

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*El promotor de educación artística: figura central
de la educación artística en el Estado de México*
Estudio de caso en una escuela primaria

Tesis que para obtener el Grado de:

Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Margarita Vera Tovar

Directora de tesis: Dra. Alma Dea Cerdá Michel

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA
(Convenio UPN-CNA: 2002)

AGRADECIMIENTOS.

A mi padre (+), porque aún cuando no puede tener este documento entre sus manos, sé que él siempre está cerca de mí, guiándome, cuidándome y sintiéndose orgulloso de que haya concluido esta etapa profesional en mi vida.

A mi madre, por su apoyo incondicional, por su compañía cada día, pero sobre todo por regalarme la vida que hoy vivo y disfruto a cada momento. Te quiero mucho mamá.

A mis hermanas, Lulú, Rosa y May por su apoyo, su cariño y compañía constante. A mi hermano Polo que aunque está lejos físicamente, siempre está presente en mi corazón y en mi pensamiento. No podían faltar mis queridísimos sobrinos, Alberto, Ángel y Rosita, los quiero mucho.

A una persona que ha sido una constante en gran parte de mi existir y que de manera involuntaria ha provocado un crecimiento personal y profesional en mi vida. Gracias eternamente.

Un agradecimiento especial para la Doctora Alma Dea por su paciencia, por su acompañamiento, pero sobre todo por su capacidad de guiar y orientar de una manera clara y segura. Había un compromiso pendiente. Gracias por su confianza.

A los profesores de la maestría, por compartir sus conocimientos de manera profesional.

A mis compañeros de estudio, con quienes compartimos grandes momentos Luci, Maru, David, Omar, Sarai.

Al promotor de educación artística que amablemente me permitió acompañarlo en sus clases y compartió conmigo su experiencia laboral, que fue fundamental para la realización de éste estudio de caso.

A todos y cada uno de los maestros y directivos de una escuela del Municipio de Chimalhuacán que me abrieron las puertas de su escuela y sus aulas para poder llevar a cabo el presente trabajo de investigación.

A la profesora Irma Zarate de Lino y al profesor Agustín Campuzano Millan por compartir tan valiosa información que conservan en sus recuerdos y que son parte de su vasta experiencia laboral; gracias a sus aportaciones pude reconstruir una historia que se vive en el día a día en el Estado de México pero que no existe evidencia escrita.

Índice.

INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO I. EL PROMOTOR DENTRO DEL MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ESTADO DE MÉXICO.	16
1.1 La educación artística en el plan y programa 1993 de educación primaria y algunos efectos de su puesta en marcha.	17
1.2 Recursos materiales que intentan contribuir a promover la Educación Artística en la escuela primaria.	27
1.3 La inserción de la figura del promotor de educación artística en el Estado de México a través del Departamento de Actividades Artísticas.	38
1.3.1 Acciones y actividades del Departamento de Actividades Artísticas	48
1.4 Las funciones del promotor y la normatividad dentro de la institución.....	57
1.5 Perfil de ingreso. ¿Quién puede ser un promotor de educación artística?	65
CAPÍTULO II. EL PROMOTOR, LOS MAESTROS Y EL DIRECTOR: UNA RED DE RELACIONES Y CREENCIAS SEDIMENTADAS QUE MARCAN LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	71
2.1 Una escuela del municipio de Chimalhuacán, Estado de México.....	72
2.2 Lugar y actividades del promotor: roles, expectativas y demandas	82
2.2.1 El promotor de educación artística en la escuela.	86
2.2.2 Sedentarismo del profesor vs. Nomadismo del promotor.	88
2.2.3 Entre la espada y la pared.	93
2.2.4 Los festivales y el promotor.....	100
2.2.5 Los maestros y la clase de educación artística.	105
CAPÍTULO III. EL PROMOTOR, LOS MAESTROS Y LOS NIÑOS. UNA RED DE RELACIONES QUE MARCA LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA.	121
3.1 El promotor y los maestros.....	122
3.1.1 Sobre la planeación.....	123
3.1.2 Las inesperadas visitas del promotor y su arribo al salón de clase	128
3.1.3 La solicitud de materiales	137
3.2 El promotor y la clase	144
3.2.1 Las actividades.....	145
3.2.2 La organización y el transcurrir de la clase.....	159
3.2.3 Los maestros se ausentan de la clase de educación artística.	171
REFLEXIONES FINALES.	179

BIBLIOGRAFÍA	187
RELACIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS	190
ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS	191
ÍNDICE DE CUADROS.....	192

INTRODUCCIÓN.

El promotor de educación artística: figura central de la educación artística en el Estado de México, es un estudio de caso que pretende mostrar lo que sucede al interior de una escuela primaria del municipio de Chimalhuacán cuando se trabaja la asignatura de educación artística con el promotor; se observan y analizan los vínculos e interacciones que se establecen entre los maestros, los alumnos y el promotor al momento de impartir la asignatura de educación artística.

En el presente estudio de caso se acota la mirada en una sola escuela, misma que tiene su propia realidad interna y un ritmo particular de convivencia; si bien puede tener coincidencias con otras que son del mismo nivel, en cuanto a la normatividad que las regula y los objetivos que orientan su función, hay que resaltar que difiere de ellas por su propia condición histórica, su contexto social y sobre todo por su vida interna ya que allí se generan prácticas e interacciones muy específicas que se construyen en colectivo y la hacen única.

Existen muchos estudios que exponen la importancia de trabajar la educación artística en la escuela, así como hay otros que hablan del lugar desventajoso que tiene la asignatura; pero son pocos los estudios que centran su atención en lo que sucede en el aula. Entrar al salón y observar la manera en que se trabaja la educación artística, conocer qué tipos de interacciones se establecen en el salón y entender la problemática institucional, administrativa y de organización permite realizar un análisis a profundidad de lo que sucede en la escuela estudiada, cuando entra el promotor a trabajar la asignatura.

Se parte de reconocer y reflexionar sobre el lugar que ocupa la asignatura dentro del Plan y los programas de estudio, entendiendo éste solamente como una guía que señala objetivos y contenidos posibles de abordar porque las actividades que se realizan en esta escuela responden mayormente a una serie de prácticas

sedimentadas en la escuela, producto de lo que tradicionalmente se realiza y se espera ver bajo el auspicio de la asignatura de educación artística. Se identifica que existen diversos factores de orden administrativo y de organización que repercuten en la frecuencia con que se imparte la educación artística, mismos que se entrelazan con una red de interacciones, entre los maestros y el promotor, que marcan la manera en que se desarrollan las actividades de la asignatura. Posteriormente se centra la atención en las actividades que se realizan y cómo las interacciones que se establecen entre el promotor y los maestros devienen en diversos conflictos que repercuten en que los niños reciban o no la clase de educación artística.

Mi interés en el tema surge del trabajo que he desempeñado como promotora de educación artística en escuelas públicas del Estado de México, en el nivel primaria, desde el año 2001. Mi actividad como promotora se ha desarrollado en tres escuelas del municipio de Chimalhuacán durante el turno matutino y ha consistido en dar clase directa a los grupos y asesorar a los maestros en actividades relacionadas con la asignatura de educación artística.

Al realizar una reflexión sobre mi práctica docente como promotora, me percaté de que existían problemas de diversa índole que afectaban la manera en que se desarrollaba la clase de educación artística; algunos de estos problemas tienen que ver con las características de la plaza de promotor de educación artística, ya que bajo el esquema de su contratación, los promotores trabajan en diferentes escuelas a lo largo de la semana y administrativamente dependen de una instancia ajena a las escuelas que atienden.

En mi caso, previo a hacer el estudio de caso, laboraba en tres escuelas con un total de 48 grupos, esta situación me inquietaba porque no podía darle una continuidad al trabajo que desarrollaba con los niños. Aunque visitaba las escuelas toda la semana, no sucedía así con los grupos, ya que la gran cantidad de grupos que tenía por atender determinaba que los visitara aproximadamente una vez al

mes, y esta frecuencia provocaba que concibieran las actividades que realizaba como aisladas una de otra sin posibilidad de darles seguimiento y continuidad. Por otro lado, depender administrativamente de otra instancia, como lo es la Coordinación de Área de educación artística, implicaba que hubiera ocasiones en que debía ausentarme de las escuelas cuando el coordinador de área requería mi presencia en la oficina de la coordinación para realizar trabajo administrativo, académico o de organización, cuando eso sucedía, indubitablemente debía faltar o salirme de la escuela en la que estuviera trabajando para atender el llamado de mi jefe inmediato, esto sin descartar las inasistencias para presentarme a la reunión mensual que se realizaba en la oficina de la coordinación que estaba calendarizada desde el inicio del ciclo escolar, o bien, atender alguna comisión oficial.

Pero algo que especialmente me inquietaba, era tener la sensación de que mi trabajo era infructuoso porque no podía darle continuidad a los temas abordados; la gran cantidad de grupos que atender y las ausencias a las escuelas impedían que pudiera darle una secuencia. En las visitas mensuales que le hacía a cada grupo realizaba actividades independientes una de otra, e incluso podían ser de disciplinas artísticas diferentes, esto quiere decir, por ejemplo, que al visitar un grupo podía realizar alguna actividad relacionada con el área de Apreciación y expresión plástica y la siguiente vez que trabajaba con ese mismo grupo, podía programar algo de danza o expresión corporal sin que tuvieran una relación con la anterior, u objetivos afines. Además, he de reconocer que mi trabajo sólo era importante cuando había festivales artísticos en la escuela para conmemorar alguna fecha en específico, ya que los maestros me pedían apoyo cuando tenían el compromiso de poner un número artístico, pero al concluir dicho compromiso disminuía su interés por las actividades artísticas y en consecuencia reducía la atención que se le concedía a las actividades llamadas artísticas.

Ahora me doy cuenta que estaba procediendo con el mismo ideario cultural que los maestros porque a pesar de reconocer la importancia de trabajar actividades

artísticas con los niños, me dejaba llevar por la misma dinámica de la escuela, es decir reproduciendo las mismas prácticas y contribuía a que se siguieran haciendo de la misma manera. Porque aunque era la especialista de educación artística en la escuela no hacía nada porque las cosas cambiaran, no proponía un proyecto distinto, una nueva forma de trabajar, me dejaba llevar por lo ya establecido a través de la costumbre: apoyar en el montaje de los números artísticos para los festivales y llevar a cabo actividades aisladas y descontextualizadas.

Un problema de otra índole pero que de igual forma afecta la manera y la frecuencia con que se imparte educación artística en la escuela es el poco tiempo destinado a la asignatura. Si bien el plan de estudios reconoce la importancia del desarrollo de las habilidades estéticas o artísticas, no les otorga un lugar relevante; a pesar de que se conciben cuatro áreas de formación por parte del Plan y programas de estudio 1993 (Expresión y apreciación musical, Apreciación y expresión plástica, Apreciación y expresión teatral y Danza y expresión corporal), a la educación artística sólo le asigna una hora semanal en todos los grados, a diferencia de asignaturas que tienen mayor prioridad como español y matemáticas. Dice Terigi *“La primacía de las asignaturas consideradas racionales relega las artes a un lugar menor en el currículum de la escuela masiva”*. (Terigi, F. 2006: 44) Aunado a esto puede verse la poca importancia que se le da a esta asignatura por parte de los profesores cuando comentan que *“la hacen a un lado”*, para poder cubrir los contenidos de las asignaturas básicas, puesto que no les alcanza el tiempo, argumentando que en ocasiones tienen mucho trabajo.

“El plan de estudios reserva espacios para la educación física y artística, como parte de la formación integral de los alumnos. Los programas proponen actividades, adaptadas, a los distintos momentos del desarrollo de los niños, que los maestros podrán aplicar con flexibilidad, sin sentirse obligados a cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de actividad. La educación artística y física debe ser no sólo una práctica escolar, sino también un estímulo para enriquecer el juego de los niños y su uso del tiempo libre” (Terigi, F. 2006: 44)

En relación con la propuesta curricular de 1993, cabe señalar que el plan pretende que los profesores tengan un mayor margen de decisión en la organización de las actividades didácticas; sin embargo, en realidad en las escuelas no siempre se respetan ni las actividades, ni los tiempos estimados. En el caso de las escuelas primarias del Estado de México, es frecuente que los maestros, al no sentirse obligados a cubrir los contenidos de educación artística, ni siquiera los tocan, desatienden la asignatura al grado de no abordarla y esperan al promotor para que sea él quien se encargue de trabajar con el grupo las actividades relacionadas con la educación artística. La asignatura no es percibida por los profesores como parte de un proyecto educativo integral y de un proceso formativo general del niño, olvidan que el arte es un saber y una experiencia que afecta no sólo al pensamiento sino también a la sensibilidad. “*Y la sensibilidad y el sentimiento no son innatos, sino que se pueden aprender*”. (Terigi, F. 2006: 44)

En la constante interacción con los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, observé que otro de los grandes problemas que impide a los maestros trabajar la educación artística y en muchas ocasiones los invita a relegarla y hacerla a un lado, es la falta de conocimientos teóricos y prácticos. Como ellos mismos expresan: “*no tenemos los elementos didácticos suficientes para poder abordar el área*”. (Mtra. de 4ºB. Entrevista individual)

La experiencia vivida en la cotidianidad del trabajo realizado como promotora, me ha permitido agudizar los sentidos para percibir la problemática que se vive con respecto a la asignatura de educación artística; considero que es una preocupación genuina el querer revalorar el arte al interior de las escuelas y para ello, es necesario consolidar las aportaciones y propuestas de trabajo a través de referentes teóricos que les den validez, pero también entendiendo el contexto en que se desarrolla el trabajo del promotor.

Esta investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública, urbana y estatal, ubicada en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México, de

organización completa, contaba en el ciclo escolar 2007-2008 con un total de 19 maestros frente a grupo, un director, un subdirector, un conserje, un promotor de educación artística, un promotor de educación física y un maestro de voleibol.

Los objetivos planteados fueron:

- Identificar los marcos institucionales en que se desarrolla la actividad del promotor en la escuela primaria.
- Conocer la problemática que se presenta cuando el promotor y los profesores trabajan alrededor de la educación artística.
- Analizar las interacciones entre el promotor de educación artística y el profesor de grupo en torno a las actividades de la educación artística.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron las siguientes:

¿Cuáles son los marcos institucionales en que se producen las interacciones entre el promotor de educación artística y los maestros de grupo al interior de la escuela primaria?

¿Qué tipos de vínculos e interacciones se dan entre los maestros y el promotor para llevar a cabo las actividades relacionadas con la educación artística en la escuela primaria?

¿De qué manera el trabajo del promotor apoya y orienta el desarrollo de las actividades de educación artística en la escuela?

La investigación aquí presentada se realizó desde una perspectiva cualitativa, la cual admite un diseño flexible, sin procedimientos estandarizados; esto me dio la posibilidad de seleccionar los métodos que me permitieran comprender la problemática en torno a la figura del promotor de educación artística en la escuela elegida y hacer un análisis de las interacciones y los vínculos que se establecen entre los maestros y el promotor, además de poder acceder a los significados que se crean entre ellos. A través de la investigación cualitativa pude estudiar a los actores en su contexto; así como diversas situaciones que proporcionaron

elementos de análisis; además de interactuar con los informantes en su ambiente y realizar observaciones dentro de su cotidianeidad.

El presente trabajo lo elaboré como una investigación con estudio de caso. Esta posibilidad de hacer investigación permitió analizar las interacciones en su contexto sin pretensión de hacer generalizaciones; cabe mencionar que es un tema preseleccionado con interés intrínseco; Stake (1999: 16) menciona que a través de un *estudio intrínseco de casos* lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión de un caso concreto y se trata de elegir un caso determinado porque el caso en sí mismo es de interés. La intención era conocer y comprender el problema, “*estudiándolo en profundidad*” (*Ibídem*: 19), particularizar en él, poniendo énfasis en las interacciones que se establecen entre actores involucrados. “*El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.*” (*Ibídem*: 11)

Una manera de conocer lo que sucede en las interacciones y poder explicar el significado de las expresiones sociales, es a través de la etnografía. Si bien es cierto que hacer etnografía “...*es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc.*” (Geertz, 2001:21), no es sólo esta manera de utilizar la etnografía, Geertz propone que para obtener resultados favorables hay que ir más allá, hacer un trabajo intelectual muy arduo de pensar y reflexionar sobre los pensamientos de otros y no quedarse en un nivel meramente descriptivo, y una manera de lograr esto, es por medio de la *descripción densa*¹. Éste es el intento del presente texto.

¹ Es un concepto de Gilbert Ryle, citado por Clifford Geertz (2001: 24), con el que se busca entender lo que una persona está haciendo, entender qué es lo que motiva a un individuo a realizar cualquier acción, qué sentido y valor tiene, así como determinar el campo social y el alcance de su significado. “... la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después”.

Cada escuela va creando su propia urdimbre, expresiones internas muy propias y particulares, mirar lo que sucede y hacer un análisis cuidadoso a través de una aproximación etnográfica me parece fundamental para comprender las significaciones de las interacciones que se dan en su interior. Entiendo que tanto el promotor de educación artística como los docentes de grupo estaban inmersos en una cultura creada por ellos mismos, a través de significaciones que se han generado al interior de la escuela en la interacción continua, y que ello ha repercutido en cómo se desarrollan las actividades y en el ambiente de trabajo. Por ello me pareció necesario realizar un análisis de las expresiones que produjeron los actores y su significación a fin de comprender el entramado.

Para la investigación se realizó un trabajo de campo a lo largo del ciclo escolar 2007-2008. Las herramientas metodológicas que se utilizaron para la recopilación de datos fueron observaciones y entrevistas, las cuales constituyeron la materia prima para el estudio del problema planteado a través de la descripción, interpretación y análisis.

Realicé observaciones que me condujeron a una comprensión del caso, al centrar la atención en acontecimientos clave que se delinearon previamente a partir de las preguntas y objetivos de la investigación. Registré los acontecimientos haciendo una descripción detallada que permitiera un posterior análisis.

Todas las observaciones se llevaron a cabo durante el periodo ya mencionado, al interior de la escuela estudiada. Se realizaron 13 observaciones, en distintos momentos, sin atender a una periodicidad establecida; sin embargo, tuve el cuidado de hacer las visitas los lunes o martes, días que el promotor asistía a dar clases, dentro de los límites de la jornada establecida oficialmente. La mayor parte de las observaciones se realizaron dentro de los salones de clase y ocasionalmente en el patio escolar, dependiendo dónde se desarrollaba la clase con el promotor. En las observaciones se tomaron notas de todo lo que me parecía relevante, como: palabras, acciones, gestos; posteriormente, al terminar la

observación se realizaron transcripciones de lo que había visto o escuchado. Las transcripciones se realizaron en un formato que contenía como encabezado los siguientes datos: la fecha, el lugar, el grupo, el turno, el horario y el nombre del profesor; por debajo del encabezado se colocaron tres columnas, en la primera se registró la hora de la observación, en la segunda se transcribió la descripción realizada, en la tercera se realizó una primera interpretación de lo observado.

Para este estudio fue importante centrar la atención en las interacciones que sostuvieron el promotor con los maestros y la forma de proceder de ambos en torno a la clase de educación artística: desde el arribo del promotor al salón de clase, cómo los maestros le permitían la entrada a su salón, la manera en que iniciaba la clase y cómo se desarrollaba, la entrega de material, las actividades realizadas, las explicaciones a los niños, las ausencias del maestro, el término de la clase.

Otra herramienta utilizada que fue especialmente relevante para la investigación fue la entrevista. Ésta se convirtió en un camino muy importante para llegar a las realidades de los diferentes actores, porque a través de ella tuve la posibilidad de comprender la perspectiva que tienen los informantes así como sus experiencias respecto al problema planteado, ya que no todas las personas ven el caso de la misma forma. Stake señala que: *“...las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas.”* (Stake, 1999: 63)

A través de las entrevistas realizadas se obtuvo información que no se encontró de manera documentada en archivos, libros o expedientes y que fue fundamental para reconstruir el contexto histórico de la figura del promotor y del centro escolar donde se realizó el estudio de caso, por otro lado también se adquirió información que ayudó a comprender el entramado de situaciones que sucedían en la escuela observada en torno a la clase de educación artística con el promotor y a las que no era posible acceder a través de las observaciones. Con las entrevistas se pudo

obtener de primera mano el punto de vista de los actores, su experiencia, su percepción, su manera de pensar y sentir en relación con la cuestión motivo de estudio.

Se realizaron 7 entrevistas semiestructuradas a personas clave que están o estuvieron implicadas en el surgimiento y desarrollo de la figura del promotor de educación artística en el Estado de México; una entrevista grupal, en la que participaron todos los profesores y el director de la escuela; y 16 entrevistas individuales a los maestros que laboraban en el turno vespertino de la escuela observada durante el ciclo escolar 2007-2008. Cabe mencionar que todas las entrevistas pudieron ser grabadas bajo la anuencia de los participantes.

Entre las entrevistas semiestructuradas se encuentra la que se realizó a la profesora Irma Zarate de Lino quien fuera la fundadora del Departamento de Actividades Artísticas y quien promovió en su momento la creación de la figura de Promotor de Educación Artística en el Estado de México; la entrevista fue clave para conocer la incipiente manera de trabajar de los promotores y rastrear el origen de modos de actuar que ahora están instituidos en la escuela. En este mismo tenor se encuentra la entrevista realizada al profesor Agustín Germán Campuzano Millán, quien fuera uno de los primeros promotores de educación artística en el Estado de México y que más tarde fuera jefe del Departamento de Actividades Artísticas, sus aportaciones en la entrevista fueron igualmente valiosas para conocer el contexto histórico de la figura de del promotor.

