALES DE LAS ARTES DE LOS MAESTROS	CONCEPCIONES SOBRE LA NOCIÓN DE ARTE DE LOS SUJETOS	CA	11	P. 1, P.4, P.10, P.11, P.16.	P.5, P.6, P.8	P.4, P.8, P.10, P.14		P.6, P.8	P.5, P.6, P.7, P.13, P.14, P.16, P.17, P.18, P.19, P.21	P.2, P.3, P.13, P.14	P.2, P.7, P.11	P.2, P.8, P.34	P.2, P.3, P.27, P.29, P.30	P.11, P.16, P.32	P.5, P.6, P.19, P.20, P.26, P.27		
		EL ARTE COMO UN MEDIO SENSIBILIZADOR, HUMANIZADOR, TERAPÉUTICO Y FAVORECEDOR DE LA INTERACCIÓN SOCIAL, EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR DESDE LA MIRADA DOCENTE		12	P.1, P.19, P.20, P.21, P.27	P.15		P.5, P.6, P.7, P.10	P.7, P.13, P.14, P.15, P.18	P.14, P.15	P.4, P.8, P.9 P.12, P.13	P.2, P.3, P.4, P.5, P.6, P.8, P.9, P.12	P.4, P.5	P.22, P.24, P.30	P.10, P.12, P.13, P.16, P.29, P.30, P.31, P.34, P.41	P.7, P.10, P.12, P.23, P.24, P.28	P.9	
		EL ARTE COMO UN MEDIO PARA LA EXPRESIÓN DE LA INDIVIDUALIDAD DE LOS SUJETOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR DESDE LA MIRADA DOCENTE		8			P.6			P.12, P.14, P.15	P.5	P.8, P.11	P.5	P.10, P.16, P.21, P.22, P.30	P.19, P.31, P.32	P.6, P.8		
	LA RELACIÓN ENTRE EL SER-ARTISTA Y SER-DOCENTE DE LOS MAESTROS	SASD	11	P.16, P.17	P.7, P.8, P.9, P.10, P.13, P.15, P.16	P.2, P.3, P.4, P.5, P.6, P.7, P.11, P.12	P.10, P.11	P.9, P.10, P.19, P.24	P.11, P.16, P.17, P.18				P.2, P.3, P.8, P.14, P.16, P.17, P.18, P.21, P.23, P.24, P.25, P.26, P.27, P.29, P.30, P.	P.20, P.26, P.28, P.29	P.2, P.3, P.4, P.5, P.7, P.8, P.9, P.10, P.14, P.17, P.18, P.24, P.25, P.28, P.30, P.33, P.34, P.35, P.36, 37, 38, P.41	P.2, P.3, P.5, P.20, P.21, P.22, P.25, P.27	P.6, P.8, P.9, P.13, P.15	
PROFESIONALIDAD	FORMACIÓN DISCIPLINAR Y FORMACIÓN DOCENTE	LOS ENCUENTROS TEMPRANOS CON EL ARTE DE LOS DOCENTES	ETA	4	P.1, P.2, P.3, P.4												31, P.32, P.33	
		FORMACIÓN DISCIPLINAR Y FORMACIÓN DOCENTE	FORM	6	P.4, P.5, P.6, P.13	P.3, P.4, P.8, P.17	P.2, P.3, P.4			P.7, P.8, P.19								P.2, P.25
		EL INSTITUTO DE ARTE: COMO INSTITUCIÓN, PROFESIONALES Y DOCENTES DE ARTE	IDA	3	P.14, P.15									P.4		P.40		
		INSERCIÓN EN LA DOCENCIA	ID	5	P.5, P.14	P.2	P.5, P.11	P.7									P.2	
	EL ARTE EN LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES		8			P.8, P.9, P.13, P.14	P.12, P.13, P.14	P.4, P.10, P.17, P.18, P.19, P.20, P.21, P.24, P.25	P.7, P.8, P.18, P.19, P.20, P.21				P.32	P.11, P.28, P.29	P.14	P.4, P.20, P.21		
PRÁCTICAS ARTÍSTICA – PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES		9	P.6, P.7, P.12, P.28		P.9, P.10	P.2, P.3, P.4, P.5, P.6, P.8, P.11, P.12	P.3, P.13, P.14, P.15, P.16, P.17, P.19, P.20	P.9, P.12	P.10	P.8			P.3, P.5, P.6, P.7, P.8, P.9, P.10, P.11, P.12, P.21, P.23, P.24	P.12, P.15, P.16, P.19, P.20, P.27, P.28, P.29, P.30, P.31, P.40				
		10	P.8, P.9, P.12			P.2, P.3, P.11, P.12	P.11, P.12	P.9, P.10, P.11	P.9	P.7	P.6		P.7, P.8, P.9, P.16, P.	P.16, P.17, P.18, P.20, P.24	P.9, P.21, P.27, P.28			