Otras dos entrevistas de gran valía fueron las realizadas al Director escolar de la primaria observada y a la Subdirectora de la misma escuela, pero del turno matutino, quienes han trabajado en dicha escuela desde antes de su creación; porque ellos contribuyeron junto con la gente de la comunidad para que las autoridades educativas le dieran validez y reconocimiento. A través de sus narraciones, se pudo conocer y reconstruir la historia de la escuela donde se realizó el presente trabajo de investigación.

Además se realizó una entrevista a un antiguo promotor de educación artística que labora en ese puesto desde 1982 a la fecha y una más a un Coordinador de Área de educación artística. Son personas con mucho tiempo en servicio, que tienen una vasta experiencia y conocimiento en torno a la figura del promotor de educación artística en el Estado de México.

Una de las entrevistas semiestructuradas de suma importancia para este trabajo fue la que se llevó a cabo con el promotor de educación artística, a través de ella se pudo conocer desde su perspectiva la manera cómo se trabaja la asignatura de educación artística en la escuela estudiada, la problemática a la que se enfrenta y muchos de los vínculos e interacciones que establece con los maestros de grupo. Debido a que somos compañeros de trabajo, el promotor y quien aquí escribe, la entrevista se realizó en un ambiente cordial y sin tensiones; se solicitó su autorización para grabar la conversación e inició sin preguntas rígidas, sino más bien generales que le permitieran hablar libremente y así expresar lo que siente y piensa respecto a su experiencia como promotor. Esto siguiendo los planteamientos de Margarita Baz, quien afirma que: *“...hay que tomar en cuenta que en la negociación del acuerdo de colaboración se trata no sólo de solicitar el tiempo y la disponibilidad de los sujetos cuya colaboración se requiere, sino de ofrecer un espacio para pensar con el sostén de una escucha activa y atenta.”* (Baz, 1999: 93).

En cuanto a la entrevista grupal, ésta se realizó con la presencia de todos los maestros y el director escolar que laboraban en la escuela observada durante el ciclo escolar 2007-2008, esto sucedió en un salón de la misma escuela después de que ellos habían tenido una reunión de trabajo; previamente se había solicitado el tiempo y espacio al director escolar para llevar a cabo dicha entrevista, quien además de autorizarla se encargó de informar a los maestros y solicitar su aprobación. En ella se plantearon dos preguntas: ¿Cómo se desarrolla la clase de educación artística en su escuela? y ¿De qué manera influye o repercute la

presencia del promotor para que se lleven a cabo las actividades de educación artística en la escuela? La entrevista fue grabada en audio, por lo tanto quedaron registradas todas las opiniones y respuestas de los participantes y posteriormente se transcribió para su análisis.

Las entrevistas individuales se realizaron a 16 de los 18 maestros, con dos de ellos no se pudo llevar a cabo puesto que un maestro no asistió a la escuela el día que se realizaron y otro tuvo que salir temprano. Aun cuando a los 16 maestros restantes se les hicieron preguntas concretas para obtener información muy específica, hubo algunos que extendieron sus comentarios y vertieron información muy interesante sobre la percepción que tienen de la forma de trabajar del promotor y del apoyo que reciben para desarrollar actividades relacionadas con la asignatura de educación artística.

Mi acceso a la escuela para realizar el trabajo de campo fue muy fácil, hablé con el director y el promotor solicitando permiso y explicando el motivo por el cual quería realizar algunas observaciones y entrevistas a los maestros en torno a la clase de educación artística con el promotor y ambos accedieron sin ningún problema. La decisión de realizar el trabajo de campo en este plantel fue porque me parecía que esta escuela tenía una historia interesante, a decir de maestros que laboraban allí desde hace muchos años y que tuve oportunidad de escuchar en algunas conversaciones informales; pero sobre todo porque es una escuela en la que han transitado varios promotores de educación artística, y quienes allí interactúan (alumnos, maestros, padres de familia, directivos y supervisor) conocen y están familiarizados con dicha figura y con el rol que desempeña en la institución. Además que era una escuela que conocía, he de decir que al momento de realizar el trabajo de campo yo había trabajado en dicha escuela por 5 años en el turno matutino, por tanto podría obtener acceso fácilmente a la institución y a las aulas; había maestros que laboraban ambos turnos en esa misma escuela por lo tanto ya me conocían y otros que únicamente asistían en el turno vespertino me identificaban como “la promotora de artísticas de la mañana”.

Aun cuando algunos maestros me conocían y otros me identificaban, hubo quien pensó que iba a supervisar el trabajo del promotor, a evaluar lo que el promotor hacía; me preguntaban a qué se debía mi asistencia en el turno vespertino, hubo una maestra que, cuando le hice una entrevista individual, me mostró con cierta insistencia el bloc de algunos de sus alumnos en el que realizaban actividades de educación artística y me decía: *“Esto y esto lo hicimos con el promotor”*, de hecho me ofreció las libretas de los niños para que me las pudiera llevar y sirvieran como evidencia de que el promotor sí pasaba y trabajaba con ella, le agradecí y solamente le dije que no era necesario porque yo no iba a supervisar el trabajo del promotor.

El presente estudio surgió con la intención de entender la problemática que se presenta en torno a la educación artística particularmente de una escuela, comprender qué tipo de vínculos e interacciones se dan entre el promotor y los maestros cuando se desarrolla la clase de educación artística, aunque son específicos de una escuela, también pueden ser comunes para otras escuelas y otros promotores, ya que el análisis y las reflexiones aquí presentadas aportan un antecedente de la manera en que se trabaja la educación artística en las escuelas que cuentan con la figura de promotor en el Estado de México. Esta investigación con estudio de caso queda como un documento que organiza y documenta información de lo que no existe escrito alguno, de esta manera se reconoce que no es un trabajo consumado sino que puede servir como punto de partida para otras indagaciones.

El documento se ha organizado en tres capítulos. El primero de ellos muestra el contexto en que se llevaba a cabo la figura del promotor de educación artística, considerando dos aspectos: el currículum y la ubicación de la figura del promotor de educación artística en la estructura administrativa del Estado. En primer lugar se muestra el lugar desventajoso que tenía la educación artística en la escuela primaria, visto desde el documento rector para la educación básica en el momento

en que se realizó el trabajo: el Plan y programas de estudio 1993. Se hace una reflexión acerca del tiempo y espacio que se le asigna a la asignatura dentro del currículo, así como de los objetivos y la propuesta metodológica que señala el programa. Esto sin dejar de reconocer que a nivel federal se ha elaborado una serie de materiales didácticos que pretende atender los contenidos de educación artística, al brindar a los profesores herramientas que apoyen su quehacer docente en el aula en torno a la educación artística.

Posteriormente, en este mismo capítulo se presenta una reconstrucción histórica de una dependencia administrativa a la que se le ha otorgado la facultad de administrar y promover la educación artística en el Estado de México por más de 40 años, y se muestra cómo en su seno se gestó la instauración de la figura del promotor de educación artística: el Departamento de Apoyo a la Educación. Además se expone cómo se fue instituyendo dicha figura y cuáles son los lineamientos que norman su acción. En la parte final del capítulo se expone el perfil de ingreso que ha de tener quien quiera cubrir una plaza de promotor de educación artística en el Estado.

En el segundo capítulo se presenta la historia de la escuela primaria, motivo de estudio, desde su creación y cómo los iniciadores lucharon porque esta escuela fuera reconocida por las instancias educativas y por la comunidad. Se identifica cómo en esta historia colectiva se ha olvidado desde cuándo hay un promotor de educación artística en su escuela. Asimismo, se analizan las interacciones que se producen entre el promotor y los maestros que, ligadas a las características del puesto de promotor, influyen de modo sustancial en la dinámica y la manera en que se trabaja la educación artística en la escuela. Al final del capítulo se muestran las diversas posturas asumidas por los profesores para abordar la asignatura, debidas a la presencia del promotor en la escuela, y se expone cómo la presencia del promotor en la escuela genera que la responsabilidad de impartir la asignatura de educación artística pueda ser compartida o bien, que se delegue mutuamente entre los maestros y el promotor.

En el tercer capítulo se abordan algunas de las interacciones que se establecen en torno a la clase de educación artística entre el promotor, los maestros y los niños; el análisis de estas interacciones ayuda a comprender la manera en que se desarrolla la clase en la escuela con la figura del promotor. Además, se describen algunas de las actividades que se realizan en la clase de educación artística con el promotor y cómo su forma de proceder repercute y caracteriza la dinámica en el aula durante la clase.

Para finalizar se presentan conclusiones basadas en la reflexión y análisis de los hallazgos de esta investigación.

Capítulo 1

CAPÍTULO I. EL PROMOTOR DENTRO DEL MARCO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ESTADO DE MÉXICO

El análisis del sitio que ocupa la asignatura de educación artística en la escuela primaria, así como el lugar poco privilegiado que tiene dentro del Plan y Programas de Estudio 1993, son los temas con que se abre el presente trabajo. La intención es conocer el marco curricular en que se inserta la asignatura y el lugar donde se anclan o justifican muchas de las actividades que se realizan en la escuela, que es donde se producen y surgen las interacciones entre el promotor y los maestros, siendo esto el objeto de estudio para el presente trabajo. En este capítulo se reflexiona sobre el tiempo y espacio que la asignatura ocupa dentro del currículo, así como la estructura y propuesta metodológica que señala el mencionado programa. Posteriormente, se aluden algunos de los recursos materiales diseñados por el gobierno federal relacionados con la asignatura de educación artística, que pretenden contribuir a mejorar su impartición en las escuelas de educación básica.

Posteriormente se presenta una reconstrucción de la manera en que se instituyó la figura de promotor de educación artística en el Estado de México, considerando el contexto político y social que sustentó y justificó su inserción en el sistema educativo. Se podrá apreciar cómo los proyectos gubernamentales que intentaban

ampliar y mejorar la educación en el Estado de México favorecieron la creación de nuevas dependencias administrativas, una de ellas, el Departamento de Actividades Artísticas, organismo que se encargaría de administrar y promover la educación artística en las escuelas de educación básica del Estado.

Por último, se expone la situación con la que empezaron a trabajar los primeros promotores de educación artística dentro del Estado de México, cómo fue el proceso de institucionalización de los lineamientos que en la actualidad norman su quehacer docente y en la parte final del capítulo se describe el perfil de ingreso real, con el que se puede empezar a laborar como promotor de educación artística en el Estado.

1.1 La educación artística en el plan y programa 1993 de educación primaria y algunos efectos de su puesta en marcha.

La educación artística como asignatura en la escuela primaria es un campo complejo sobre el que existen puntos de vista que pueden ser divergentes. Si bien existen autores como Elliot Eisner, Juan Acha, Irma Fuentes Mata, Gloria Evangelina Ornelas Tavaréz, entre otros que señalan la importancia y la necesidad de incluir la educación artística en la escuela básica, su incorporación tanto en los planes y programas como en la vida cotidiana de las escuelas ha sido dificultosa, situación que se advierte en el Plan y programas 1993 donde ocupaba un lugar poco favorable, en comparación con el que se otorgaba a otras asignaturas como español o matemáticas. Aunque el análisis para este trabajo se centró en el Plan 93, he de decir, en base a mi quehacer docente, que la situación actual de la asignatura es muy similar, aun en el nuevo Plan de estudios 2011 de educación básica, el lugar de la educación artística sigue siendo poco explorado en comparación con otras asignaturas.

El lugar que ha ocupado la educación artística se ha forjado al transcurrir del tiempo, tiene una historia donde se entretajan diversas cuestiones que pueden ser

culturales, económicas y políticas, que han contribuido a darle la fisonomía que tiene y a establecer su lugar desventajoso dentro del currículo. Tradicionalmente se han realizado prácticas en la escuela primaria bajo el auspicio de la asignatura de educación artística y con mucha frecuencia pueden observarse actividades que se conciben con un carácter ornamental, lo que ha provocado que se haya desvirtuado su valor educativo. Lo delicado es que todos los involucrados en el contexto escolar (alumnos, maestros, promotores, directores, supervisores y padres de familia) han aceptado dichas prácticas como válidas, como lo plantea Lourdes Palacios:

...los saberes valorados hoy en día son los que están más relacionados con la producción, aquellos relacionados con las profesiones de mayor demanda, más rentables, más acordes con las necesidades del mercado. En ello vemos plasmado el modo en que el contexto socio económico ha influido y determina el valor que la sociedad le concede a ciertos conocimientos [...] El ideario colectivo acerca del arte impacta al ámbito educativo, así que en el marco del desprestigio social de las artes, es fácil explicar su fragilidad en el currículo escolar. (Palacios, 2005: 18 -19)

Para hacer una reflexión del lugar que ocupaba la educación artística en la escuela primaria, me remito al Plan y programas de estudio 1993 de Educación Básica, el documento oficial que normaba la educación primaria durante el ciclo escolar 2007 - 2008, durante el cual se llevó a cabo el trabajo de campo. A dicho documento le otorgaban fundamento legal la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3° y la Ley General de Educación, que señala algunos lineamientos para el ejercicio de la educación artística en su capítulo I, artículos 7°, 8°, 9° y en el capítulo II, artículo 14, fracción IX donde, sintéticamente, se establece que: *“...la educación debe contribuir al desarrollo integral del individuo, impulsar la creación artística, contribuir al acrecentamiento de nuestra cultura y fomentar y difundir las actividades artísticas y culturales.”* (Palacios, 2005: 69-70)

El Plan y programas de estudio 1993, señalaba cuatro propósitos generales en los que se manifiesta el interés por organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para asegurar que los niños:

1. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
2. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo. (SEP, 1993: 13)

Desde los propósitos que planteaba el documento se aprecia la prioridad que tenían las asignaturas de español y matemáticas; en el documento se puede leer lo siguiente: *“...es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información.”* (Ídem) Más adelante afirma que: *“la educación artística [...] debe ser no sólo una práctica escolar, sino también un estímulo para enriquecer el juego de los niños y su uso del tiempo libre.”* (SEP, 1993: 17) Estos fragmentos permiten apreciar que las artes se consideraban como un accesorio, una actividad recreativa y complementaria. Ya desde el documento se hace patente una jerarquización de las asignaturas y la encomienda que se hace a los profesores de primaria por atenderlas; en la práctica, en la vida cotidiana de la escuela, puede observarse que realmente a la educación artística se le confiere un lugar de poca o nula trascendencia en la formación de los alumnos.

El número de horas reservadas para cada asignatura denota notoriamente que la educación artística estaba muy lejos de ocupar un lugar preponderante en la escuela. El Plan y programas de estudio 1993 tiene una estructura basada en asignaturas y hace una descripción de la carga horaria, que tanto anual, como semanalmente debía ser dedicada a cada una de ellas. En los cuadros 1 y 2 muestro la distribución que se establecía agrupando por un lado los dos primeros grados de estudio y, por otro, los últimos cuatro:

Cuadro 1 Distribución del tiempo escolar para primero y segundo grados. Educación primaria /Plan 1993.

<i>Asignatura</i>	<i>Horas anuales</i>	<i>Horas semanales</i>
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del Medio (Trabajo integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía; Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Fuente: Plan y programas de estudio 1993 Educación Básica Primaria. Pág. 14

Cuadro 2 Distribución del tiempo escolar para los grados tercero a sexto. Educación primaria /Plan 1993.

<i>Asignatura</i>	<i>Horas anuales</i>	<i>Horas semanales</i>
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Fuente: Plan y programas de estudio 1993 Educación Básica Primaria. Pág. 14

En estos cuadros se puede apreciar la desigualdad de horas otorgadas, y cómo a pesar de que la educación artística es considerada como una asignatura al igual que las demás áreas del conocimiento, solamente se le concedía una hora semanal, el equivalente a 40 horas en todo el ciclo escolar, lo que constituye un

tiempo muy limitado para poder abordar las cuatro disciplinas artísticas que conformaban la educación artística.

Cabe resaltar que dentro del Plan y programas, tanto la educación artística como la educación física eran consideradas como asignaturas que contribuyen a la formación integral del alumno; sin embargo, la desventaja representada por la desigual carga horaria en la que se encontraban frente a las otras asignaturas se veía agravada debido al mismo planteamiento curricular. En el mismo Plan y programas se incluía un señalamiento que pretendía introducir una nota de apertura y ampliar el rango de decisiones de los profesores en el aula: se indica que las actividades podían llevarse a cabo de manera flexible, sin que el maestro estuviera obligado a “... *cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de actividad.*” (SEP, 1993: 17) Paradójicamente, el resultado en la puesta en marcha del programa era que los profesores se sentían en la libertad de impartir o no impartir la asignatura de educación artística.

Dejando ya los planteamientos generales del plan de estudios, dentro del apartado específico del programa de la asignatura de educación artística se señala que:

La educación artística en la escuela primaria tiene como propósito fomentar en el niño, la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro. Igualmente, se propone contribuir a que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de esas manifestaciones. (SEP, 1993: 141)

Más adelante se expone que se trata de una asignatura que ofrece mayor libertad para ser impartida y que sus contenidos proponen desarrollar actividades muy diversas y flexibles “... *sin ajustarse a contenidos obligados, ni a secuencias preestablecidas.*” (Ídem) Su evaluación no ha de “... *centrarse en el cumplimiento de objetivos determinados previamente...*” (Ídem) Estas orientaciones, aunque bien intencionadas, en la práctica tenían un efecto similar al expresado

previamente: los profesores podían omitir alguna de las disciplinas durante todo el ciclo escolar, o restringir las actividades de la asignatura de diversas formas.

Los propósitos establecidos para la asignatura eran:

- Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
- Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado. (SEP, 1993: 141- 142)

La estructura del programa de estudio se organiza en cuatro áreas artísticas: Expresión y apreciación musical, Danza y expresión corporal, Apreciación y expresión plástica, Apreciación y expresión teatral. Los contenidos para cada una se describen de manera muy breve en los programas de todos los ciclos escolares sin llegar a establecer actividades específicas. En el desarrollo de los apartados correspondientes a cada disciplina artística encuentro algunas limitaciones que obstaculizaban la puesta en marcha de la propuesta curricular. En primer lugar, se utilizan conceptos y términos técnicos propios de cada especialidad artística, sin considerar que el profesor de educación primaria no necesariamente está familiarizado con ellos y que se pueden crear confusiones y ligerezas en el desarrollo de las actividades propuestas por los mismos maestros; en segundo lugar, no se establecen niveles de exigencia mínimos o máximos, que eviten que las clases de arte se conviertan en un espacio para mantener a los niños ocupados o para pasar el tiempo, donde se realicen actividades superfluas sin un objetivo definido. En tercer lugar, en relación con los métodos o procedimientos de trabajo, no existe ninguna explicación sobre la secuencia de etapas a seguir, qué

actividades integrar o cómo continuar una actividad después de la otra, incluso dentro de la misma disciplina artística. Aunque se observa cierta continuidad en los contenidos propuestos, es posible imaginar las dificultades que enfrentaban los profesores para sostenerla en tanto no contaban con la solidez en los conocimientos específicos en las disciplinas artísticas. Finalmente, como se comentó antes, no se expresan criterios o métodos de evaluación, lo que parece indicar que no se consideraba relevante tener un seguimiento de las actividades realizadas y de objetivos logrados por los alumnos con el apoyo de la educación artística.

Para la operación del plan de estudios existieron problemas que impidieron su desarrollo dentro de las aulas, entre ellos, el hecho de que los maestros no contaban con programas que pudieran orientar su trabajo para impartir esta asignatura y tampoco se les proporcionó un glosario de términos que contribuyera a la comprensión de los temas a tratar. Esto conducía a que los profesores se encontraran sin ninguna guía para orientarse en un terreno que les era prácticamente desconocido.

La falta de material didáctico y bibliográfico podrían llevar al profesor, en el mejor de los casos, a investigar y a documentarse, pero como la asignatura solía ser considerada –erróneamente- como una asignatura de “relleno o complementaria”, no se le destinaba ni el tiempo suficiente ni el esfuerzo necesarios para su preparación e impartición.

Considero que en los documentos oficiales se plasman ciertos ideales para la práctica educativa en el papel; sin embargo, suelen aparecer como discursos poco ligados con las realidades escolares. Discursos que, además, no han logrado penetrar en la conciencia y en el actuar de los profesores, sino que lo dicho en el

Plan y programas ha sucumbido ante las prácticas sedimentadas² que tienden a prevalecer en las escuelas.

Me atrevería a afirmar que una de las razones por las que se siguen teniendo grandes complicaciones con la asignatura de educación artística, es que la gran mayoría de los profesores sigue utilizando las fórmulas convencionales para realizar la actividad artística, relacionándola con los eventos cívicos escolares señalados por el calendario oficial, y sin encontrar relación explícita con otras asignaturas. Esto trae como consecuencia la realización de “bailables” descontextualizados o la utilización de los materiales para hacer manualidades, actividades muy alejadas de las posibilidades que podría brindar la educación artística.

Antes de finalizar con las consideraciones sobre el planteamiento curricular, quiero hacer mención de un conjunto de problemáticas que se presentan alrededor de la educación artística, con las que me siento sumamente identificada a partir de mi experiencia laboral como promotora y de lo encontrado en el trayecto de esta investigación. En ambos casos he podido constatar el lugar poco relevante que tiene la educación artística en la educación básica, situación que no es exclusiva de una sola escuela y se presenta de modos similares en diversos contextos escolares. Estudios realizados por la pedagoga Irma Fuentes en escuelas públicas del Distrito Federal, muestran lo siguiente:

- En las escuelas que abarcó este estudio no se contaba con profesores especialistas.
- En algunos casos se cuenta con materiales de trabajo, pero su utilización no está orientada a fines claros.

² El término sedimentación lo utilizan Berger y Luckmann (1989) para conceptualizar al cúmulo de experiencias humanas que quedan en el recuerdo de las personas y que pueden ser reconocibles en cualquier momento no sólo por ellas mismas sino por un colectivo, al socializar las experiencias se crea un conocimiento común que es accesible y entendible para todos en un contexto específico. Los autores señalan que “...se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimientos.” (p: 91)

- No se tienen establecidos los propósitos ni se sabe qué hacer con el programa. Se busca que los niños tengan una manualidad o producto “artístico” para celebrar o conmemorar alguna fecha, Navidad, día de la madre, etcétera.
- Hay dificultad en plantear el aporte de la educación artística y se hace muy poca referencia a la importancia del arte y la cultura, y las posibilidades de que determinadas aportaciones artísticas han contribuido al desarrollo de la humanidad.
- Encontramos dificultades materiales, pero sobre todo desconocimiento de las concepciones docentes que dejan a la educación artística lugar muy poco accesible.
- Existe una desvinculación entre los contenidos de otras asignaturas y la educación artística.
- Los docentes carecen de actualización para abordar los programas y la formación que recibieron en su formación inicial no les permite abordar los contenidos actuales. (Fuentes, 2004: 44)

Elliot Eisner expone una problemática similar a partir de sus estudios realizados dentro de las escuelas estadounidenses, donde detecta cinco características afines con las expuestas por la pedagoga:

- La preocupación de los docentes por ofrecer una gran variedad de materiales para trabajar, que si bien en un principio pueden estimular a los niños, la superficialidad con que se trabaja y la complejidad que implica cada técnica suele generar cierto tipo de frustración.
- Los propósitos y objetivos no están claramente detallados, son tan amplios y abstractos que nadie sabe a qué se refieren realmente.
- Las personas especializadas que enseñan en este campo son muy pocas y no se dispone de la preparación y la técnica necesarias para emplear las artes en forma educativa. Los profesores no especialistas no saben qué enseñar sobre arte o cómo obtener resultados educativos de las actividades que se introducen en el aula; ante ello, sólo introducen técnicas y materiales nuevos o programan el currículum según el calendario de los acontecimientos cívicos.

- Sólo se da importancia a la realización artística, pero no a aspectos como aprender visualmente, comprender cómo funciona el arte en la cultura contemporánea y cómo ha funcionado en el pasado.
- La escasez de recursos de enseñanza que se utilizan, sin entender que los profesores necesitan y pueden tener recursos educativos para ilustrar de forma visual las ideas que les interesa para conseguir que los niños aprendan a ver y comprender. (Eisner, 1995: 20-23)

En el discurso, el Plan y programas de estudio 1993 le otorga un lugar relevante a la educación artística, similar al que tienen las demás asignaturas; cuando se describe su enfoque, los propósitos, su organización y menciona los contenidos que ha de abordar el maestro; pero después de hacer un análisis al documento y en la práctica cotidiana no se aprecia de la misma manera porque la importancia que se le confiere “... *todavía no se ve reflejada ni en el tiempo que se le asigna, ni en la sistematización de sus contenidos y actividades...*” (Palacios, 2005: 88); además que la flexibilidad para su aplicación y la invitación que hace para que se trabaje durante el tiempo libre de los niños deja la posibilidad a los maestros para que si quieren la trabajen o si prefieren la hagan a un lado.

Puede decirse que se han realizado esfuerzos para transformar la educación básica, pero no han sido suficientes. Entre lo que se propone en los documentos y lo que se hace en la práctica cotidiana, hay una distancia enorme. Generalmente, las condiciones sociales, institucionales y materiales no son muy benéficas en las escuelas primarias. Los que estamos en las aulas en el trabajo cotidiano nos enfrentamos día a día a conflictos que dificultan la práctica de la enseñanza, pero también a dificultades de orden teórico y conceptual.

1.2 Recursos materiales que intentan contribuir a promover la Educación Artística en la escuela primaria.

Aun cuando la educación artística se ha mantenido en una posición desventajosa frente a otras asignaturas, como se apuntó en el apartado anterior, es necesario mencionar que a nivel nacional se han promovido acciones que han intentado apoyar el desempeño de los profesores en el área de educación artística, sin que ello represente que con tales acciones se haya resuelto la compleja problemática en que está inmersa la educación artística en nuestro país.

Desde principios de la década de los noventa, la Secretaría de Educación Pública inició una transformación en la educación básica con el propósito de mejorar la calidad en la educación, para ello se propusieron diferentes acciones fundamentales, como: la reformulación de los planes y programas de estudio, la actualización de maestros, la renovación de los libros de texto, la creación de centros de maestros, la producción de materiales educativos para apoyar el trabajo que los docentes realizan en el aula, entre otras.

En relación al último punto quiero destacar que la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Secretaría de Educación Pública en el año 2002 publicó un catálogo que brinda información sobre la existencia de diversos materiales que había producido la SEP y que pretenden apoyar al maestro en el desempeño de su labor docente; dicho catálogo menciona que se *“...busca satisfacer necesidades de formación, actualización y superación profesional de los docentes en servicio, al tiempo que intenta dar cuenta de los nuevos enfoques en la enseñanza de las asignaturas y de los nuevos materiales impresos y audiovisuales que se encuentran a disposición de los profesores mexicanos.”* (SEP, 2002: 9). En el catálogo se pueden encontrar las características de cada uno de los materiales, así como propuestas u orientaciones para su uso; en él se describen materiales que intentan asistir al docente en diferentes áreas del conocimiento, y la educación artística no es la excepción.

Para mejorar y enriquecer el trabajo de los docentes en el área de educación artística se han elaborado materiales de diversa índole, que los maestros pueden incorporar a su práctica cotidiana, como: libros, videos, audiocintas y láminas, etc. A través de ellos la Secretaría de Educación Pública espera acercar el arte a los niños dentro de las aulas con el fin de “...*formar seres humanos más sensibles, no solamente a las manifestaciones artísticas, sino a todos los aspectos de la vida.*” (SEP, 2000b: 3) En los párrafos que siguen, se presentarán algunos de los materiales educativos que fueron producidos a lo largo de la década de los años noventa y hasta el año 2000 que tienen como propósito fortalecer y apoyar los contenidos de la asignatura de educación artística del Plan y programas de estudio 1993.

Cabe aclarar que los materiales aquí descritos no son los únicos que existen, pero sí los que estaban disponibles en la escuela donde se realizó la investigación. Durante una plática informal con el director, me comentó que la escuela contaba con algunos materiales de educación artística, pero que desafortunadamente solamente estaban guardados porque los maestros no los solicitaban para trabajar. De estos materiales solamente había un ejemplar en la escuela y se encontraba bajo resguardo en la dirección escolar. Por el contrario, el *Libro para el maestro* de educación artística fue entregado a cada uno de los docentes pero, a decir del director, de igual manera estos materiales estaban guardados en los *lockers* porque, aunque los profesores lo tenían, no lo utilizaban. Los materiales a que hago referencia en este apartado son los siguientes (anexo el año de su publicación):

- *Disfruta y aprende: Música para la escuela primaria.* (1996)
- *Cantemos juntos.* (1996)
- *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria.* (1998)
- *Bartolo y la música.* (2000)
- *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria* (2000)

La intención de este apartado no consiste en hacer un análisis exhaustivo de estos materiales –ya que no sería pertinente con los propósitos perseguidos durante la investigación- sino únicamente hacer una breve descripción a fin de proporcionar al lector un panorama más completo del conjunto de acciones y materiales que, además de los Planes y programas, conformaron la propuesta curricular de 1993 para la educación artística. Esta visión ampliada del planteamiento oficial es relevante en tanto constituye el marco normativo en el que se desarrollan las actividades de los promotores de educación artística e influyen en sus relaciones con los profesores y alumnos.

a) Disfruta y aprende: Música para la escuela primaria.

Consiste en una colección de veinte audiocintas con diversos géneros musicales, entre los que se puede encontrar música mexicana, internacional, infantil y del mundo; su propósito fundamental *“...es que los niños conozcan y disfruten distintos géneros musicales, algunos de ellos diferentes a los que escuchan cotidianamente en casa.”* (SEP, 1996: 7) El material pretende apoyar las actividades diarias de la vida escolar en lo que se refiere a la asignatura de educación artística, específicamente en el área de expresión y apreciación musical; busca fortalecer y favorecer los propósitos que para esta asignatura se plantean en el Plan y programas de estudio 1993, y por ello los conceptos: *expresión y apreciación*, son los que sirven de guía para esta propuesta didáctica y metodológica.

Esta colección, se considera un recurso que puede ser de gran utilidad para apoyar la educación artística. Incluye cinco audiocintas de música clásica con una selección de obras de compositores nacionales e internacionales, seis de música tradicional tanto de México como de otros países y nueve de música contemporánea, además de un folleto con dos grupos de sugerencias para la audición musical en el aula: *“En primer lugar se presentan algunos aspectos*

generales que el maestro deberá tomar en cuenta al realizar las actividades relacionadas con la música. En segundo lugar se brindan seis propuestas de actividades encaminadas al disfrute musical y al mejor aprovechamiento de las audiocintas...” (Ibídem: 13) En el folleto se detalla el contenido de cada una de las audiocintas presentando una breve biografía de los directores, compositores y grupos que integran la colección.

Con este material los profesores pueden guiar una clase de apreciación musical para sus alumnos sin la necesidad de ser especialistas en la materia. La variedad en los géneros musicales que se pueden encontrar en las audiocintas posibilita a los maestros que puedan enriquecer el gusto musical de sus alumnos al escuchar diferentes tipos de música.

b) Cantemos juntos.

Es un paquete de cuatro audiocintas y un libro con sugerencias para promover el canto coral en la escuela; con él se espera que los maestros puedan cubrir algunos de los propósitos que marca el Plan y programas de estudio para la expresión y apreciación musical. El repertorio se organiza en tres niveles, con canciones que se adecuan a las características de los niños de diferentes edades.

En el libro se puede encontrar información básica sobre la importancia del canto coral en el aula, técnicas accesibles para que los maestros las puedan aplicar con sus alumnos, además las letras de las canciones que son parte de la selección que integra el paquete *Cantemos juntos*: *“Las audiocintas contienen ejercicios de vocalización y canciones que conforman el repertorio del libro, todas interpretadas por voces infantiles, a capella o con acompañamiento musical. Algo que hará más divertida la clase es la pista musical de las canciones, que se incluye para acompañar a los niños en sus prácticas.”* (SEP, 2002: 50)

Este material brinda a los maestros herramientas básicas para que puedan acercar a sus alumnos a una interacción más directa con la música y especialmente con el canto, la ejecución y la práctica cotidiana de los ejercicios propuestos en el material contribuyen a que los niños sean capaces de apreciar, disfrutar y experimentar con la música. La práctica de cantar motiva una identidad grupal y los niños disfrutan cantando, además que al ser una actividad colectiva, los niños se expresan y comparten la misma responsabilidad y protagonismo.

c) Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria.

Se trata de una colección de veinte láminas, editada por la Secretaría de Educación Pública en 1998, que contiene cuarenta imágenes de diversas obras plásticas, como: pinturas, esculturas, grabados y fotografías de diferentes artistas mexicanos, con la finalidad de promover la apreciación plástica en la escuela y específicamente para auxiliar el trabajo en la asignatura de educación artística.

Con las imágenes presentadas, la Secretaría de Educación Pública intenta acercar el arte a la escuela para fomentar el gusto por las manifestaciones artísticas, el material representa un recurso didáctico para *aprender a mirar*, para ampliar el panorama y la concepción que tienen maestros y alumnos en relación con las artes plásticas: *“Con las imágenes de este material, maestros y alumnos experimentan de cerca la riqueza plástica de nuestro país y podrán valorarla mejor. Reconocer su existencia, la variedad de sus manifestaciones, así como las costumbres y las tradiciones presentes, permite conocer y apreciar una parte importante de nuestro patrimonio cultural...”* (SEP, 1998: 3)

Nuevamente, haciendo referencia a las denominaciones que enfatizan los propósitos de la asignatura de educación artística: *apreciación* y *expresión*, este material intenta poner en juego la capacidad de apreciación artística de los niños mediante la observación, ya que *“la imagen causa una fuerte impresión en los*

niños: suscita comentarios, aclara conceptos, sitúa contexto y produce sensaciones.” (Ídem) Y en cuanto a la expresión, se espera que después de apreciar las láminas, se provoque en el niño un derroche de comentarios, conjeturas, y que exprese lo que le gustó y llamó la atención de las imágenes.

Este material se acompaña de un libro con sugerencias para el uso de las imágenes en el salón de clases, donde además se exponen sus propósitos generales:

- Estimular la capacidad de observación de imágenes, mediante el contacto visual con obras artísticas que motiven el gusto y la reflexión.
- Fomentar la sensibilidad y creatividad de los alumnos a través de la relación con obras plásticas.
- Motivar la expresión de las ideas y los sentimientos en torno a las obras artísticas.
- Reconocer los valores estéticos, afectivos y culturales que contiene el arte.
(*Ibídem*: 10)

Se hacen sugerencias para el trabajo en el aula, se recomienda que antes de iniciar, el maestro revise el material para que lo conozca y se familiarice con él, ya que anexa una semblanza con aspectos referentes a las obras y a los autores que le darán elementos para elegir la obra que habrá de trabajar con sus alumnos; brinda ejemplos de clase y propuestas complementarias para vincular las actividades con temas de otras disciplinas artísticas y asignaturas del currículo.

El uso de este material puede contribuir al logro de los objetivos que se plantean para la educación artística en el plan y programas de estudio, ya que permite fomentar en los niños el conocimiento y apreciación de obras artísticas al visualizar y comentar las láminas propuestas, además que ello posibilita el desarrollo de habilidades del pensamiento como la observación, el análisis y la interpretación.

d) Bartolo y la música.

Es otro material que la SEP elabora y pone a disposición de los maestros para que lo utilicen como herramienta para acercar el arte a los niños dentro del aula. Comprende dos programas de video con imágenes creadas y recreadas por computadora que se complementan y se enriquecen visualmente con obras plásticas de autores reconocidos. En los videos se presenta un panorama del desarrollo de la música desde sus orígenes hasta el siglo XX mostrando las transformaciones y algunos momentos significativos que ésta ha tenido; en dichos videos. Se plantea que *“...la música tiene un papel protagónico, sin embargo, durante todo el recorrido musical se cuenta con un personaje guía: Bartolo”* (SEP, 2000a: 7), quien adopta diferentes personalidades en función de la época y el contexto que se esté narrando.

En cuanto a la estructura de los videos, presentan primeramente *“...un prólogo y después narran algunos aspectos relevantes del ámbito musical. No se escucha ninguna voz ni aparece ningún texto que describa o comente las escenas. Sin embargo, las referencias geográficas e históricas que aparecen buscan orientar al espectador respecto del tiempo y el espacio en los que se ha producido la música.”* (Ibídem: 8)

Se acompaña de un cuaderno que contiene información musical (conceptos, nombres, fechas, anécdotas y descripciones de la época en que se compusieron las piezas) y sugerencias de actividades para realizar dentro del salón de clases que pueden dosificarse a lo largo de todo el ciclo escolar. Las actividades propuestas pueden dividirse en tres grupos, dependiendo de su propósito:

1. *Destapar la oreja.* Porque a veces se oye sin prestar atención, algunas actividades destacan la exploración del sonido y el silencio, con el fin de descubrir un nuevo mundo sensorial y estimular la concentración y la

- sensibilidad de los niños, además de motivar su capacidad de analizar e imitar un fenómeno sonoro.
2. *Oír haciendo*. Cuando se oye música, por lo general, se tiende a permanecer inmóvil. Este tipo de audición *pasiva* no es la única y no siempre es la más enriquecedora. Por ello se proponen modos de audición activa, es decir, actividades que se harán mientras se oye la música.
 3. *La música se inventó, se inventa, se crea*. Es importante que los alumnos sepan que la música es una obra de hombres y mujeres como ellos, que está a su alcance y que ellos también participan de esta obra por el solo hecho de escucharla. Comentar y conversar con el grupo lo que se escucha permitirá acercarse a las ideas que las niñas y los niños tienen a propósito de la música. (*Ibídem*: 10)

Las imágenes y sonidos presentados en los videos pueden invitar al niño a comparar su entorno sonoro con el de otras épocas y lugares; al hacer un análisis y reflexión de lo observado se contribuye a enriquecer y ampliar su panorama musical. Además que el material muestra a los niños una historia desconocida y les permite echar a volar su imaginación.

e) Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria.

Es un libro editado por la Secretaría de Educación Pública en el año 2000 que se distribuyó a los maestros de nivel primaria, sin importar el grado que atendieran, pretendía brindar “...*información básica que les permita reflexionar sobre las características, los propósitos y los elementos propios de la asignatura, además de ofrecer diversas sugerencias y estrategias didácticas para el desarrollo de las actividades artísticas en el aula.*” (SEP, 2000b: 3)

En el texto se expone el enfoque de la asignatura, el cual se basa en el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad artística de los alumnos. En cuanto a los contenidos, estos se desarrollan de manera extensa, se muestran ejemplos de clase y propuestas de actividades, es decir, se hacen recomendaciones y sugerencias didácticas para impartir la clase de educación artística: cómo iniciarla, cómo desarrollar el tema y cómo cerrar la actividad en las

diferentes disciplinas artísticas; y respecto a los propósitos se expresan de manera precisa, en los siguientes términos:

- Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas a partir del conocimiento lúdico de las formas y recursos que éstas utilizan.
- Estimular la percepción, la sensibilidad y la imaginación de los niños a través de actividades artísticas en las que descubran, exploren y experimenten sus posibilidades expresivas utilizando materiales, movimientos y sonidos.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión artística de los alumnos, a través del contacto, la práctica y la apreciación de manifestaciones artísticas.
- Promover el desarrollo de habilidades del pensamiento tales como la observación, el análisis, la interpretación y la representación.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo que debe ser apreciado y preservado. Esto contribuirá a inculcar entre los niños el respeto a la diversidad de que forman parte y la valoración del entorno social. (*Ibídem*: 9)

En el libro se indica, que la asignatura de educación artística se organiza en cuatro áreas o disciplinas artísticas y cómo cada una de ellas contribuye para lograr los propósitos planteados, se abunda en las características y la didáctica específica para cada una y se sugieren diversas actividades para el trabajo en el aula. Las áreas consideradas son: Expresión corporal y danza, Expresión y apreciación teatral, Expresión y apreciación plástica y Expresión y apreciación musical. Se agrega que *“estas denominaciones enfatizan los propósitos fundamentales de la asignatura: la expresión y la apreciación”* (*Ibídem*: 12), y se argumenta que ambos procesos están íntimamente relacionados puesto que en el desarrollo de las actividades artísticas los niños son creadores y espectadores a la vez. Tales actividades pueden ser bailes o cantos que posibilitan a los niños expresar lo que piensan y sienten. *“Por otra parte, la apreciación constituye la capacidad que tienen todas las personas para observar, escuchar, percibir, disfrutar, identificarse y externar su opinión sobre las diversas manifestaciones artísticas.”* (*Ídem*)

Dentro del contenido del libro también se encuentra un apartado de orientaciones didácticas generales, en el que se habla de cuál será el papel del profesor dentro

de la clase de educación artística, se señala que su función *“...es clave para generar el ambiente propicio para la imaginación y la creatividad en la actividad artística.”* (Ibídem: 14) Además que se le delega el compromiso de crear un ambiente propicio, de confianza, tolerancia y respeto para que los niños puedan expresarse con toda confianza. Se recomienda que los maestros se involucren en las actividades para que los niños los vean participando puesto que ello les genera mayor confianza y seguridad para realizar las actividades propuestas por el profesor y a partir de ello se transmite la emoción y gusto por las manifestaciones artísticas. Se parte del supuesto de que todo docente ha tenido algún contacto con el arte, por ello, y a través de un ejercicio de reflexión se considera que el maestro puede estar en condiciones de abordar los contenidos en este campo.

Se apela, pues, a que el propio maestro diseñe su planeación y seleccione adecuadamente *“...los contenidos que abordará en las sesiones de educación artística y organice las actividades que realizarán sus alumnos con base en propósitos específicos.”* (Ibídem: 17) La finalidad es que no se conviertan en actividades independientes una de otra y que tengan una continuidad; además de que el maestro cree un ambiente propicio para la expresión y apreciación artística y mantenga despierto el interés en el niño por las manifestaciones artísticas. Pero algo que es preocupante y que no se toma en cuenta es que, muchas veces, los mismos maestros no cuentan con la preparación necesaria y en ocasiones, ni con el interés para poder elaborar una planeación acorde con un campo de conocimiento que es muy complejo de por sí.