	EL ARTE COMO UNA ASIGNATURA DENTRO DEL PISA 2018	ASIG-AR	7	F.12			P.2, P.3, P.9, P.10	P.2, P.3			P.6, F.7	P.4, P.7, P.11, P.12	23, P.24 P.14, P.18		P.8, P.9	
	¿Posibilidades de implementación o una materia al servicio de las Ciencias?		4					F.6, P.7		P.10				P.30	P.8, P.26	
	LA EMERGENCIA DE LAS PROBLEMÁTICAS DE LOS ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO DE LA ASIGNATURA DE ARTES.	PROB-EST	5	F.17, P.18, P.19, P.22	P.14, P.15, P.16				P.12, P.13		P.12			P.16		
	UN RETO DEL DOCENTE DE ARTE															
LA VISIBILIDAD DEL ARTE EN LA ESCUELA.	EL PAPEL DE LOS DIRECTIVOS Y SU RELACION CON LA PRESENCIA DEL ARTE EN LA ESCUELA.	PRES-AR-ES	4					P.22	F.3, P.4				P.13, F.14, F.15		P.23	
	LA PRESENCIA DEL ARTE EN LA ESCUELA Y EN LA COMUNIDAD A TRAVES DE LOS EVENTOS INSTITUCIONALES.	EVEN-INS	6	F.23, P.24, P.25, P.26			F.10, P.14	P.2, P.3, P.23, P.24				P.10, P.11, P.13	P.4, P.14, P.15, P.16, P.17, P.18		P.15, P.16	
	LAS PARTICIPACIONES DE LOS ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO DE LOS EVENTOS DE ARTE. ROLES, EMOCIONES Y NIVELES DE COMPROMISO	PART-EST	11	F.24	P.11, P.12		P.15	F.4, P.21, P.22		P.5, P.11, P.12	P.9, P.10	P.9, P.10, P.11, P.12, P.13	P.21, P.22	P.21, P.23	P.12, P.13, P.14, P.17, P.18, P.24	F.3, P.4, P.5, P.6, P.7, P.8, P.9, P.10, p.11, p.12
	LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA Y SU RELACION CON LOS EVENTOS DE ARTE EN LA ESCUELA.		7	F.24, P.25			F.13, P.14	P.5	P.5 Y P.6			P.11		P.20		F.2, p.14, P.15
	ARTE Y CONFINAMIENTO	ART-CONF	6	F.4, P.16	P.12, P.14		P.15				P.4, P.5	P.10, P.15, P.22				F.9, P.13, P.15

## ANEXO 2

### **Narrativa sobre mi entrada al campo: avatares previos al encuentro con Aranza, Yulissa y Hugo**

En los momentos previos a mi entrada al campo experimenté sensaciones de pánico y vértigo, me sentía realmente aterrada, aunque me resultaba interesante y en verdad quería vivir esta experiencia, tenía la sensación de no estar preparada para ello; la incertidumbre y el miedo me llevaron a retrasar un poco mi entrada al campo.

Para sopesar el miedo decidí reconocer que cuento con habilidades para este ejercicio como mi empatía y mi sensibilidad, mi capacidad de organización y de sistematización los asumí como puntos a mi favor para este reto investigativo, además de mi compromiso con este proceso. En su momento pensé que reconocer estas cualidades propias me ayudarían a “arremangarme los pantalones” (Taylor y Bogdan, 1982, p. 34) y a hacerle frente a mis áreas de oportunidad en donde ubico mi timidez, mi mediana capacidad para entablar conversaciones en el ámbito social con personas desconocidas y mi inseguridad. Decidí en este reto llevar conmigo mi resiliencia, mi sensibilidad, mi humanidad entera cargada de disposición y apertura para aprender de los otros.