Por último se dan propuestas para la utilización de los recursos tanto materiales como humanos para desarrollar las actividades de educación artística dentro y fuera del aula, además se señala una propuesta para poder llevar a cabo una evaluación de las actividades realizadas en torno a la educación artística, dando recomendaciones de qué, cuándo y cómo evaluar.

Me parece importante señalar que el libro para el maestro de educación artística es un material con carácter más operativo que el plan y programas de estudio, ya que ofrece guías y orientaciones concretas a los profesores de manera clara y sencilla para que, sin ser especialistas, puedan abordar con mayor confianza y seguridad los contenidos propuestos para la asignatura; a diferencia del plan y programa de estudio que solamente menciona de manera general los contenidos sin ninguna guía didáctica y metodológica que oriente al maestro sobre cómo trabajar la asignatura con sus alumnos.

Aquí finaliza este breve recorrido por los materiales didácticos que forman parte del acervo de la escuela primaria donde se llevó a cabo el presente estudio de caso y que fueron creados para el ejercicio de la docencia por la Secretaría de Educación Pública, estos materiales son exclusivos para trabajar el área de educación artística y apoyar el trabajo de los maestros en la asignatura. Y aunque los referidos materiales no han cumplido cabalmente con su propósito, en gran medida porque los maestros no los utilizan (al menos en la escuela en que se realizó el presente estudio de caso se encuentran guardados); no hay que dejar de señalar que los materiales son de gran valía por el aporte que hacen a la asignatura y que son parte de las acciones realizadas por un programa a nivel federal que buscaba mejorar la calidad educativa.

Los materiales descritos son complemento de acciones realizadas a nivel federal, específicamente desde el inicio de la década de los noventa; pero hay que señalar que al interior de los estados, desde tiempo atrás, también se han impulsado acciones que han intentado contribuir al mejoramiento de las actividades artísticas. Ejemplo de ello es lo que sucedió en el Estado de México a finales de la década de los años sesenta, cuando en pro de favorecer el área de la educación artística en el nivel básico se creó el Departamento de Actividades Artísticas, y con ello, la figura del promotor de educación artística, quien actualmente es el encargado de promover y asesorar a los maestros en los temas referentes a la asignatura; el promotor funge al interior de la escuela como el especialista en el área y es uno de

los actores centrales de la presente investigación. A él se dedica tanto el siguiente apartado como los dos siguientes capítulos, en los que se aborda con amplitud cómo se desarrolla su trabajo, en el caso estudiado.

1.3 La inserción de la figura del promotor de educación artística en el Estado de México a través del Departamento de Actividades Artísticas.

Todo tiene una historia. Burke³ afirma al respecto que cualquier actividad humana tiene un pasado que se puede reconstruir y relacionar con otros aspectos. En el trayecto de esta investigación tuve la necesidad de conocer el pasado para comprender el presente; conocer el camino que ha recorrido la figura del promotor de educación artística en el transcurrir del tiempo dentro del sistema educativo, con el fin de comprender su compleja situación actual.

A continuación presento una reconstrucción de la manera en que se instituyó la figura de promotor de educación artística en el Estado de México considerando el contexto político y social que sustentó y justificó su inserción en el sistema educativo estatal. Para ello llevé a cabo una revisión bibliográfica y documental en los archivos del Centro General de Información y Documentación Gubernamental del Estado de México, único lugar donde pude encontrar información documental que apoyara lo dicho en la presente historización, aquí examiné los informes de

³ Peter Burke hace un análisis de la manera *tradicional* de hacer historia y la contrasta con nuevas propuestas. Plantea entre otras cosas que los historiadores tradicionales piensan fundamentalmente la historia como una narración de acontecimientos que han de fundamentarse en documentos oficiales procedentes de los gobiernos y conservados en archivos; además señala que la historia tradicional presenta una vista desde arriba, es decir, que centra su atención en las grandes hazañas de los grandes hombres, estadistas, generales y eclesiásticos. En cambio, la nueva forma de hacer historia, se interesa por conocer casi cualquier actividad humana, Burke argumenta que nuevos historiadores proponen una historia desde abajo, es decir, conocer las opiniones de la gente común y corriente, la cultura popular, las mentalidades colectivas, etc. A través de las nuevas propuestas de hacer historia se plantean nuevos tipos de fuentes y herramientas, tales como: testimonios orales, visuales, documentos escritos, que permiten analizar otros aspectos de la actividad humana con los que se produce una forma diferente de interpretación y explicación de distintos hechos. (Burke, 2003: 14-17)

Después de hacer un análisis del estudio de Burke, la historia que se presenta en este apartado sobre la inserción de la figura del promotor en el Estado de México se consolida, ya que para hacer la reconstrucción de esta historia se buscaron fuentes de diversa índole como: archivos de fondos oficiales, pero también fueron de gran relevancia las fuentes orales obtenidas a través de entrevistas con personas clave que estuvieron y que fueron partícipes de la fundación del Departamento de Actividades Artísticas.

gobierno del periodo comprendido entre los años 1969 y 1975 y un libro llamado *150 Años de la Educación en el Estado de México*, catalogado dentro del fondo de publicaciones oficiales del Gobierno del Estado de México. Esta recopilación de información documental se complementó y enriqueció con la entrevista a dos informantes clave. La primera se realizó a la profesora Irma Zarate de Lino, primera jefa del Departamento de Actividades Artísticas, la segunda al profesor Agustín Germán Campuzano Millán, quien fuera uno de los primeros promotores de educación artística del Estado de México. El profesor Campuzano, fue un pionero de la promotoría de educación artística y posteriormente, pasó a ser Jefe del mismo Departamento por varios años (1990-1998). Asimismo, se obtuvo información adicional de charlas informales que se dieron a lo largo de la investigación con algunos promotores que tienen muchos años en el servicio.

Para contextualizar el punto que nos ocupa, centro la atención en el sexenio que comprende de 1969 a 1975 que es cuando surge la figura del promotor de educación artística dentro del Estado de México. En ese entonces estaba al frente de la Dirección de Educación Pública del estado, el profesor Agripín García Estrada y como gobernador el profesor Carlos Hank González, quien externaba en sus discursos su preocupación por el ámbito educativo y señalaba la importancia que tiene la educación en el desarrollo social -tal vez ello se debía, entre otras cosas, a su profesión de origen, que fue el magisterio-. En uno de sus discursos, el gobernador externó: *“...la educación adquiere su adecuada dimensión cuando no sólo se refiere a una enseñanza informativa, sino que trasciende a la comunidad y genera nuevas formas de concebir y aprovechar la vida a través de los conocimientos, del ejemplo y del establecimiento de nuevos tipos humanos de mejoramiento integral.”* (Gobierno del Estado de México, 1974: 277)

Para esa época el Estado presentaba un acelerado crecimiento demográfico por la gran afluencia de habitantes que llegaban de otros estados de la República en busca de mejores oportunidades de trabajo, a razón de ello el Estado de México

se enfrentaba al problema del crecimiento excesivo y desequilibrado en todo su territorio. La mayoría de los nuevos asentamientos se ubicaron en los municipios que colindan con el Distrito Federal: Naucalpan, Tlalnepantla de Baz, Ecatepec, Nezahualcóyotl y Chimalhuacán, mismos que ahora forman parte de la zona metropolitana. A finales de los años sesenta, el estado crecía en exceso, rebasando los alcances del gobierno en muchos aspectos: *“Cada colonia, cada fraccionamiento que surge, requiere de servicios públicos como agua, drenaje, y energía eléctrica, que resultan insuficientes.”* (SEP, 1989: 218) En el aspecto educativo, el Estado de México carecía de escuelas suficientes para albergar a la gran población en edad escolar, las escuelas no tenían lugar para incorporar a los niños a las aulas; esto se convirtió en un problema para el gobierno puesto que tenía que atender la creciente demanda. *“...la población en edad escolar y la matriculación de las escuelas primarias en el Estado de México, constituyeron un 8% de los totales observados a nivel nacional. Sostener ese porcentaje en el aspecto de la matriculación, representó para el gobierno del Estado un gran esfuerzo, ya que la población absoluta del país creció de 1960 a 1970 en un 41.1% y la Entidad lo hizo, en el mismo lapso en un 48%, a nivel estatal el ritmo fue de 145%, cifra por demás impresionante.”* (Gobierno del Estado de México, 1974: 278)

Bajo esas condiciones y para poder satisfacer las demandas de la población, el gobierno propuso una reforma al sistema educativo estatal que se llevó a cabo en tres etapas: *“...en la primera se estructuraron cabalmente los sistemas de administración para la educación. En la segunda se analizó en profundidad el contenido pedagógico y sustantivo de los programas de enseñanza primaria y secundaria y por último, en 1973 iniciamos la fase tercera, la del cambio: la reestructuración completa de la enseñanza normal, media y superior”*⁴. El plan de trabajo que se formuló para ello pretendía, esencialmente, los siguientes puntos:

⁴ IV Informe de Gobierno. Prof. Carlos Hank González. 20 de enero 1974. Estado de México.

1.- Preparación eficaz del magisterio para crear la mística profesional que lo convierta en promotor social del desarrollo.

2.- Realizar una labor permanente de orientación profesional y de superación técnica de los maestros de todos los niveles educativos para alcanzar, gradualmente, un mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación pública.

3.- Reestructurar el sistema de incentivos y de procedimientos escalafonarios, de manera que, salvaguardando los derechos adquiridos por las vías sindicales, se pueda conceder prioridad a la calificación académica, a la habilitación técnica y a la eficiencia en el trabajo, para el desempeño de los cargos directivos y de supervisión, en el Sistema Educativo del Estado.

4.- Arraigar a los maestros en las comunidades en donde sirven para que se conviertan en factores determinantes del desarrollo de los pueblos, mediante el cumplimiento de funciones elementales y específicas de promoción, gestión y asesoría de los habitantes de la comunidad.

5.- Hacer más funcional la educación en sus diferentes niveles, para adecuarla a las características propias de nuestro pueblo, observando desde luego los preceptos constitucionales y aprovechando al máximo las directrices de la política educativa nacional.

6.- Elevar el grado de especialización técnica, la función directiva y de supervisión de todos los niveles educativos.

7.- Someter a una acción reguladora constante la política educativa del Estado, mediante la formulación de planes de acción de corto y largo alcance (anuales, sexenales e infinitos), para determinar una continuidad lógica y constructiva en las tareas que en cada aspecto se proponga el Gobierno del Estado.

8.-Reestructurar todo el aparato administrativo de la educación en el Estado, para que responda a las necesidades actuales; diferenciando las funciones administrativas de las específicamente técnicas, descentralizando en jerarquías piramidales, el ejercicio del poder y el cumplimiento de las responsabilidades, para hacer más expeditos los trámites y más eficaz el trabajo del equipo humano.

9.- Impulsar la educación extraescolar, preferentemente en el renglón de la alfabetización de los núcleos campesinos que quedan marginados de la acción de la escuela.

10.- Atención especializada a las comunidades indígenas del Estado, sometiéndolas a un proceso completo de aculturación.⁵

En la nueva propuesta de reforma estaba contemplado reestructurar el aparato administrativo, así como reorganizar las dependencias que estaban a cargo de la Dirección de Educación Pública con la finalidad de que éstas contribuyeran a mejorar y ampliar el servicio que se brindaba en las escuelas, se buscaba dar un carácter integral a la educación. A partir de 1969 principia “...una nueva etapa en la formación humanística y cultural de los alumnos de las escuelas del Estado de México, al poner al alcance de los maestros los instrumentos técnicos para hacer que la expresión artística en sus diversas manifestaciones se constituyera en un elemento que, junto con un desarrollo físico armónico, coadyuvara al desenvolvimiento cabal de las facultades de los educandos.” (Gobierno del Estado de México, 1974: 280). Gracias a ello se abrió la posibilidad de crear un departamento que atendiera y promoviera las actividades artísticas en el contexto escolar dentro del Estado de México. “Los primeros pasos de la reestructuración planteada se dieron con el establecimiento del Departamento de Actividades Artísticas y la reorientación de las funciones de las dependencias que ya existían...” (Ídem). Al respecto, la maestra Irma Zarate afirma:

...cuando el candidato profesor Carlos Hank González está para gobernador, le pide a un grupo de maestros que le diga qué le hace falta de educación. Entre estos maestros está Domingo Monroy Medrano, Fernando Aguilar Vilchis, el maestro Sergio Vilchis Tapia, el maestro Enrique Gómez Bravo, y no recuerdo ... uno o dos más; ellos le sugieren que haga un Departamento de Actividades Artísticas porque no había nada que se encargara en especial, había algunos maestros ya, acompañantes de coros y había algunos maestros, como los Medrano, que tenían su pequeña orquestita en Ixtlahuaca. Entonces llega el maestro Hank y se pasa a la cámara para que autoricen una nueva partida para la creación de ese departamento y ahí es como llego yo al Departamento de Actividades Artísticas en el sexenio del profesor Hank González... (Entrevista a la profesora Irma Zarate de Lino)

⁵ Documentos elaborados por la Comisión de Estudios y Planeación, Toluca, Méx., 1969; pág. 24 citado en, “150 años de la educación en el Estado de México”. 1974: 278-279.

Una vez autorizada la creación de Departamento de Actividades Artísticas, el 16 de septiembre de 1969, lo primero que hizo la profesora Irma Zarate fue ver con qué personal contaba para trabajar, es decir, reunió a los pocos maestros que ya trabajaban actividades artísticas; básicamente eran maestros de música que se desempeñaban como acompañantes de coro en jardines de niños de la ciudad de Toluca, con estos maestros y algunos invitados se empezaron a ofrecer cursos de verano:

PROFRA. ZARATE DE LINO: ...en primer lugar estuvimos viendo cursos de verano, unos cursos de verano sencillos en los que teníamos para ver a quiénes les gustaría ser, aquí en Toluca, con los que había y algunos invitados más

OBSERVADOR: ¿Con los que ya estaban trabajando?

PROFRA. ZARATE DE LINO: Sí, con los que ya estaban como para igualar programas y ver qué programa había. Se va a México, fui a la SEP para ver cuál era el programa, en fin. Entonces veo que lo que hace falta es algunas personas que promuevan, pero que sepan de actividades artísticas y entonces así empiezo, ¿a qué diríamos? ... a recolectar maestros que les gustara, que tocaban guitarra, que sabían algo de arte o que pintaban y así surgen las promotorías de educación artística... (Entrevista a la profesora Irma Zarate de Lino)

A través de los discursos encontrados en los informes de gobierno y de las personas entrevistadas, puede percibirse el entusiasmo que prevalecía por iniciar el nuevo proyecto; pero como muchas otras cosas que se hacen en este país la improvisación hacía gala de presencia, se arrancaron las acciones sin tener claro con qué personal se trabajaría, había muchas ganas pero no una planeación profunda, la maestra Irma comenta que no había presupuesto, no había suficiente gente preparada con quien trabajar, administrativamente no se tenía el personal ni los recursos suficientes, existían muchas carencias, se comisionaban maestros que ya estaban en servicio y que tuvieran algún conocimiento, aunque fuera limitado, de alguna disciplina artística y que quisieran formar parte del personal del Departamento de Actividades Artísticas. Nuevamente las palabras de la profesora Zárate:

...cómo hacer, porque pues ¡oye! sin mayor presupuesto que había, porque no había ni para jefe, estaba sola con una secretaria, era lo único que tenía el Departamento, que ya se había autorizado, pero en ese momento el maestro Agripín ve la necesidad de las plazas que se van creando o a algunos que ya eran profesores los comisionan mientras se hacía la figura de promotor de educación artística, [...] y así fue como empezamos a crear promotorías, dándoles a veces muchísimas escuelas... (Entrevista a la profesora Irma Zarate de Lino)

Es importante señalar que aunque en 1969 se contaba con un programa de actividades artísticas en los planes de estudio de los distintos niveles escolares, su práctica era muy reducida puesto que no había personal suficiente para atender esta disciplina. *“En el sistema escolar estatal sólo había en ese año 24 acompañantes de coros en los jardines de niños y 27 profesores de esa especialidad (educación artística) en las escuelas primarias...”* (Gobierno del Estado de México, 1974: 280). La maestra comenta, asimismo, que al parecer había uno que otro maestro en el nivel primaria que trabajaba en Nezahualcóyotl, pero que recibían su remuneración no por parte del gobierno del estado, sino de la sociedad de padres de familia.

Para 1970, al año siguiente de haberse creado el Departamento de Actividades Artísticas, se autorizó el establecimiento de la figura del promotor. Su creación tenía la finalidad de unificar criterios en cuanto a la práctica de las actividades artísticas que ya se venían impartiendo dentro del Estado, al promotor se le delegó la responsabilidad de asesorar a maestros en aspectos básicos de la asignatura; y a través de él se pretendió hacer llegar la educación artística a los alumnos en todos los niveles escolares.

El maestro Agustín G. Campuzano informó que inicialmente existían los siguientes puestos en el Departamento de Actividades Artísticas: Docente de música, Promotor principal y Auxiliar de promotor. Con estos dos últimos se armaban equipos de trabajo para atender las actividades artísticas dentro de las escuelas. Idealmente, los equipos eran conformados por un promotor titular y tres auxiliares

de promotores, cada uno de ellos con una especialidad artística diferente, el promotor titular fungía como coordinador del equipo y era el encargado de organizar el trabajo administrativo y la entrega de informes:

...Íbamos en equipo, claro. No había recursos humanos suficientes, había promotores que nada más tenían un auxiliar, había otros que nada más tenían dos y había promotores que tenían el equipo completo, pero no era una generalidad que estuviera el equipo completo. Por ejemplo en mi equipo éramos el maestro de artes plásticas, luego tenía un auxiliar de música y yo era el auxiliar de danza pero de teatro no había; entonces el mismo maestro que daba artes plásticas, que era el promotor titular, tenía que investigar sobre teatro... (Entrevista al profesor Agustín G. Campuzano Millan)

Para la época en que se creó la figura del promotor, las zonas escolares en el Estado de México eran muy extensas, los 121 municipios que tenía (ahora tiene 125 municipios) se dividían únicamente en 16 zonas escolares, a los promotores se les asignaba un determinado número de escuelas para atender, las que estaban ubicadas en diferentes municipios que por lo regular se encontraban en las cabeceras municipales. El profesor Agustín G. Campuzano cuenta:

...un promotor en aquellos tiempos atendía por lo general a 25, 26 escuelas. Por ejemplo, donde yo trabajé, era la zona número 5 que abarcaba 6 municipios [...] se les daba el servicio a las escuelas que tenían organización completa [los grupos completos de 1° a 6°] que por lo regular eran las que estaban en las cabeceras municipales [...] y ahí llegaba uno... (Entrevista al profesor Agustín G. Campuzano Millan)

Con esta gran cantidad de escuelas asignadas, el equipo de trabajo del promotor las visitaba cada mes y medio aproximadamente. Comenta el profesor Agustín G. Campuzano que debían visitar una escuela por día, así hasta que completaran el número de escuelas que tenían asignadas y cuando terminaban de hacer ese recorrido volvían a empezar. Cuando llegaba a la escuela el equipo de trabajo era la novedad, los maestros lo esperaban y trabajaban de manera significativa, según el profesor Agustín:

En cada visita dejábamos trabajo y cuando regresábamos veíamos qué habían hecho los maestros de lo que les habíamos dejado, se revisaba y les hacíamos comentarios u observaciones, y cuando nos íbamos otra vez les dejábamos más material para que lo trabajaran hasta que volvíamos a ir de nuevo... (Entrevista al profesor Agustín G. Campuzano Millan)

El equipo de trabajo tenía la indicación de asesorar a los maestros para que después ellos pudieran trabajar con su grupo las actividades artísticas, pero el profesor Agustín G. Campuzano comenta que él lo hacía de manera diferente, él prefería asesorar a los maestros dando la clase directamente con los niños.

OBSERVADOR: ¿El día que visitaba las escuelas los maestros dejaban de dar clase a su alumnos, o usted trabajaba directamente con los grupos?
PROFR. AGUSTIN G. CAMPUZANO: La indicación del departamento era que reuniéramos a los maestros de grupo que diéramos la asesoría directamente a ellos para que luego lo bajaran a los niños. Esa era la indicación, en mi caso yo pasaba a los salones y daba la asesoría allí.
(Entrevista al profesor Agustín G. Campuzano Millan)

Aun cuando había una indicación sobre la forma que debían de trabajar en las escuelas el profesor tomaba la decisión de asesorar a los maestros de acuerdo con lo que él consideraba la mejor manera de hacer su trabajo.

A partir de pláticas informales con otros promotores que ya tienen muchos años en servicio, puedo afirmar que con el paso del tiempo los equipos de trabajo fueron desapareciendo, a cada uno de los integrantes del equipo le fueron asignando sus propias escuelas, esto con la intención de ampliar la cobertura y dar atención a un mayor número de escuelas. Los promotores empezaron a trabajar de manera individual pero atendiendo aproximadamente 15 escuelas a diferencia de las 25 que visitaban al principio. Aunado a esto el Departamento de Actividades Artísticas contrató más personal, creando una nueva figura, denominada, *docentes de arte*, estos nuevos maestros fueron contratados por horas y únicamente impartían una sola disciplina artística, ya sea música, danza, teatro o artes plásticas; a diferencia de los promotores que eran contratados por

plaza o jornada laboral y quienes sí debían trabajar con las cuatro disciplinas artísticas, como hasta ahora.

Con esta ampliación en el servicio, surgió la necesidad de crear nuevas plazas, a fin de contar con el personal que se encargara de coordinar y dar seguimiento al trabajo que realizaban los promotores, debía de haber un enlace entre el Departamento de Actividades Artísticas y los promotores, para ello se instauraron los *Coordinadores de promotores*, que inicialmente fueron dos, uno para el Valle de México y otro para el Valle de Toluca. Dice el profesor Agustín Campuzano:

...con el Lic. Emilio Chuayffet [Secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México (1982-1987) y Gobernador Constitucional del Estado de México (1993-1995)] crecieron las coordinaciones y los promotores a gran escala, había 4 coordinadores en el Valle de México y 2 aquí en Toluca, pero antes había uno aquí y otro en el Valle de México... (Entrevista al profesor Agustín G. Campuzano Millan)

El Coordinador pasó a ser el jefe inmediato de los promotores y ahora es quien se encarga de supervisar, orientar y evaluar las actividades del promotor, de acuerdo con lo que dice el documento llamado *Ámbitos de participación del personal de Apoyo a la Educación* (documento del que hablaré en el siguiente apartado), el coordinador es quien tiene la responsabilidad de “...supervisar, orientar y apoyar los procesos de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades académicas y administrativas de los promotores que laboran en las instituciones del nivel preescolar y primaria; así como las realizadas por el Departamento Regional de Educación Básica...” (Departamento de Apoyo a la Educación, 2005: 6)

A partir de que se creó el Departamento de Actividades Artísticas y la figura del promotor, se inició un proceso de institucionalización,⁶ ya que se empezaron a

⁶ El concepto de institucionalización fue desarrollado ampliamente por Berger y Luckmann (1989: 76), quienes sostienen que “la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores”. Según los autores, dichas acciones siempre se comparten, son

tipificar sus actividades y acciones dentro de las escuelas, promotores y maestros empezaron a generar redes de interacción que fueron conformando las pautas de comportamiento que se siguieron en adelante. De esta manera se inició la definición de rutinas establecidas que se realizarían en lo cotidiano y que, poco a poco, fueron configurando la actual figura del promotor.

A continuación hablaré del trabajo que se realizó al interior del Departamento de Actividades Artísticas básicamente durante el primer sexenio, a partir de su fundación.

1.3.1 Acciones y actividades del Departamento de Actividades Artísticas

Después de exponer cómo surgió el Departamento de Actividades Artísticas y cómo se empieza a gestar la figura del promotor de educación artística en el Estado de México, quisiera dirigir la atención por un momento al interior de dicho Departamento para conocer, de acuerdo a lo que dijo la maestra Zarate de Lino, las acciones y actividades que se realizaban en sus inicios para promover y unificar el trabajo en torno a la educación artística en las escuelas de educación básica del Estado. Me parece importante hacer mención de ellas porque considero que estas acciones y actividades son el semillero de lo que hoy es el promotor de educación artística en el Estado de México y su intervención en las escuelas. Algunas de estas acciones y formas de proceder marcaron precedentes y pautas de acción que a través del tiempo se fueron consolidando y tipificando; algunas otras tal vez se olvidaron o modificaron al paso del tiempo y se han borrado de una memoria colectiva.

Cabe mencionar que la maestra no menciona con exactitud una cronología de la génesis de cada una de las acciones o actividades, ni tampoco algún nivel de importancia entre ellas, aquí se presentan únicamente en el orden en que ella las

accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales.

fue narrando durante la entrevista realizada. Entre las acciones y actividades que emanaban del Departamento de Actividades Artísticas se encuentra la creación de las bandas de guerra o banda de marcha dentro de las escuelas normales; la emisión de convocatorias para concursos de canto y la interpretación de los Himnos Nacional Mexicano y del Estado de México; la conformación de un grupo de investigadores; la creación de materiales didácticos para la educación artística; la convocatoria a cursos dirigidos a maestros, promotores y docentes de arte; la fundación de la primera escuela de Bellas Artes del Estado de México y lo que es motivo de atención para el presente documento, la instauración de la figura del promotor de educación artística.

Eso es lo que se hace en general: concursos, concursos de: poesías corales, de los himnos, de cartel, que no eran conocidos, era aquel que con muy pocas palabras te decía lo que ibas a ver; se hacían materiales para los maestros; se crean las promotorías; cursos [...] yo tenía un dibujante porque teníamos que hacer materiales, como no te imaginas, para los maestros para que hubiera una uniformidad en los que ellos daban en las escuelas. Eso es lo que se hace, ¿qué fue? [...] de 1969 a 1975. (Entrevista a la profesora Irma Zarate de Lino)

Dice la maestra que una de las acciones dentro de su gestión fue la fundación de la banda de guerra del estado. Aquí sus palabras:

...con el maestro Hank se inicia la primer banda de marchas en las escuelas normales, se iniciaron ahí porque era el semillero de maestros y alguno de los estudiantes de las normales podrían dedicarse a la música y así ser los maestros para las escuelas secundarias, ahí se inicia la primer banda que es la representante del Estado. De hecho vino Arthur Barnes el director de la banda de *Los Troyanos* del Sur de California a dar un curso, se trabajó muy bonito con él... (Entrevista a la profesora Irma Zarate de Lino)

Además comentó que se realizaban encuentros de las bandas de marcha de las escuelas normales de los diferentes municipios del Estado, y que éstas participaban en eventos o desfiles organizados por el gobierno del Estado, lo que deja ver que había apoyo y difusión para llevar a cabo estas actividades. El

trabajo que se realizó en torno a las bandas de guerra tenía una intención clara de acuerdo a lo que dice la maestra Zarate; el trabajar y ubicar la creación de las bandas de marcha en las escuelas normales, lugar donde se prepara a los futuros docentes, era dotar de conocimientos y habilidades específicas a personas que posteriormente pudieran ser candidatos para formar parte del personal que se encargara de impartir actividades artísticas dentro del sistema educativo estatal; tema que tocaremos más a fondo en el apartado 1.5.

Otra acción que surgió y derivó del Departamento de Actividades Artísticas, dice la maestra Zarate, fue la organización de concursos de canto y de la interpretación del Himno Nacional Mexicano y el Himno al Estado de México en los diferentes niveles escolares (preescolar, primaria y normales). Esta labor consistía en la elaboración y publicación de convocatorias hasta su organización y desarrollo en los diferentes niveles educativos. El departamento además de publicar y difundir la convocatoria participaba asesorando a los maestros a través de los promotores y docentes de arte que atendían las escuelas.

En la época del maestro Hank González empezamos a hacer los concursos de cantos; algo que le importaba mucho al gobernador es que todos se supieran el Himno al Estado de México en todas las escuelas. Ya sabes: se hacían los concursos del Himno Nacional Mexicano y al Estado de México y después les poníamos dos que tres coros. Así lanzamos concursos tanto en primarias, secundarias, como en normales y a estos eventos asistía la esposa del maestro Hank a premiar a los primeros lugares a nivel estado; eran unos premios fabulosos y los ganadores salían fuera del estado a presentaciones a estados cercanos... (Entrevista a la profesora Irma Zarate de Lino).

Aquí me gustaría comentar, que en la actualidad se siguen desarrollando estos concursos, pero ahora bajo una convocatoria que publica la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Básica. Año con año se organiza y se desarrolla el concurso para la Interpretación del Himno Nacional Mexicano y del Himno al Estado de México en escuelas de educación básica, primarias y secundarias. La participación de los promotores de educación

artística para el desarrollo de la convocatoria en el Estado de México es determinante; por experiencia personal y laboral puedo decir que las autoridades educativas solicitan el apoyo de los promotores durante las diferentes etapas en que se realiza el concurso, sobre todo en el nivel de primaria. Los apoyos solicitados son diversos, éstos pueden ser: para asesorar a los maestros de grupo que han sido comisionados para participar; para dirigir el coro de las escuelas que atienden; y también solicitan el apoyo de los promotores para la organización del concurso; o bien para fungir como parte del jurado evaluando los coros que participan en las diferentes etapas del concurso.

La convocatoria marca dos categorías: A y B; se menciona que en la categoría A pueden inscribirse las escuelas que no cuenten con docente especialista en música y en la B, las escuelas que sí cuentan con un maestro especialista en música. Hago mención de esto porque existen promotores de educación artística que son especialistas en música y son quienes dirigen los coros de las escuelas que atienden. Estos concursos son una práctica que se realizaba desde que inició el Departamento de Actividades Artísticas y que aun se sigue desarrollando.

A decir de la maestra Zarate de Lino, en los primeros años del Departamento de Actividades Artísticas se empezó a conformar un pequeño grupo de investigación con los mismos promotores que ya formaban parte del personal docente, algunas de sus palabras fueron: “...*iniciamos un pequeño grupo de investigación de nuestras danzas...*”; este grupo tenía como objetivo visitar diferentes municipios del Estado para conocer sus danzas y bailes, así como la música, el vestuario y la forma de bailar. Con la información recabada por este nuevo grupo de investigación se realizaba material didáctico que posteriormente los promotores llevarían a las escuelas para trabajar y difundir.

...por ejemplo hacían la *Danza de pastoras*, lo hacíamos en el *stencil*, cuál era el vestuario, cómo debería ser la coreografía, cuál era la música, y cuáles eran los pasos, y ése se daba en las juntas. Después se investigó la danza de *Los tecomates* y lo mismo, se les distribuía a los promotores para

que se llevaran uno por cada escuela que atendían... (Entrevista a la profesora Irma Zarate de Lino).

En la actualidad los promotores siguen trabajando actividades de danza, como antaño, y llevando información a los maestros; pero ahora ya no hay una uniformidad en el tipo de información que el promotor lleva a las escuelas, ni existe este grupo de investigación. En el capítulo 3 hablaré sobre las actividades que el promotor realiza en las escuelas que atiende y el tipo de apoyos y asesorías que brinda a los maestros.

La producción de material didáctico fue una más de las acciones que se realizaban. Así como elaboraban los *stencil* con la información de diversas danzas del Estado de México; también realizaban discos que contenían grabaciones de música y canciones alusivas a personajes de la historia y de diversas fechas a conmemorar; las composiciones eran producto del trabajo de los promotores, escribían la letra y la musicalizaban para después hacer las grabaciones. Estas grabaciones también se distribuían entre los promotores para que las llevaran a sus escuelas y trabajaran con ellas, dice la maestra Zarate de Lino:

...ése era un tipo de material para unificar el trabajo [...] las canciones eran para el día de la bandera; la del doce de octubre; el día del árbol, porque teníamos una para el árbol; obviamente los himnos; el día de la madre; fíjate, del padre, creo que nunca le hicimos una canción; pero el día de la madre sí; para el maestro; o sea canciones de acuerdo a las fechas que se conmemoraban; por ejemplo, que si la escuela se llamaba Hidalgo, había un himno al padre Hidalgo, ése era otro material que les mandábamos [...] grabamos, no te imaginas qué cantidad discos. (Entrevista a la profesora Irma Zarate de Lino)

Lo que podemos observar, es que se elaboraba material con el propósito de unificar el trabajo de los promotores de educación artística en todo el estado, dotándolos del mismo material didáctico para llevarlo a sus escuelas. Habría que resaltar que mucho de este material surgía de la información recabada por el incipiente equipo de investigación del Departamento de Actividades Artísticas, que

intentaba rescatar y difundir las tradiciones locales y regionales tales como la música, el vestuario, así como pasos y coreografías de diversas danzas y bailes del Estado; además que se trabajaba en función de las fechas a celebrar en el calendario cívico. Este es un claro ejemplo de cómo se pueden generar objetos y objetivos que se justifican con actividades artísticas para conmemorar fechas cívicas como la interpretación de canciones patrióticas.

Una más de las acciones generadas en aquel incipiente Departamento fue la organización de cursos en el área de educación artística. Estos cursos eran dirigidos especialmente a los promotores pero también se hacía extensiva la invitación a maestros de grupo interesados; los cursos se llevaban a cabo durante las vacaciones de verano. Con ellos se pretendía capacitar al personal del Departamento de Actividades Artísticas y así fortalecer la educación artística, que tradicionalmente ha estado relegada en el currículum escolar. Relata el profesor Agustín G. Campuzano Millán:

Había cursos de verano aquí en Toluca, se daban por lo regular en la normal del Estado. Y nos traían maestros de música, de danza, de plásticas, de teatro, maestros de otros lados y nos invitaban a participar en ello, entonces sí había capacitación y había producción de parte nuestra también.

La maestra Irma Zarate de Lino dice al respecto:

MTRA. IRMA ZARATE DE LINO: ...empezamos con esas asesorías en verano, que duraban un mes, en esas asesorías trajimos personas muy destacadas de Bellas Artes, personas muy importantes, artistas de cine como Pilar Souza [Actriz mexicana. 1923-1999], me acuerdo una de ellas...

OBSERVADORA: ¿Era iniciativa suya como jefa del Departamento hacer estos cursos para preparar a los promotores?

MTRA. IRMA ZARATE DE LINO: Sí, y hasta para conocer a quiénes les gustaba ser promotores, porque eran abiertos para todos los maestros, como ya empezaron a ver la necesidad de saber más en la educación artística entonces ellos se interesaban, a veces como les dábamos un comprobante que les iba a servir para su currículum, de tantas horas, porque

también eso empezamos a luchar; paralelamente a eso iniciamos la escuela de Bellas Artes, [...] esos cursos fueron abiertos, pero sabíamos que los promotores debían estar [...] yo asistía a todo el curso de verano por dos motivos, primero para ver cómo se comportaban [refiriéndose a los promotores] y el otro también para seguirme preparando, y fui a algunas mesas redondas en cuestión de arte.

En este último párrafo la maestra Zarate expresó que durante su gestión se luchó para que los cursos ofrecidos a través del Departamento de Actividades Artísticas tuvieran reconocimiento con validez oficial o valor escalafonario; además, paralelamente a estas gestiones, los miembros del Departamento estuvieron trabajando con un proyecto denominado: Escuela de Iniciación Artística (ahora Escuela de Bellas Artes), en el que se contemplaba impartir talleres en las diferentes disciplinas artísticas. Aunque la maestra Zarate no menciona si esta escuela en sus inicios tuvo el propósito de ser un espacio destinado a la preparación o instrucción de quien pudiera impartir actividades artísticas en la educación básica, la realidad es que de esta escuela han egresado muchos de los que ahora ocupan una plaza de promotor. Cabe mencionar, que al paso de los años la escuela sufrió distintas modificaciones, tanto en su denominación como en las modalidades de estudio que ofrecía en sus inicios.

La Escuela de Iniciación Artística se puso en marcha en el año de 1972 impartiendo algunos talleres de música, danza y artes plásticas; para 1974 cambió su denominación creándose oficialmente la Escuela de Iniciación a las Bellas Artes, “...la que en poco tiempo creció con la instauración de las primeras Carreras de Instructor en Música, Danza Folclórica Mexicana y Artes Plásticas con duración de tres años.”⁷ y posteriormente recibió el nombre con el que actualmente se le conoce: Escuela de Bellas Artes.

⁷ Datos tomados de la página

http://portal2.edomex.gob.mx/dae/educacion_artistica/escuela_bellas_artes/index.htm

Ahora en el Estado de México existen 23 escuelas de Bellas Artes ubicadas en diferentes municipios, en las que se imparten licenciaturas, carreras técnicas y talleres infantiles, juveniles y para adultos en las diferentes disciplinas artísticas: Música, Danza, Teatro y Artes plásticas. La creación de las Escuelas de Bellas Artes fue uno más de los proyectos del Departamento de Actividades Artísticas, inaugurándose la primera escuela en la ciudad de Toluca. Dice la maestra Irma Zarate de Lino:

...Simultáneamente [a] esto que te estoy diciendo [refiriéndose a los cursos de que hablamos en los párrafos precedentes] empezamos con una escuelita de Iniciación artística o de Bellas Artes que siempre quisimos hacer, con tres maestros. Con dos que sabían música y uno que sabía artes plásticas, uno sabía guitarra y el otro sabía piano y acordeón, en la escuelita Juan Fernández Albarrán, allí duramos como dos añitos, era una escuela primaria que nos prestaban sus instalaciones en el turno vespertino [...] En esa escuela nos comisionaron a la misma subdirectora de la escuela de la mañana para que ella fuera la encargada, entonces le tenía cuidado a la escuela. Allí iban estos tres maestros y fue allí donde llegaron nuestros primeros alumnos, esto es en la época del maestro Hank González. (Entrevista a la profesora Irma Zarate de Lino)

A lo largo de su historia, las escuelas de Bellas Artes del Estado de México han instruido a sus alumnos bajo el cobijo de diferentes títulos; el cuadro 3 muestra desde cuándo se han impartido sus carreras, así como la duración de sus programas y la escolaridad mínima para su ingreso.

Cuadro 3 Carreras y modalidades que se han impartido en las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México.

Carreras y modalidades*	Año en que se impartieron	Duración de los programas	Requisito de ingreso
Instructor	Desde 1980 a 1983	5 años	Secundaria
Diplomados	Desde 1984 a 1996	5 años	Secundaria
Carreras técnicas	Desde 1992 a la fecha	3 años	Secundaria
Licenciatura	Desde 1996 a la fecha	5 años	Preparatoria
Talleres	Desde su creación a la fecha	1 año	Último grado de estudios

*En todos los niveles educativos ofrecidos se han impartido las 4 diferentes disciplinas artísticas (allí nombradas modalidades): música, danza, teatro y artes plásticas.
Fuente: Archivo interno de la Escuela de Bellas Artes de Nezahualcóyotl.

Aunque estas escuelas en la actualidad no tienen como objetivo formar docentes en artes, hay que decir que la gran mayoría de sus egresados se emplean como profesores en escuelas particulares o del gobierno del Estado y muchos otros como promotores de educación artística.

Para finalizar quiero hacer mención de una más de las acciones que se promovieron dentro del Departamento de Actividades Artísticas y fue la creación de la figura del promotor de educación artística, es un tema que he abordado en el apartado anterior y seguiré haciéndolo a lo largo del trabajo, puesto que es figura central de la investigación.

La educación artística adquiere un gran apoyo en el periodo mencionado, se percibe que al interior del Departamento se trabajó con entusiasmo y organización hacia el nuevo proyecto. Por otro lado, las acciones descritas le dejaron al promotor actual una herencia sobre la forma de proceder e interactuar en las escuelas; en el capítulo siguiente seguiremos viendo cómo algunas de estas acciones se siguen desarrollando en las escuelas.

En la actualidad las plazas de promotor de educación artística dependen de la Subdirección de Apoyo a la Educación⁸; dichas plazas se cubren en 25 horas semanales para desarrollar actividades relacionadas con la educación artística en la educación básica, específicamente en preescolar y primaria. A los promotores

⁸ Subdirección de Apoyo a la Educación es como actualmente se llama a lo que en sus inicios fue el Departamento de de Actividades Artísticas, a lo largo de su historia este Departamento ha cambiado su denominación en varias ocasiones y se ampliaron sus responsabilidades. Desafortunadamente no encontré el año en que desapareció el nombre de Departamento de Actividades Artísticas para pasar a ser el Departamento de Educación Artística, pero este último desaparece como tal en el año 2001 al crearse un nuevo Departamento que se encargaría de coordinar ya no sólo a los promotores de Educación Artística y las escuelas de Bellas Artes, sino también a promotores de Salud y de Educación Física, así como a la Escuela del Deporte. Dicho Departamento toma el nombre de Departamento de Educación Complementaria, ésta denominación cambia una vez más, y a partir del 2004 su nombre pasa a ser Departamento de Apoyo a la Educación; finalmente a partir del 26 de mayo de 2011 es llamado Subdirección de Apoyo a la Educación, como se le conoce en la actualidad. En un documento llamado *“Ámbitos de Participación del Personal de Apoyo a la Educación”* expedido por el mismo Departamento y fechado en 2005, se menciona como propósito fundamental que a través de los servicios de apoyo el Departamento se encargará de: *“Coordinar, operar y dar seguimiento al desarrollo de los programas de educación física, artística y para la salud, que se imparte en instituciones educativas de los niveles preescolar y primaria del Subsistema Educativo Estatal, y controlar la operación de las escuelas de Bellas Artes y del Deporte.”*

encargados de cubrir dichas plazas se les asignan de tres a cinco escuelas (siempre del mismo nivel educativo), asentadas en el nombramiento que se les entrega al momento de su contratación. La designación del día en que se visita cada escuela depende de la cantidad de grupos que tengan, es decir, entre mayor sea el número de grupos que tenga la escuela más serán los días de visita del promotor, esto en caso de que en el nombramiento se mencionen 3 escuelas; pero si son 5 escuelas, las visita en el orden en que están mencionadas en el nombramiento.

Aun cuando los promotores atienden a un máximo de cinco escuelas, el personal no es suficiente para brindar el servicio de educación artística a todas las escuelas del Estado, ejemplo de ello es el municipio de Chimalhuacán que tiene aproximadamente 127 escuelas del nivel básico (preescolar y primaria) de las cuales solamente 72 primarias y 7 preescolares cuentan con el servicio. El personal comisionado para dicha función dentro del municipio es de 18 promotores y 6 docentes de arte, los que dependen de la Coordinación de Área de Educación Artística.⁹

Después de hablar del origen de la figura del promotor y cómo fue evolucionando, es necesario decir cómo se regulan sus actividades, cuáles son sus funciones y en qué documento está normada su actividad; asuntos que abordaré en el siguiente apartado.