Decidí superar mis miedos y un lunes de septiembre acudí temerosa pero dispuesta a adentrarme al campo, me apoyaba mental y moralmente en los autores leídos en clase, en las recomendaciones de mi tutora y en las indicaciones que me saben a consejos dados por mi docente Martha. Iba muy nerviosa, no dejaba de crearme expectativas durante el trayecto en microbús rumbo a la institución que en el planteamiento de mi proyecto había elegido para emprender este proceso de investigación de campo.

Cuando llegué al lugar sentí como mi ritmo cardiaco se aceleraba y me sudaban a mares las manos; mi primer diálogo fue con un policía amable que estaba en la reja, que me ayudó a encontrar el edificio que buscaba, pues me sentía perdida en un inmenso inmueble institucional que no me era del todo familiar. Cuando llegué a la sección que buscaba, un nuevo vigilante, también amable, me dio un gafete con la

leyenda de “visitante”, al ponerme el distintivo me dio la sensación de que ya no podía echarme para atrás, pues mi visita ya era oficial.

Llegué a una oficina pequeña, detrás de un escritorio me saludó un joven vestido casual formal con una sonrisa amable que agradecí al momento, pues me reconfortó y fortaleció un poco mi sistema nervioso. Me comentó que era el coordinador de bachillerato y en seguida, haciendo un esfuerzo enorme por controlar cada palabra que me permitiera ocultar el temor que sentía, le expliqué el motivo de mi presencia, hasta el momento siento que fui elocuente. El trabajador educativo me dijo “tengo toda la disponibilidad de brindarte el acceso, pero antes debes dirigirte con el Secretario Académico”.

Así lo hice, pero el encuentro con este nuevo agente educativo fue menos cordial que con el anterior. Volví con el primer policía que me recibió en la primera entrada y al nombrarle a quien buscaba esta vez le marcó por celular para decirle quién y para qué lo buscaba. El vigilante trató de darle fiel información, pero en realidad tergiversó cada palabra que le anuncié y terminó diciéndole “lo busca una alumna que quiere informes”, cuando terminó la llamada me dijo “el secretario me dice que la atenderá en la puerta y que tenga en cuenta que se va a tardar en hacerlo”, desde ahí tuve la impresión de que algo no estaba funcionando.

Esperé alrededor de 15 minutos, aunque a mí me pareció una eternidad mi espera detrás de la reja institucional, desde esa posición observé la entrada y salida de jóvenes estudiantes, miraba a detalle sus variadas vestimentas; también identifiqué a algunos profesores a quien distinguí por que los alumnos y el vigilante les llamaban *profes* o *maestros*. Una de ellas llamó mi atención cuando saludó tuteando con una forma tan familiar y con tono bromista al policía, el cual le respondió la broma con el mismo nivel de confianza. Estas reacciones me hicieron recordar al momento que la desconocida en esa instancia educativa era yo.

Después mi mirada se fue a los edificios, había dos laterales y en cada uno de ellos pintado un mural policromático de temática prehispánica, y un tercero más lejos del que no pude distinguir qué se plasmaba en él. El edificio central tenía en lo alto el escudo de la institución, al frente del edificio y en el centro de todo el conjunto

arquitectónico estaba el icónico símbolo institucional sobre una fuente de cemento que ayudaba a perfilar una glorieta por donde circulaban maestros y estudiantes; entre otros actores educativos, como el Secretario Académico al que identifiqué no porque se hubiera presentado, sino porque sentí su mirada de extrañeza hacia mí al tiempo que el vigilante me decía “hay viene el Secretario”; en ese momento sentí un vuelco en el corazón y otro en el estómago.

La autoridad educativa no fe directamente hacia mí, se detuvo a unos 5 metros con su celular puesto al oído, simulando una conversación sin hablar, en su otra mano llevaba un refresco *Mundet* medio lleno o medio vacío; pasados unos 3 minutos se dirigió por fin directamente a mi persona y externo un rotundo - ¿Qué necesita? - Comencé saludándolo y haciendo una breve presentación de mí, seguida de una explicación lo más elocuente que mi sistema nervioso me permitía sobre mi presencia esa mañana en la escuela. No sé si me escuchó en realidad, pero lo siguiente que me dijo fue -Ven, te voy a dejar pasar-. En el trayecto yo seguía hablando de mis motivos, pero noté cómo el Secretario revisaba su celular y después me preguntó - ¿Cuándo vino? - le contesté en breve - Hoy, me recibió el coordinador esta mañana- me contestó -Qué raro, al coordinador lo operaron y está de incapacidad- le describí la oficina y al trabajador que me había atendido y me contestó -¡Ah! Entonces sí- su respuesta me confundió, aunque me tranquilizó también.