1.4 Las funciones del promotor y la normatividad dentro de la institución.

Evidentemente que la normatividad que hoy rige la figura del promotor y las funciones que le son asignadas no fueron creadas en un instante, al igual que muchas acciones que llegan a tipificarse y se construyen en colectivo tienen una historia. Las funciones del promotor empiezan a tomar forma desde el momento

⁹Datos proporcionados por el Coordinador de Área de Educación Artística en una entrevista semiestructurada. Abril 2008.

que surge la figura de promotor en el Estado de México; las primeras generaciones de promotores fueron creando sus propios criterios para trabajar en las escuelas de acuerdo a sus interacciones y necesidades propias.

Analizando el contexto en que fue creada la figura del promotor se puede vislumbrar que la normativa se fue construyendo en la práctica cotidiana, se fueron institucionalizando acciones y formas de trabajo de muchos promotores que se cristalizaron en la forma de conducirse dentro de la institución.

Sin que existiera un documento escrito que normara su quehacer docente en las escuelas y especificara sus alcances, los promotores empezaron a desempeñar su función bajo la indicación y el objetivo de asesorar a los maestros en sus centros de trabajo. Al tener esa encomienda, los promotores llegaban a las escuelas y de acuerdo a la indicación que tenían, asesoraban a los maestros. Estas asesorías eran diversas, podían consistir en atender las peticiones de los maestros llevando el material que les solicitaban, por ejemplo, música para poner un baile, una canción o una poesía alusiva a un personaje de la historia o fecha a conmemorar; otra manera de asesorar era trabajar directamente con los niños poniendo alguna canción, un baile o poesía que presentarían en festivales u homenajes; también asesorando a los maestros mostrándoles o indicándoles cómo y qué actividades podían trabajar con sus alumnos. Ejemplo de esto es lo que ya comentaba el profesor Agustín Campuzano (en el apartado anterior), que si bien tenían la indicación por parte del Departamento de trabajar con los maestros, él prefería trabajar directamente en los salones con los niños. Por otro lado, un antiguo promotor de educación artística que tiene 28 años de servicio en el Estado de México, dice:

PROMOTOR: ...Yo entré en la segunda generación de promotores, ya había una antes donde estaba el Willy, el Rosalío, Julio Olvera que era nuestro coordinador [...]

OBSERVADOR: Cuando entró a trabajar como promotor ¿cuántas escuelas atendía usted?

PROMOTOR: ¡Huuuy! Tenía yo 15 escuelas, regresaba cada mes ó mes y medio a una.

OBSERVADOR: ¿Cómo era la dinámica de trabajo en ese entonces con 15 escuelas?

PROMOTOR: Pues en esas 15 escuelas trabajaba yo por peticiones de los profesores, o sea me decían: “Maestro: ¿me puede ayudar con un poema? Fíjese que va a haber el 10 de mayo, fíjese que voy a tener mi homenaje y voy a poner un baile ¿usted me puede ayudar?” Yo trabajaba música, danza, teatro, artes plásticas, todo lo que marca el programa, lo que me pedían en cuanto a artística, y así comencé a funcionar. Entonces ese día que iba yo, le preparaba todo al grupo que me solicitaba, por ejemplo, en 2 horas le ponía todo lo que iba a querer, si era una poesía, si era un baile, una obra de teatro, lo que fuera en 2 horas, yo le decía: “Así, mire *pum, pum*, este movimiento así, y continúenlo”. Y ya, el maestro continuaba y así se iba solito y al cabo de un mes que regresaba a la escuela, le preguntaba al maestro: “¿Qué pasó maestro, se presentó?” – “Sí, quedó bien, gracias”.

OBSERVADOR: ¿Les daba la asesoría a todos los maestros juntos?

PROMOTOR: No, era individual de acuerdo al interés de cada quien, según petición de cada quien. (Entrevista a un antiguo promotor).

En los comentarios vertidos por estos antiguos promotores se puede ver que cada uno tenía su propia forma de proceder y desempeñar su trabajo; tenían la misma indicación pero la manera de asesorar a los maestros era diferente, no había una estricta normativa o una metodología específica para llevar a cabo las asesorías, cada promotor resolvía cómo desarrollar su trabajo ya sea atendiendo las peticiones de los maestros, o bien, decidiendo cómo trabajar a partir de la experiencia que iban generando y de lo que consideraban que les funcionaba mejor.

Después de un tiempo de estar trabajando de esta manera, surgió un documento¹⁰ que pretendía regular la forma de trabajar de los promotores, esto de acuerdo a lo que dicen algunos de ellos en pláticas informales y en las entrevistas realizadas, el profesor Agustín dice:

¹⁰ En algunas pláticas informales con promotores que tienen muchos años en el servicio y en las entrevistas semiestructuradas que realicé, comentaban que sí existía un documento, pero no pude tener acceso a él. Ni ellos me lo pudieron proporcionar y tampoco lo encontré en los archivos que consulté; por tanto tampoco puedo precisar la fecha de dicho documento.

PROFESOR AGUSTIN CAMPUZANO: ...surgió un documento con las obligaciones del promotor, ahí decía todo lo que tenía que hacer un promotor. Era la normatividad que había.

OBSERVADOR: ¿Era la misma dinámica desde que usted era auxiliar de promotores hasta que usted fue Jefe del Departamento?

PROFESOR AGUSTIN CAMPUZANO: Sí, siempre, ése era el espíritu...

En un libro editado por el Gobierno del Estado se afirma, que “...*el trabajo de las promotorías, que en el ciclo escolar 1973–1974 eran ya 35 promotores y auxiliaban a un 74% de los maestros de las escuelas del Estado de México; el trabajo se realiza asesorándolos directamente en sus lugares de trabajo y en juntas pedagógicas...*” (Gobierno del Estado de México, 1974:282). Aunque este documento señala que se realizaban juntas pedagógicas con los maestros, personalmente no obtuve información de ellas en las entrevistas que realicé; los entrevistados no mencionan que dichas asesorías a los maestros se dieran a través de juntas pedagógicas como lo menciona el libro.

Desafortunadamente no se encontraron evidencias escritas de ese primer documento que señalaba las funciones de los promotores en sus inicios, únicamente se tuvo acceso a un documento expedido (muchos años más tarde) por el Departamento de Apoyo a la Educación que fue distribuido entre los coordinadores y promotores del Estado de México, llamado “*Ámbitos de participación del personal de Apoyo a la Educación*” fechado en julio del 2005. En dicho documento no solamente se hallan las funciones de los promotores de educación artística, sino también de otros servidores públicos que dependen del Departamento de Apoyo a la Educación; en sus 19 páginas de contenido, el documento también describe las funciones de: los Coordinadores de Área de Educación Artística, Física y para la Salud; de los Docentes de Arte; del Profesor Horas-Clase de Educación Física; del Odontólogo Escolar y finalmente del Personal Adscrito a las Escuelas de Bellas Artes y del Deporte del Estado de México. En el documento se enuncian para cada uno de ellos: Funciones Genéricas y Funciones Específicas, esta últimas se dividen en: *Académicas, De planeación, De Seguimiento, Administrativas y De Difusión*. Cabe mencionar que

al hacer la revisión de dicho documento no encontré firma y sello que validen y aprueben su contenido.

En el documento citado arriba, se mencionan actividades y funciones específicas que han de realizar los promotores independientemente del área a la que pertenezcan ya sea física, artística o salud, tanto en el ámbito académico como administrativo, así como el tipo de apoyo que han de brindar a los docentes de grupo en torno al desarrollo de actividades de educación artística que se contemplan en el Plan y programas de educación básica; sus funciones se dividen en cinco ámbitos de participación, que son la siguientes:

De planeación:

- Elaborar y operar el Plan Anual en común acuerdo con el Coordinador de Área y Directores Escolares donde ofrecen el servicio.
- Realizar y operar la planeación diaria o semanal, para el desarrollo de sus acciones, basada en los contenidos de aprendizaje, la cual debe ser valorada conjuntamente con el Director Escolar, visada y autorizada por el Coordinador de área.

Académicas:

- Orientar y desarrollar de manera teórica y práctica los contenidos de aprendizaje de Educación Física, Artística y para la Salud con alumnos de preescolar y primaria, considerando la participación activa de los titulares de grupo.
- Elaborar el material didáctico que requiera su práctica docente o considerar los recursos didácticos, tecnológicos y financieros que tenga la escuela o disponga el propio promotor; lo anterior, en común acuerdo con el titular del grupo.
- Orientar al docente de grupo sobre la forma de cómo evaluar el desarrollo artístico, físico y para la salud del niño.
- Participar en los Consejos Técnicos organizados y realizados por la escuela a la que está asignado o en acuerdo con el Coordinador de Área, participar en las que tenga mayor matrícula y apoyar en otras escuelas donde se proporcionan sus servicios.
- Participar en los cursos y jornadas de actualización y capacitación convocadas por el Coordinador de Área, Departamento Regional, Departamento de Apoyo a la Educación o cualquier otra instancia educativa del Subsistema Educativo Estatal.

- Participar en los Consejos Técnicos por área de atención, a fin de intercambiar experiencias que permitan mejorar la calidad académica y administrativa del Servicio de Apoyo a la Educación en los niveles de preescolar y primaria.
- Integrar y coordinar grupos representativos de alumnos para el desarrollo de actividades específicas, referentes a la Educación Física y Artística.
- Apoyar técnicamente y asistir a eventos cívicos, culturales y de salud según el área correspondiente, los cuales sean organizados por diversas dependencias del Gobierno del Estado.
- Atender peticiones y sugerencias relacionadas con el servicio que se presta, emanado de las autoridades educativas del plantel y/o supervisión; sin menoscabo de la autorización de su coordinador de área.

De seguimiento:

- Informar oportunamente del avance mensual del plan anual, así como de aquellas no consideradas.
- Dar seguimiento a las actividades programadas y proponer alternativas de solución en caso necesario.
- Evaluar el trabajo del área desarrollado durante el ciclo escolar, con la finalidad de retroalimentar la práctica docente.
- Elaborar el informe final de actividades que corresponda según la programación anual.

Administrativas:

- Apoyar y asesorar a Directivos, Supervisores Escolares o al Departamento Regional en la gestión de espacios y recursos materiales apropiados en escuelas de Educación Preescolar y Primaria para el desarrollo de las actividades competentes a la Educación Física, Artística y para la Salud.
- Cumplir con la normatividad educativa conforme a las responsabilidades, funciones y actividades que le fueron asignadas.
- Registrar la hora de entrada y salida en el libro de asistencia de la institución, según su nombramiento la cual será validada por el director escolar.
- Acordar con su autoridad inmediata, la necesidad de realizar trámites personales, con apego a derecho.

De difusión:

- Promover los libros y materiales de apoyo didáctico relacionados con las áreas de Educación Física, Artística y para la Salud; así como los existentes en las bibliotecas de aula y escolares correspondientes a las áreas de atención.

- Promover y difundir la aplicación de los contenidos de aprendizaje a través de eventos con proyección a la comunidad escolar.
- Orientar y canalizar alumnos a las Escuelas del Deporte y de Bellas Artes; así como a aquellos alumnos detectados con alguna deficiencia durante el crecimiento y desarrollo a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o al Sector Salud.

Cumplir con las comisiones asignadas por las autoridades educativas, las actividades inherentes al área de su competencia y las realizadas por el Departamento Regional y el de Apoyo a la Educación e informar al Director Escolar donde se ofrece el servicio de la comisión otorgada. (Departamento de Apoyo a la Educación, 2005: 9-11)

Por experiencia personal de mi trabajo como promotora de educación artística y derivadas de este documento quiero hacer mención de algunas funciones que son características de la figura del promotor y que tornan complejo su quehacer cotidiano, tales como: su registro de asistencia y hojas de visita, las reuniones mensuales en su coordinación, que a su vez derivan de los ámbitos de participación.

Para empezar a entender esta complejidad me parece necesario precisar que los promotores, aunque trabajan directamente en las escuelas que señala su nombramiento, administrativamente dependen de una Coordinación de Área, instancia que físicamente se ubica en un espacio distinto; lo que suscita que el promotor se desplace de un lugar a otro para responder a lo que establece su puesto como promotor de educación artística en los ámbitos de planeación, académico, de seguimiento, administrativo y de difusión.

En cuanto al registro de asistencia, el promotor debe firmar su hora de entrada y salida en el libro oficial del registro de asistencia de la escuela que visita, al igual que los profesores de grupo y directivos, pero al término de su jornada laboral el promotor debe solicitar al director de la escuela que le firme y selle su hoja de visita,¹¹ lo que justifica su asistencia de ese día ante el coordinador de área,

¹¹ La hoja de visita es un formato que contiene un encabezado con los logotipos del Estado de México, la información de la Coordinación de Área, el nombre del promotor, turno en que visita la escuela, nivel

quien es el encargado de hacer el reporte de inasistencias ante la autoridad correspondiente.

Al término de cada mes se realiza una reunión en la coordinación de área, en dicha reunión el promotor debe entregar a su coordinador las hojas de visita de todo el mes, firmadas y selladas por los directores de las escuelas que atiende, en caso de que falte alguna firma o sello el coordinador lo registra como falta.

En cuanto a las reuniones mensuales, éstas se llevan a cabo mes a mes en la sede de la Coordinación de Área, la que siempre se ubica en instalaciones de una escuela pública de educación básica¹². Desde que inicia el ciclo escolar el Departamento de Apoyo a la Educación emite un oficio donde señala las fechas exactas en que deberán realizarse estas reuniones; los promotores adscritos a la coordinación tienen la obligación de asistir para entregar su documentación mensual (hojas de visita, planeación e informes); dice el Coordinador de área: *“En las reuniones se tratan asuntos técnicos, académicos y administrativos...”*, además comenta que hay ocasiones en que los promotores deben recibir información sobre actividades emanadas de dependencias superiores para realizar alguna actividad o cumplir una comisión; también en dichas reuniones se organizan cursos o asesorías sobre temas afines a la educación artística.

educativo, fecha y horario; después del encabezado la hoja tienen cinco apartados que corresponden a los cinco días de la semana, en cada uno se colocan los datos de la escuela, los grupos y grados que atiende y por supuesto un espacio destinado para que el director coloque su firma y sello avalando la presencia del promotor en su escuela. Esta hoja de visita tiene la finalidad de fungir como el registro de asistencia del promotor a las escuelas.

¹² El coordinador de área debe gestionar a través de un oficio entre los directores o supervisores para conseguir un espacio dentro de las escuelas, a fin de tener una sede de la coordinación. El espacio queda a resguardo del coordinador y puede ser solicitado por el director en caso de que las necesidades de la escuela así lo requieran, entonces el coordinador deberá buscar un nuevo espacio en otra escuela.

1.5 Perfil de ingreso. ¿Quién puede ser un promotor de educación artística?

Existen diversas opiniones respecto a la formación académica que deben tener los docentes encargados de impartir la asignatura de Educación Artística en la escuela primaria. El apartado de orientaciones didácticas generales del Libro para el maestro de Educación Artística Primaria dice que no es indispensable ser un especialista en arte y basta con que el maestro participe y muestre gusto por las manifestaciones artísticas para que pueda transmitir a sus alumnos la emoción y el agrado por el quehacer artístico; y que *“...conforme el maestro se involucre con distintas situaciones relacionadas con el arte, podrá adquirir orientaciones adicionales que hagan más fructífera su vivencia.”* (SEP, 1993: 14)

Un punto de vista distinto tiene Elliot Eisner, quien advierte sobre algunas aptitudes y comprensiones pedagógicas que deben tener los maestros que enseñan arte en la escuela. Afirma que los maestros deben tener conocimientos técnicos en cuanto al uso y manejo de instrumentos y materiales que han de utilizar para que puedan orientar a los alumnos, ya que de ello puede depender el éxito o fracaso de una clase; asimismo, establece que el maestro debe tener la capacidad de demostrar el lenguaje y las aptitudes que los alumnos han de aprender, además de *“...tener la capacidad de leer la calidad del trabajo de los estudiantes y de poder hablar de ella de manera constructiva”* (Eisner, 2004: 78), y brindar una opinión o interpretación con conocimiento, ya sea desde una perspectiva estética o personal.

Por su parte Victoria Morton, al reflexionar sobre las condiciones necesarias para la enseñanza del arte en la escuela, señala que dependiendo de cómo se conciba la educación artística y cuál sea su función u objetivo se podría pensar en la persona indicada para impartir la asignatura y el tipo de preparación y conocimientos en torno a las artes que serían adecuados. Ella afirma lo siguiente: *“En caso de que la función más importante de la educación del arte sea ayudar a*

que el educando aprenda a apreciar las grandes obras de arte contemporáneo e histórico, la persona más adecuada para la enseñanza será alguien formado en la crítica o en la historia del arte. En cambio, si el objetivo principal es preparar artistas que ejerzan, entonces serán los artistas en activo quienes estén mejor preparados para enseñar arte.” (Morton, 1997: 26)

Mientras las reflexiones en torno al tema persisten, en el Estado de México a más de 35 años de la inserción de la figura del promotor de educación artística no se ha podido consolidar una clara postura en torno al perfil profesional que debe o debería tener el “especialista” autorizado para impartir y/o asesorar la clase de arte en la educación básica.

Es difícil identificar un perfil definido para poder acceder al sistema educativo estatal a trabajar como promotor de educación artística, porque aun cuando actualmente existe un reglamento que supuestamente norma su ingreso, los criterios con que se han otorgado las plazas, desde su creación hasta la fecha, han estado permeados, más bien, por coyunturas políticas que por un verdadero interés en contratar personal que tenga preparación en el área artística.

El promotor representa una figura importante para la educación artística en el Estado de México, a él se le atribuye un rol¹³ dentro de las escuelas con cualidades o habilidades específicas dentro del área artística y un perfil profesional que le permita asesorar a los maestros en el desarrollo de los contenidos programáticos de la asignatura, pero desafortunadamente se pueden encontrar promotores en servicio con preparación muy heterogénea y en ocasiones con poca o nula preparación en el área artística.

El perfil de ingreso y los criterios con que se han otorgado plazas de promotor de educación artística se han modificado al paso del tiempo. Inicialmente, cuando

¹³ Postic analiza las categorías que se adjudican entre sí las personas que participan en una relación educativa, es decir, analiza la percepción que se forjan unos de otros, además del comportamiento que rige y deriva de dicha relación. El autor dice que el rol “...se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen una posición definida en una organización social”. (Postic, 1982, p. 56)

recién se crearon dichas plazas (1969-1975), se invitaba a trabajar a personas que quisieran ser promotores con el único requisito de que supieran tocar algún instrumento, sin importar que su conocimiento fuera lírico o académico, o simplemente que tuvieran alguna habilidad en el área artística, así lo comenta quien fuera jefe del Departamento de Educación Artística: “...*que tocaran, que bailaran, o supieran de plásticas, que supieran de teatro pero realmente no era requisito la cuestión académica con el perfil de docencia...*” (Entrevista al profesor Agustín G. Campuzano Millan). No era necesario que tuvieran una preparación académica: artística o pedagógica, aunque también se invitaba a docentes normalistas que ya laboraban frente a grupo y que tuvieran afición o habilidad en alguna disciplina artística; tal es el caso del mismo profesor Agustín Campuzano:

...al salir de la normal yo me descubrí como bailar. Una maestra se dio cuenta que yo sabía bailar y me invitó al grupo de la normal [...] Al salir de la normal me fui a trabajar a mi escuela, pero en el segundo año que estuve allá, me fueron a buscar para que viniera a trabajar al Departamento, [...] así es como llegué al Departamento de Educación Artística, pero así que yo tuviera conocimientos profundos de folclor, pues no. (Entrevista al profesor Agustín G. Campuzano Millan)

Otra evidencia de los criterios para la admisión del personal fue comentada por un antiguo promotor quien en el momento de la entrevista tenía 28 años laborando como promotor de educación artística:

...yo entré a educación colaborando con unas amigas que eran maestras, quienes me pidieron que si les ayudaba a poner una poesía coral en su escuela, y sí fui. Estuve colaborando en las actividades artísticas de la escuela a lo largo de 2 años, esto sin recibir un sueldo, era voluntario, de cuates, pero gracias a estas amigas que me promocionaron con el supervisor y le dicen: “¡Qué cree! El maestro debería de ser el promotor de artística”; y me presentan al supervisor y cuando yo hablo con él me dice: “Mire, le voy a dar una plaza de maestro, es más le voy a dar segundo año para que entre a trabajar como profesor y después vemos cómo lo meto en artística, entonces me aventé 4 años, desde el 1978 al 1982, todo ese tiempo estuve como maestro de grupo; y después el supervisor me dijo: “¿Qué cree? ya contacté a la profesora Irma Zarate de

Lino, vaya a verla”. Me dio su tarjeta, fui a Toluca me presenté con ella y me dijo: “¡Ah, sí! Ya hablé con él, preséntese como promotor de artística con una tal Reyes Navarrete, y así me dio la plaza, y entonces dejé el grupo y me dediqué a promotor de artística...” (Entrevista a un antiguo promotor)

Años más tarde, mientras estaba como Gobernador del Estado de México el Lic. Emilio Chuayffet Chemor (1993 –1995), y ya como jefe del Departamento de Educación Artística el Prof. Agustín Germán Campuzano Millán, se dio un gran impulso a la promoción de plazas de promotores, pero la situación fue muy similar a la de los inicios porque aun cuando se abrieron muchos espacios para laborar como promotor no se tenían los recursos humanos suficientes.

...la idea era la misma y más cuando se dio la expansión del Departamento, con el licenciado Chuayffet, crecieron las coordinaciones y los promotores a gran escala [...] estaba la doctora María Luisa Sureño como subdirectora, ella pidió el respaldo y se lo dieron [...] teníamos plazas pero no teníamos gente, andábamos desesperados buscando gente... (Entrevista al profesor Agustín G. Campuzano Millan).

Después de que las autoridades educativas gestionaron ante el gobierno estatal la ampliación del presupuesto destinado para la creación de nuevas plazas de promotores de educación artística y fueron concedidas, el Departamento de Educación Artística se dio a la tarea de buscar gente para que cubriera esos nuevos espacios, y entre ellos se invitó a alumnos de las escuelas de Bellas Artes del Estado de México a laborar como promotores, varios aceptaron sin haber concluido aún su preparación; cabe mencionar que el requisito para ingresar a dicha escuela en ese período era presentar el certificado de secundaria, por lo que se infiere que para estos años tampoco era requisito indispensable presentar una sólida preparación académica para acceder a una plaza de promotor de educación artística.

Actualmente existe un documento llamado *Disposiciones Reglamentarias en materia laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal*, que entró en vigor el día 3 de noviembre de 1998, el que menciona en su

artículo 28 del capítulo IV de altas y movimientos de servidores públicos docentes, que: “*Es requisito para el ingreso al Subsistema Educativo Estatal haber concluido satisfactoriamente estudios con grado de licenciatura.*” (Gobierno del Estado de México, 1999: 24). Y en el artículo 29 fracción III, del mismo capítulo, señala como requisito que para la promoción del puesto de Promotor de Educación Artística hay que presentar Diploma de Bellas Artes. Cabe mencionar que los Diplomados que ofrecían las escuelas de Bellas Artes del Estado de México eran de cinco años y dejaron de impartirse para darle paso a las Licenciaturas en el año de 1996.

Aun cuando el documento de *Disposiciones Reglamentarias para Servidores Públicos Docentes* señala las normas para el ingreso, todavía es muy ambigua e imprecisa su aplicación, ya que el título que se puede presentar para la solicitud de una plaza de promotor de educación artística puede ser en cualquier área del conocimiento, y en relación a la preparación artística es suficiente presentar un documento que avale haber cursado algún curso o taller en cualquier disciplina artística sin importar que tenga o no validez oficial; o bien presentar boletas o reconocimientos expedidos por las Escuelas de Bellas Artes, aun sin haber concluido los estudios en cualquier disciplina artística.

En relación con ello puedo comentar lo que he tenido oportunidad de escuchar en pláticas informales con promotores de educación artística, quienes han expresado su experiencia personal para ubicarse como promotores; hay quienes comentan que después de haber sido profesores de grupo y tras haber solicitado un cambio de plaza para desempeñarse como promotores, se les otorgó, siempre y cuando existiera la vacante, siendo maestros normalistas y presentando un documento que avalara un mínimo de preparación artística y no precisamente un documento expedido por las escuelas de Bellas Artes; otros más comentan que cuando entraron al servicio solamente tenían secundaria terminada y algún documento que avalara haber tomado un curso o taller de alguna disciplina artística y eso fue suficiente para obtener una plaza de promotor.

Si bien es cierto que con los años se ha elevado el nivel profesional que se requiere para solicitar una plaza de promotor de educación artística en el Estado de México, también se puede ver que la preparación en el área artística se sigue relegando, ya que lo más importante es presentar un título aun cuando no tenga relación con el área artística.

Capítulo 2

CAPÍTULO II. EL PROMOTOR, LOS MAESTROS Y EL DIRECTOR: UNA RED DE RELACIONES Y CREENCIAS SEDIMENTADAS QUE MARCAN LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

En el presente capítulo se hace una descripción general de la escuela, lugar donde se realizó el estudio de caso; se contextualiza el lugar donde se encuentra ubicada, se mencionan algunas características relevantes del municipio y la localidad, se relata cómo se fue gestando la escuela para llegar a ser reconocida tanto por las instancias oficiales como por la misma comunidad. Además se menciona cómo estaba conformada, en cuanto al personal docente y alumnos que la integraban al momento de realizar el trabajo de campo; esto servirá como marco de referencia para comprender la problemática presentada en este trabajo.

Posteriormente se analiza el proceso de institucionalización que ha tenido la figura del promotor de educación artística en la escuela motivo de estudio, utilizando como referente para su comprensión algunas nociones de Berger y Luckmann.

Más adelante se detallan las condiciones en las que se desarrolla el trabajo del promotor, tales como: el espacio donde labora, la movilidad que tiene dentro y fuera de la escuela durante el horario laboral, consecuencia de la cantidad de grupos y escuelas que atiende así como su adscripción laboral a una instancia

ajena a la escuela. Además se analiza la participación del promotor como copartícipe en perpetuar los tradicionales festivales en la escuela, con los que se substituye un trabajo sistemático de la educación artística por la preparación de números artísticos que se presentan en fechas conmemorativas.

Al final del capítulo se habla de la responsabilidad compartida y al mismo tiempo relegada de los maestros y el promotor en torno a la asignatura de educación artística.

2.1 Una escuela del municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

Chimalhuacán cuenta con una historia que se remonta a la época prehispánica; ha dejado de ser un pueblo rural y agrícola para transformarse en un municipio sumamente poblado, con una gran cantidad de problemas, como: la contaminación ambiental, la deforestación, basureros a cielo abierto muy cercanos a los asentamientos humanos, delincuencia, hacinamientos, escasa vialidad, entre otros. El municipio ha cambiado en aspectos sociales, culturales, económicos y políticos; al desecarse el Lago de Texcoco en la década de los años cincuenta se agotan las fuentes de empleo tradicionales, la agricultura disminuye enormemente su producción al secarse los pozos que la abastecían para su desarrollo, la gente sale del municipio a buscar trabajo en la industria, básicamente en la ciudad de México “...abandonan sus aperos y los cambian por un overol y un salario...” (Alonso, 2001: 34)

La agricultura entra en crisis y deja de ser una actividad significativa económicamente para sus pobladores, lo que favorece la venta masiva e irregular de terrenos, propiciando el asentamiento de nuevas colonias y barrios habitados por personas procedentes principalmente del Distrito Federal y algunos estados de la República como: Oaxaca, Puebla, Veracruz, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Chiapas y Guanajuato que buscaban establecerse cerca de la ciudad de México,

lo cual favorece que el municipio tenga una de las tasas de crecimiento demográfico más altas del país.

Cuadro 4 Estado y movimiento de la población

Año	1980	1990	1995	2000*	2005*
Población total	61 816	242 317	412 014	490 245	605 305

Fuente: INEGI (1996). *Cuaderno Estadístico Municipal*, Chimalhuacán Estado de México. Pág. 17.

*Los datos de 2000 y 2005 se tomaron del *Plan de Desarrollo Municipal de Chimalhuacán 2006-2009*.

La migración de la población rural hacia la zona metropolitana del Valle de México, ha generado en Chimalhuacán un crecimiento urbano que rebasa la capacidad de las autoridades y de la sociedad para brindar opciones mínimas de bienestar. La venta ilegal de terrenos con pocas posibilidades de urbanización dificulta la dotación de servicios e infraestructura para las zonas de nueva creación. Ejemplo de ello es la falta de servicios de agua potable, drenaje, vialidades suficientes y electricidad. Al aumentar el número de viviendas¹⁴ de modo tan vertiginoso, las autoridades se ven rebasadas para poder proporcionar los servicios adecuadamente.

El nivel de escolaridad de la población es bajo, la precaria situación económica de muchos hogares provoca que la mayoría de los jóvenes no cuenten con recursos económicos suficientes para concluir estudios profesionales. Aunado a ello la carencia de escuelas de los niveles medio superior y superior dificulta las posibilidades de superación.

Actualmente Chimalhuacán se ha convertido en un centro de atracción para gente con escasos recursos económicos, se han invadido espacios que no eran destinados para la casa-habitación. La saturación urbana y la de espacios para la

¹⁴ En el año 2000 Chimalhuacán contaba con 73,864 viviendas particulares habitadas y, de acuerdo al INEGI, en su Censo General de Población y Vivienda 2005, el número se incrementó a 115,138 viviendas particulares (55.8% más que en el 2000), de las cuales 98,668 son casas independientes; 2,243 son departamentos en edificio; 9,051 son cuartos en vecindad y el resto son viviendas improvisadas en áreas no diseñadas para tal efecto o que se encuentran en proceso de consolidación.

vivienda en la Ciudad de México, han arrojado a la periferia flujos migratorios formando nuevos asentamientos, nuevas colonias y fraccionamientos, quedando conformada su división territorial por *“1 cabecera municipal, 3 villas, 4 barrios antiguos, 30 barrios nuevos, 39 colonias, 8 fraccionamientos, 9 parajes, 1 ejido urbanizado dividido en dos secciones, 1 ejido rural y 2 zonas comunales urbanizadas, que en total suman 98 comunidades”* (INEGI, 1996: 24).

Dentro de este contexto, inmersa en una de las 39 colonias de Chimalhuacán se encuentra la escuela primaria donde se llevó a cabo la investigación. Dicha colonia es una de tantas que se creó gracias al crecimiento demográfico; está ubicada al norte del municipio, las condiciones de vida son muy precarias, existe un tiradero a cielo abierto perteneciente al municipio de Nezahualcóyotl que al colindar con Chimalhuacán queda a menos de un kilómetro de distancia de la colonia, lo que afecta y repercute en la salud de sus habitantes. Por otra parte, el río de “La Compañía”, que pasa por un costado de la colonia, es una fuente de contaminación e infecciones, ya que conduce aguas negras sin ningún tipo de tratamiento. La carencia de infraestructura urbana, como pavimento y drenaje, provoca que se produzcan tolvaneras en algunos meses del año, así como problemas de inundación en épocas de lluvia. Estas condiciones permiten que se generen focos de infección, reflejándose en enfermedades gastrointestinales y de vías respiratorias.

El crecimiento y desarrollo de la colonia y el de la escuela primaria estudiada fue simultáneo. La colonia se fue formando a raíz de asentamientos irregulares donde las calles no estaban delimitadas y gran parte de sus casas eran improvisadas, dice la subdirectora del turno matutino de la escuela *“...la colonia no tenía nada, apenas se estaba formando, eran casitas provisionales, casitas de madera, de tabique con techo de lámina y no bien definidas...”* (Entrevista realizada en julio de 2007).



Foto 1.- Calles de la colonia donde los niños realizan una actividad deportiva organizada por la escuela.
Fuente: Archivo escolar.

Una de las tantas carencias que preocupaba a los vecinos de la colonia en los inicios de los años ochenta, era la falta de una escuela de educación básica, de acuerdo con lo que dice la subdirectora de la escuela del turno matutino. Por esta razón los padres de familia se organizaron, motivados inicialmente por un líder vecinal de apellido Chacón, quien estuvo organizando a la gente de la comunidad para formar una escuela. Los niños de esa localidad asistían a escuelas del municipio de Nezahualcóyotl por ser las más cercanas. En su lucha llegaron hasta las autoridades educativas, quienes argumentaban que no tenían maestros para atender una escuela de educación básica en ese lugar, entonces la gente de la localidad se vio en la necesidad de buscar e invitar a maestros que estaban estudiando y que estuvieran dispuestos a trabajar con ellos. Esa invitación la hicieron a estudiantes de la Normal Popular ubicada en la colonia Tacuba.

Entre los maestros invitados estuvo la actual subdirectora de la escuela del turno matutino, quien contaba con 26 años de servicio al momento de realizar la entrevista, y el actual director de la misma escuela en el turno vespertino, quienes formaron parte de los estudiantes que al concluir sus estudios, emprendieron la

difícil labor de ir a trabajar en una comunidad que no tenía nada. Se dieron a la tarea de invitar a los padres de familia a que trajeran a sus hijos a la escuela de nueva creación, ya que la mayoría de los niños estaban inscritos en escuelas lejanas pero que contaban con reconocimiento oficial. Muchos padres de familia aún cuando apoyaban el nuevo proyecto, mantenían en escuelas de otras localidades a sus hijos por temor a que perdieran el ciclo escolar, comenta la profesora: *“...hasta dónde creer que realmente esa escuela va a funcionar, hasta dónde creer en el líder de que la escuela nos garantice que la escuela va dar un documento en cierto tiempo...”*. La intención de buscar niños e invitar a la comunidad a que inscribiera a sus hijos en la nueva escuela era el incremento de la matrícula pues éste era uno de los requisitos para la obtención del reconocimiento oficial, sigue diciendo la profesora subdirectora del turno matutino: *“...se hizo labor para juntar alumnos, andábamos de casa en casa solicitando niños; empezamos a trabajar así, sin reconocimiento oficial, sin un sueldo, solamente con el apoyo de algunos padres de familia”*. Los maestros, poco a poco, llegaron a conseguir el apoyo y la credibilidad de una mayor cantidad de gente de la comunidad, a tal grado que al ver la organización por parte de los maestros y la necesidad de crear la nueva escuela varias personas de la misma colonia fueron quienes donaron el terreno para que ahí se construyera la escuela.



Foto 2.- Primeros salones que se construyeron y el patio central de la escuela, aún sin piso firme.
Fuente: Archivo escolar.

Los maestros recién egresados empezaron a trabajar en el año de 1981, sin cobrar un sueldo y con una población muy escasa, con grupos de aproximadamente 7 alumnos, atendiendo únicamente de 1º a 5º grados, porque no tenían la posibilidad de brindarle un documento oficial a los niños de 6º grado que próximamente ingresarían a la secundaria, la subdirectora comenta:

...en ese entonces no había infraestructura. Las clases se daban en las casas de algunos papás que las prestaban, en sus patios o en lo que ellos llamaban salas, y en otras ocasiones en este espacio donde ahora está la escuela. Trabajábamos dependiendo del clima, porque había ocasiones que el viento se llevaba nuestros salones improvisados con láminas, en tiempo de lluvia no se podía trabajar, se inundaba, esto era un terreno baldío, no había nada, la colonia también se estaba creando. Se ponían algunos tabiques para que se sentaran los niños y unas mantas que nos servían de techo: eso era nuestro salón. Cuando empezábamos a trabajar veíamos qué casas nos iban a prestar, había veces que teníamos a 1º y 2º en una casa, a 3º en otra, y a 4º y 5º aquí en el terreno, dependiendo del clima. En ese entonces el director tenía como dirección su portafolio y una piedra, ahí se sentaba a trabajar a hacer su documentación y, en otras ocasiones, su carro. (Entrevista a subdirectora del turno matutino).

El esfuerzo realizado por padres de familia y maestros empezó a verse reflejado cuando la escuela obtuvo su reconocimiento oficial a fines del ciclo escolar 1982-1983; pero eso fue después de haber hecho marchas, mítines, viajes a la ciudad de Toluca, que es donde se encontraba el Departamento de Educación Básica y las autoridades correspondientes que tenían la facultad para autorizar el reconocimiento a la nueva escuela: *“...había días que nos quedábamos en Toluca o regresábamos a las 01:00 ó 02:00 de la madrugada con hambre, con sueño, pero ahí estábamos todos los maestros trabajando”*. (Entrevista a la subdirectora del turno matutino).

Al obtener el reconocimiento oficial, la escuela adquiere mayor credibilidad en la comunidad, lo que favoreció el incremento de la matrícula hasta 15 ó 17 alumnos por grupo. A los niños inscritos en la nueva escuela les reconocieron el ciclo escolar cursado, cuando autoridades de la Secretaría de Educación, Cultura y

Bienestar Social fueron a la escuela para evaluarlos y así poder ubicarlos en el grado que les correspondía de acuerdo a su edad y conocimientos académicos. Además, con ello se logró gran apoyo de los padres de familia hacia la escuela, quienes empezaron a donar material para construcción y participar en jornadas de trabajo organizadas por los maestros para construir las primeras cinco aulas (que fueron provisionales) dentro del terreno que ya estaba destinado para que fuera la escuela.

Es importante señalar que la escuela, motivo de esta investigación, en sus inicios empezó a laborar solamente con el turno matutino, y fue hasta 1983 que se abre el turno vespertino, cuando ya se tiene el reconocimiento oficial. Aún cuando lleva el mismo nombre en ambos turnos, tienen claves diferentes y por tal motivo han sido administrados y dirigidos independientemente los dos turnos.



Foto 3.- Primeros salones de la escuela construidos en colaboración con los padres de familia.
Fuente: Archivo escolar.

Para 1984 la escuela estaba más consolidada y con una mayor población. Se logra entonces la construcción de los primeros ocho salones (ya definitivos, y que existen actualmente), con recursos del municipio y de la misma comunidad. Los trámites respectivos se hicieron en las oficinas de Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (C.A.P.F.C.E.) ubicadas en ese entonces en ciudad Nezahualcóyotl.

Es hasta 1987 cuando se amplía y se construye la segunda parte de la escuela: nueve salones más, los baños, la cancha de básquetbol, la dirección y la

cooperativa (que ahora es la dirección del turno matutino). En la primera etapa de la construcción, la escuela sólo tenía letrinas y el espacio que ocupaba la dirección era compartido por ambos turnos, dice la maestra: “... pero empezaron a tener problemas de que se perdían cosas y entre los dos directores plantean la posibilidad de separar las direcciones...”; es así que deciden tomar el espacio que ocupaba la cooperativa para pasar ahí la dirección del turno matutino y se le comunica al señor encargado de la cooperativa que tenía que construir su propio espacio; lo construye en el lugar donde se encuentra actualmente, y es la misma persona que la ha atendido desde sus inicios.

En una tercera etapa (1992- 1993) se construyen otros sanitarios, la explanada principal, un salón donde actualmente se encuentra la supervisión escolar y un espacio para servicios médicos -que nunca se utilizó porque no se contaba con el personal para atender esa área-, que es donde actualmente se encuentra la coordinación de promotores de Educación Física.

Como podemos ver, esta escuela no existió siempre¹⁵ hay una historia detrás de ella, una historia que se esconde en sus paredes, en sus pasillos, en su edificio y en el recuerdo de algunas personas, el tiempo se ha encargado de velar su origen y todo el esfuerzo que se hizo para construirla. Muchos docentes se han marchado, tal vez en busca de mejores oportunidades laborales, otros llegaron y se fueron, otros más -que son los menos- aun siguen ahí, pero la realidad es que todos y cada uno de ellos ha contribuido de manera casi imperceptible a configurar la actual escuela donde trabajan.

Realizar un estudio del municipio y la localidad donde se ubica la escuela así como de la evolución que ésta ha tenido, desde sus inicios, es importante para los fines de este trabajo en tanto la historia de su constitución forma parte del caso a ser estudiado; al mismo tiempo, también es necesario reconocer a la escuela

¹⁵ Ni ésta, ni ninguna otra escuela existió siempre, Álvarez F. y Varela J. (1991) en su estudio “La maquinaria escolar” realizan un análisis muy interesante de la manera en que se ha constituido la escuela primaria en Occidente, y cómo fue el proceso de institucionalización.

como una institución “...construida socialmente y con características concretas que adquiere matices y formas particulares no sólo por la época y lugar en que se inscribe, sino también por las características de los sujetos (sociales e históricos) que la constituyen: maestros, alumnos, autoridades, y demás sujetos con los cuales puede hablarse de la escuela como tal y que forman una parte fundamental de la misma.” (Carvajal, 1997: 1). El conocer la organización interna y quiénes generan la dinámica escolar, ayuda a tener una visión más amplia y profunda de la escuela, y a comprender las interacciones que se dan entre los actores, en este caso, las que se dan específicamente entre el promotor de educación artística y los maestros.