Ya en su oficina, me presentó a la Directora, una mujer muy formal en su vestir y un maquillaje que me pareció un tanto cargado. Me dieron la oportunidad de hablar y cuando llegue al punto de mencionar mi investigación de campo, el Secretario me interrumpió en seco - Pero, ¿Qué vas a hacer, o qué? - todas sus formas de hablarme me resultaban bruscas pero mis replicas siempre iniciaban con una sonrisa que utilizaba más como estrategia de gestión que como gesto sincero.

Seguía sintiendo un nerviosismo controlado, comenté que estudié Arte Dramático en la misma institución y agradecí haberlo externado, pues al momento sentí que brotó su interés y que aligeró el ambiente que a mí me parecía dramático en todo su esplendor. El Secretario tomó la conversación con otra poco sutil pregunta –

“¿Les vas a hacer encuestas?”- contesté –No, ya que el ejercicio de mi investigación es de enfoque cualitativo- me sentí orgullosa de haber estado preparada para contestar esa pregunta sin titubeos –Entonces harás entrevistas en profundidad- me replicó, y yo respondí con otra sonrisa –Así es- Con la impresión clara de que todo el tiempo había estado probando mi capacidad de control, mis conocimientos y mi honestidad.

La directora cerró la conversación con un tono muy ligero pero apresurado, describiendo las características de un documento que debía llevar, recalando que me daban acceso para hacer mi investigación de campo en dicha institución; me dio cita para el siguiente lunes. Yo quería salir a llorar por un puño de emociones que sentía, pero me contuve y salí con propiedad. Cuando abandoné el edificio comenzó a llover y mientras caminada a paso veloz hacia el transporte público me vino la sensación de que la lluvia era el cierre perfecto para mi primera visita al campo, tan dramática, intensa y emocionante. También sentí orgullo de haber dado ese primer paso.

A la semana siguiente regresé a la Institución con un documento membretado expedido por la UPN, que me brindaba cierta confianza en esta visita; el vigilante me informó que ni el Secretario Académico ni la Directora se encontraban. Esperé alrededor de 40 minutos hasta que el portero me dijo que ya le habían confirmado que ese día no asistirían dichas autoridades. Lo que en ese momento pensé fue “ni hablar, nadie dio que sería fácil”. Me invité a ser paciente y a regresar al día siguiente. esa semana asistí dos veces más a la institución sin éxito.

Transcurrió una semana más y asistí nuevamente a la Preparatoria dispuesta a avanzar en mi entrada al campo. Logré ingresar al edificio sin trabas, me recibió la asistente de la Directora, me hizo esperar unos diez minutos junto con otras personas; se notaba un ambiente ajetreado en la oficina. Le entregué el documento membretado a la asistente quien se retiró con el folder en mano, cuando regresó me comentó que la Directora se disculpaba conmigo pero que, dado que el semestre ya iba a terminar, no se quería comprometer conmigo, además, dijo que no había tenido experiencias gratas con otros investigadores.

Salí de la institución con un sentimiento de impotencia y molestia, comencé a sentir como la frustración se apoderaba de mí, lloré. Tenía la sensación de que me habían hecho perder el tiempo, pero en el fondo sabía que nunca hubo mucha accesibilidad en los porteros con los que había interactuado. Salí de la Preparatoria preocupada y sin caridad de cómo resolverlo.

Dejé pasar un par de horas y ya con el ánimo más tranquilo se aclaró mi mente. Sondeé quién laboraba en la Preparatoria que había seleccionado inicialmente como mi escenario de investigación, y descubrí que conocía de tiempo atrás a una de las docentes de arte de dicha institución. La contacté vía inbox y la invité a colaborar como mi informante. Me externó que estaba encantada de participar, además, me proporcionó el contacto de quien sería mi segundo informante; concreté una cita para mi primera entrevista. Me sentía feliz, pues, tal como lo mencionó uno de los lectores, cuyas aportaciones fueron valiosas para la construcción de esta tesis: “No se necesita permiso de las instituciones para dialogar con las personas”.