El personal que trabajaba en la escuela estudiada en el ciclo escolar 2007-2008 (periodo en que se realizó el trabajo de campo) se componía de: un director escolar, un subdirector, 19 profesores, además del personal de apoyo y dos conserjes. El director, tiene toda una vida laborando en la escuela, fue uno de sus fundadores, empezó a trabajar como docente en el turno matutino y a partir del ciclo escolar 1984-1895 es director del turno vespertino, como él mismo lo comenta: “...yo empecé a trabajar en la mañana desde el inicio de la escuela como maestro de grupo y en el 83-84 se fundó el turno vespertino, es que fue un relajo (...) y yo llegué como director al turno vespertino en el 84-85...” (Entrevista realiza en julio de 2008). Él tiene el deber de coordinar todas las actividades necesarias para la buena marcha de la institución, supervisar los trabajos con la Sociedad de Padres de Familia, vigilar que los maestros cumplan con sus funciones y comisiones, llevar correctamente la documentación a su cargo: registros de asistencia del personal docente, registros de inscripción, distribuir las diferentes comisiones que se necesiten durante el ciclo escolar y rendir el informe final de actividades. El director representa la autoridad ante la comunidad escolar y es a quien se le delega la responsabilidad de hacer cumplir la normatividad y vigilar que

los maestros que laboran en la escuela cumplan las disposiciones que norman su quehacer docente.¹⁶

El subdirector escolar, es otro de los profesores que llegó a laborar a la escuela desde que se creó el turno vespertino, por lo tanto también conoce el desarrollo y evolución que ha tenido la escuela desde sus inicios; él tiene como función *“...atender el grupo cuando un maestro falta, sacar documentación administrativa, y el aspecto técnico- pedagógico, visitar a los grupos, dar sugerencias al maestro y revisar la planeación...”*. (Entrevista con el director: 5)

La escuela contaba con 19 profesores frente a grupo, quienes atendían el ciclo escolar 2007-2008, según la estadística, a una población total de 496 alumnos, distribuidos de la siguiente manera:

Cuadro 5 Distribución de alumnos por grado y grupo en la escuela durante el ciclo escolar 2007-2008

Grupo	Alumnos Inscritos		Total	
	Hombres	Mujeres	Por grupo	Por grado
1° A	11	9	20	
1° B	12	8	20	
1° C	12	8	20	
1° D	14	7	21	81
2° A	22	14	36	
2° B	18	17	35	
2° C	21	15	36	107
3° A	17	9	26	
3° B	15	10	25	
3° C	14	13	27	78
4° A	12	13	25	
4° B	18	9	27	
4° C	13	11	24	76
5° A	12	13	25	
5° B	16	7	23	
5° C	16	6	22	70
6° A	15	14	29	
6° B	14	13	27	
6° C	16	12	28	84
Total General				496

Fuente: Datos tomados de la estadística inicial de la escuela proporcionada por el Director Escolar. Enero 2008.

¹⁶ El director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos. Esto es lo que señala el *Acuerdo núm. 96 que establece la Organización y Funcionamiento de las escuelas Primarias en su Capítulo IV ARTICULO 14*, de la SEP. 1982.

Además, la escuela contaba con personal de apoyo para las áreas de Educación Física y Educación Artística que asistían de la siguiente manera: un promotor de Educación Física que asistía los días lunes y miércoles; tres profesores de la Escuela del Deporte: uno de Basquetbol y uno de Fútbol que asistían los jueves y el de Vóleibol que asistía diario a la escuela; y, por último el promotor de Educación Artística que iba los días lunes y martes. Cabe señalar que todo el personal de apoyo dependía del Departamento de Apoyo a la Educación; con base en el documento *Ámbitos de Participación del Personal* emitido por el mismo departamento, todos ellos tienen la responsabilidad y la función genérica, “...de asesorar mediante pláticas, conferencias, cursos, talleres, clases directas, consultorías, entre otras, al titular del grupo, padres de familia y comunidad en general; sobre los contenidos programáticos de Educación Artística, Física [...]; en los niveles de Preescolar y Primaria”. (Departamento de Apoyo a la Educación, 2005: 9)

2.2 Lugar y actividades del promotor: roles, expectativas y demandas

La sociedad como realidad objetiva, de Berger y Luckmann (1989), me ha sido de gran utilidad para comprender cómo se construyen las instituciones y a partir de ello entender cuál ha sido el proceso de institucionalización de la figura del promotor en la escuela motivo de estudio y cómo este rol creado fuera de la propia escuela se ha establecido en la interacción cotidiana, construyéndose en colectivo. En los párrafos que siguen explico brevemente algunas de las ideas centrales de esta obra.

Se puede hablar de una institucionalización, en términos de Berger y Luckmann, cuando se produce una tipificación o estandarización de acciones *habitualizadas*¹⁷

¹⁷ Berger y Luckmann afirman que el proceso de habituación antecede a toda institucionalización, es decir que toda actividad humana que llega a institucionalizarse, previamente crea pautas de conducta que se reproducen con la posibilidad de economizar esfuerzo y poder utilizarse posteriormente, se crean rutinas que consolidan un trasfondo de conocimientos que liberan a las personas para poder desenvolverse y tomar decisiones en diversas circunstancias; “...el trasfondo de la actividad habitualizada abre un primer plano a la deliberación y la innovación.” (Berger, P y Th. Luckmann, 1989: 75)

por parte de los actores que interactúan entre sí, además cuando dichas acciones son reconocidas y aceptadas por todos; los autores afirman que las *“...tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales.”* (Berger, P y Th. Luckmann, 1989: 76). El establecimiento de la institución permite tipificar las acciones de las personas dentro de un contexto y que se identifiquen *roles*¹⁸ a partir de pautas de comportamiento.

Los autores afirman que las instituciones germinan en el interactuar de pequeños grupos, incluso entre dos personas que empiezan a tipificar y habitualizar ciertas acciones, pero esto no llega a ser una institucionalización, sino hasta que se pueda dar una tipología de las acciones de las personas que interactúan en una esfera más amplia y para ello es necesario que dichas tipificaciones se repitan de manera constante y se den dentro de un orden establecido y continuo. Cabe señalar que con esas pequeñas interacciones a nivel micro, ya se da la posibilidad de prever las acciones que realizarán los demás, se empieza a construir un conocimiento colectivo que quedará más allá de lo visible, pero que permitirá cimentar un orden institucional.

Las instituciones están en movimiento, no tienen un desenvolvimiento lineal, se van construyendo, modificando y ampliando gracias a las interacciones colectivas que se entrelazan, pero a pesar de ello las instituciones se perciben por las personas como algo estable, como una realidad dada, inalterable y evidente por sí misma. Cuando las instituciones están naciendo son fácilmente cambiables y su origen es transparente para quienes las construyen, pero no sucede así cuando las instituciones ya tienen una historia; Berger y Luckmann dicen que *“...para los*

¹⁸ Según Berger y T. Luckmann, (1989) “Los roles” representan el orden institucional, a través de ellos se establece el comportamiento que han de tener las personas en las instituciones. Los roles permiten que se aprendan rutinas que ayudan a desenvolverse socialmente. Al respecto afirman que: “El individuo, en virtud de los “roles” que desempeña, tiene que penetrar en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognitivo más restringido, sino también en el del “conocimiento” de normas, valores y aun emociones”. (*Ibidem*: 101).

hijos, el mundo que les han transmitido sus padres no resulta transparente del todo; puesto que no participaron en su formación, se les aparece como una realidad dada que, al igual que la naturaleza, es opaca al menos en algunas partes.” (Ibídem: 81)

Una vez que las habituaciones y tipificaciones se consolidan y pasan de una generación a otra se puede hablar de un mundo social establecido y las instituciones adquieren un carácter histórico. Berger y Luckmann argumentan que cuando las instituciones adquieren historicidad simultáneamente se tornan objetivas. Esto quiere decir que las instituciones “...se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos, [...] se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo.” (Ibídem: 80) Hay que decir que las instituciones, o el mundo institucional, al paso del tiempo “se espesa” y “se endurece”¹⁹; lo que significa que las rutinas que se crearon en el interactuar cotidiano difícilmente podrán sufrir algún cambio o modificación.

Si bien es cierto que todas las instituciones al paso del tiempo se consolidan y toman mayor fuerza cuando se transmite el conocimiento de una generación a otra, llega un momento en que necesitan legitimación y justificarse ante la sociedad, porque el significado original de su creación ya no es accesible ni transparente para todas las personas, ahora van conformando su realidad “de oídas”, como lo dicen Berger y Luckmann, las personas ya no están en la posibilidad de recordarlo y es necesario justificar y explicar el significado de las cosas para que no se pierda el orden construido socialmente; los autores argumentan que es necesario explicar el “...significado mediante diversas fórmulas de legitimación, que deberán ser coherentes y amplias en términos del orden institucional si pretenden llevar la convicción a las nuevas generaciones.” (Ibídem: 84)

¹⁹ Los autores argumentan que la “...objetividad del mundo institucional “se espesa” y “se endurece”, no sólo para los hijos sino (por efecto reflejo) también para los padres. El “Ya volvemos a empezar” se transforma en “Así se hacen estas cosas”. Un mundo visto de ese modo logra firmeza en la conciencia; se vuelve real en una manera más masiva y ya no puede cambiarse tan fácilmente.” (Berger, P y Th. Luckmann, 1989: 81)

Inherente al carácter histórico de las instituciones se halla un sistema de *control social*,²⁰ que posibilita mantener el orden institucional, el cual una vez establecido difícilmente se podrá cambiar. Desde que un grupo de personas empieza a interactuar en un contexto específico, ahí se empiezan a construir formas definidas de comportamiento que guían a los individuos a actuar de manera coherente y afín a la actividad y rol que desempeñan dentro de ese grupo, se crean pautas y normas de conducta que se instituyen al paso del tiempo, y se demanda al grupo social que las creó, que se respeten dichas normas y se actúe en concordancia con ellas. Berger y Luckmann proponen que las personas deben aprender a comportarse y actuar de acuerdo al rol que desempeñan ya que en cuanto *“...más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve. Si la socialización dentro de las instituciones se logra eficazmente, pueden aplicarse medidas coercitivas con parquedad y selectivamente.”* (Ibídem: 85)

Lo institucional se convierte pues, en parte de las personas aunque éstas no lo quieran; están presentes en su realidad más allá de su conciencia. La penetración que pueden tener en las personas no disminuye por el hecho de que éstas no conozcan la manera en que operan o ejercen cierta imposición sobre ellas. La institución *“...se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera, y existirá después de su muerte.”* (Ibídem: 82).

Las ideas previamente expuestas en relación con los procesos de institucionalización, propuestas por Berger y Luckmann, constituyen un referente muy pertinente para comprender cómo en la escuela estudiada se han ido construyendo, colectivamente y en el actuar cotidiano, un conjunto de normas de

²⁰ Berger y Luckmann exponen que las instituciones por sí mismas generan modos de control social, que orientan y marcan el comportamiento de las personas dentro de las instituciones, plantean que *“...por el mismo hecho de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada...”* (p: 76) y se crearán mecanismos de control adicionales únicamente cuando los que se ejercen cotidianamente no cumplen adecuadamente con su función de restringir los comportamientos.

comportamiento que regulan las interacciones entre los maestros y el promotor de educación artística; detectar las prácticas que se han sedimentado a lo largo del tiempo y los significados que tienen para los protagonistas; asimismo, vislumbrar la institucionalización como un proceso colectivo me ayudó a mirar desde otra perspectiva la situación en la que se encontraba el promotor en el momento en que realicé la investigación y cómo dicha situación es producida y consolidada en reciprocidad con los maestros.²¹

2.2.1 El promotor de educación artística en la escuela.

Antes de analizar las pequeñas interacciones y la actividad propia del promotor que observé durante el trabajo de campo, es necesario aclarar que la inserción de la figura del promotor en la escuela motivo de estudio no es algo reciente; sin embargo, el momento y las circunstancias en que esto ocurrió se han perdido en el tiempo, al grado del olvido. Directivos y maestros que fueron fundadores de la escuela no recuerdan o no saben con certeza desde cuándo existe la figura del promotor en su escuela, ni cuántos promotores ha habido desde su inserción a la fecha. En una entrevista realizada al director, quien tiene aproximadamente 23 años laborando en la escuela, ocupando el mismo puesto, dijo lo siguiente:

OBSERVADOR: ¿Cuántos años tiene el promotor trabajando aquí?

DIRECTOR: [Piensa un momento y dice] Ya no me acuerdo, pero ya tiene varios. Déjeme ver, [busca su expediente, lee y dice] tengo un nombramiento de la coordinadora Julia Montes Vázquez [...]; tengo este nombramiento que es de 2003, tiene 5 años, [lee nuevamente] 26 de noviembre, promotor de educación artística del 2003, [ve otro documento y dice] 2001.

OBSERVADOR: ¿Usted recuerda desde cuándo hay promotor de educación artística aquí en la escuela?

DIRECTOR: ¿Eso si no me acuerdo? [Ríe].

OBSERVADOR: ¿Usted solicitó el servicio de algún promotor?

DIRECTOR: No, llegaron solitos.

²¹ Al inicio de la investigación, y desde el lugar de promotora de educación artística, tenía la idea de que la situación de los promotores –que me parecía poco favorable en muchos aspectos- era impuesta por las condiciones del trabajo y los marcos institucionales, sin participación activa de los propios promotores. Las nociones de Berger y Luckmann fueron una primera luz que me permitió visualizar otra perspectiva, que fue consolidándose con el propio trabajo de campo y el análisis de lo observado.

OBSERVADOR: ¿Han tenido varios promotores?

DIRECTOR: [Piensa un momento y luego dice] No me acuerdo, pero ha habido varios. [Menciona algunos nombres] Mario, Martha, otro Mario, Fernando, Ricardo, Alfredo... Sí, ha habido varios..." (Entrevista con el director: 4).

Con base en la información proporcionada por el director, puedo aseverar que la presencia del promotor de educación artística en esta escuela ya tiene una historia; se advierte que no se tiene registro de la llegada del primer promotor a la institución y el recuerdo de su origen se ha ido perdiendo al paso del tiempo. Asimismo se han ido olvidando las primeras acciones que ayudaron a construir los cimientos de lo que hoy es la figura del promotor dentro de la escuela; no obstante, la figura del promotor se ha consolidado, porque aun cuando la persona que ha ocupado dicho puesto ha cambiado en diversas ocasiones, las interacciones en el trabajo cotidiano han provocado que se establezca una normativa muy particular e interna que regula el comportamiento y las acciones recíprocas entre el promotor y los maestros, es decir que la figura del promotor y sus acciones se han institucionalizado y han permanecido en la escuela mas allá de las personas concretas que han ejercido el cargo.

Aun cuando la figura del promotor dentro del Estado de México es más antigua que la misma escuela estudiada y aun cuando su inserción está enmarcada en una normativa que le define líneas de acción y de intervención para desarrollar su trabajo -a través de un reglamento oficial que rige a los promotores en el Estado de México-, existe un proceso de institucionalización muy particular que se ha construido en el interactuar cotidiano de sus actores: tanto maestros como promotor, en parte de modo consciente, en parte inconscientemente, han generado su propia forma de interacción en reciprocidad uno con otros, han otorgado significados a sus acciones y han producido rutinas que les han permitido trabajar colectivamente economizando esfuerzos. Los diferentes promotores que han laborado en la escuela junto con los maestros han creado sus propios códigos de comportamiento y por ende de comunicación, de hábitos y rutinas que tipifican sus acciones mutuas, identificándose como partícipes de la

misma realidad institucional. Han construido una particular forma de trabajo en la experiencia compartida.

2.2.2 Sedentarismo del profesor vs. Nomadismo del promotor.

A continuación hablaré de dos figuras que son parte del personal que labora en la escuela observada, y de cómo las características que se atribuyen a sus puestos repercuten en el desarrollo del trabajo en torno a la asignatura de educación artística, ellos son: los maestros de grupo y el promotor de educación artística, quienes interactúan constantemente dentro del espacio escolar, el cual lo viven y lo ocupan de manera diferente.

Para precisar y contextualizar el espacio físico y el tiempo que permanecen en la escuela tanto los maestros como el promotor, utilizo para ello, de manera metafórica²², los términos *sedentarismo* y *nomadismo*. Aludir a estos términos me permitió puntualizar algunas diferencias y características observadas en las figuras que son responsables de impartir la asignatura de educación artística en la escuela. La permanencia de los maestros de grupo dentro de este contexto escolar puede ser equiparada con lo que la Real Academia Española refiere para el término sedentarismo y que lo define como un adjetivo para señalar: “...*un oficio o de un modo de vida: De poca agitación o movimiento*”, ya que los maestros de grupo permanecen durante largos periodos de tiempo en el mismo espacio físico; a diferencia del promotor que por sus mayores y frecuentes desplazamientos se relaciona con el término *nomadismo*, cuya definición, según la Real Academia Española es: “*Estado social de las épocas primitivas o de los pueblos poco civilizados, consistente en cambiar de lugar con frecuencia*”.

²² Una metáfora surge “...de la inserción en un determinado contexto de una nota que proviene de otro [contexto] distinto...” y que además “...tiene que haber una selección de los rasgos del término ajeno que son pertinentes para la interpretación...” (Lakoff, y Johnson, 1998: 11) Son expresiones que no se pueden entender al pie de la letra. Lakoff y Johnson dicen que hay cosas que no se pueden decir si no es metafóricamente y que las expresiones metafóricas abundan en cualquier lenguaje. Además argumentan que la metáfora “...impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica.” (Ibídem: 39)

Al asociar la profesión del maestro de grupo con el término sedentarismo, se hace referencia a la poca movilidad que tiene su figura dentro de la escuela. Los maestros asisten sistemática e invariablemente a la misma institución todos los días de la semana; laboran con el mismo personal docente y directivo; trabajan con el mismo grupo de alumnos a lo largo de un año escolar. Los maestros tienen de manera permanente el mismo lugar de trabajo, su salón de clase, el que les pertenecerá a lo largo de un ciclo escolar, periodo en el que tienen la libertad de acondicionarlo a su gusto y necesidad, así como tienen la facultad de poner las reglas para estar y trabajar en él; tienen la libertad de salir y entrar a la hora que lo deseen; de planear su clase y ajustarla de acuerdo a las demandas institucionales; de modificar el horario y los tiempos destinados para trabajar una u otra asignatura; eventualmente pueden trabajar en el patio de la escuela pero siempre con los mismos alumnos, con el mismo grupo. Al llegar a la escuela se puede saber con certeza si los maestros están, o no, en la escuela y en qué salón se les puede encontrar.²³

El término *nomadismo* asociado al promotor de educación artística refiere a la condición errante de su puesto, a su eventual presencia en una sola escuela y a la constante movilidad que tiene durante su horario laboral; a diferencia de los maestros de grupo, el promotor no labora en una sola escuela, no atiende a un solo grupo, no tiene un espacio fijo y “propio” para trabajar, además, la oficina de su autoridad inmediata se encuentra ubicada en un lugar diferente, fuera de las escuelas que él atiende, situación que también favorece su desplazamiento a otro espacio más para atender requerimientos que le sean solicitados por parte de su coordinador.

Para entender con mayor claridad esta expresión de *nomadismo* asociada a la figura del promotor es necesario saber que el promotor no trabaja solamente en una escuela, ni con un solo grupo. En el caso del promotor de la escuela estudiada, durante la entrevista que le realicé dijo que él trabajaba en cuatro

²³ Como lo observa Carvajal, quien menciona que: “El salón empieza a convertirse en propiedad personal, como la casa de uno: ellos lo arreglan, lo pintan, lo decoran, lo cuidan. Es de ellos...” (Carvajal, 1997: 17)

escuelas diferentes del municipio de Chimalhuacán y que estas escuelas ya venían asignadas en su nombramiento. Este promotor tiene el compromiso de trabajar con todos los grupos, de primero a sexto, de cada una de las escuelas que le fueron asignadas, siendo un total de 59 grupos por las cuatro escuelas; y específicamente en la escuela observada el promotor trabaja con los 19 grupos que tiene la escuela.

En el cuadro que veremos a continuación se puede observar la distribución del tiempo laboral a lo largo de la semana, las escuelas que atiende y la cantidad de grupos que tiene cada una de las escuelas.

Cuadro 6 Escuelas y número de grupos atendidos por el promotor durante el ciclo escolar 2007-2008

Días de visita	Escuela	Núm. de grupos	Matricula
Lunes y Martes	Primaria observada	19	440
Miércoles	Primaria A	12	180
Jueves	Primaria B	10	235
Viernes	Primaria C	18	650
		59	1505

Fuente: Datos tomados de la entrevista semiestructurada realizada al promotor de educación artística. Enero 2008.

El cuadro muestra que el promotor trabaja, a lo largo de la semana, en cuatro escuelas diferentes, y sumando la cantidad de grupos que tiene cada escuela se hace un total de 59. Aquí se puede apreciar que las escuelas más grandes son la C y la escuela estudiada, con 18 y 19 grupos respectivamente. Puede observarse que la matrícula de la C rebasa por más de 200 alumnos a la escuela estudiada; sin embargo, el promotor la visita solamente un día porque tiene un grupo menos. Las escuelas más pequeñas también son visitadas solamente un día a la semana, por ejemplo, a la escuela A con 180 alumnos en 12 grupos la visita los días miércoles y la escuela B, con 10 grupos y una población de 235 alumnos la visita los días jueves. Aun cuando la escuela observada no es la más grande en cuanto a la cantidad de alumnos que tiene, sí lo es en la cantidad de grupos y por ello recibe mayor atención por parte del promotor, puesto que él la visita dos veces por

semana, lunes y martes en un horario vespertino de 13:30 a 18:00 hrs., las otras tres únicamente un día a cada una. El promotor dice al respecto:

Ya venían designados los días de visita y la cantidad de días para visitar las escuelas (refiriéndose a su nombramiento), pero ahí se dejan llevar más por la cantidad de grupos pensando que entre más grupos la matrícula es mayor y que puede haber más niños, pero tiene más matrícula la primaria C aunque tiene un grupo menos. (Entrevista con el promotor: 1)

A diferencia de los maestros de grupo que tienen su salón ya establecido para trabajar durante todo un ciclo escolar, al promotor se le puede observar que va de un grupo a otro, de un salón a otro y esto se debe a que la escuela no cuenta con un espacio específico para trabajar la asignatura de educación artística, la clase se puede desarrollar en el patio de la escuela o bien en los salones que ocupa cada grupo; quien tiene que desplazarse constantemente y cambiar de un salón a otro para trabajar es el promotor, porque a lo largo del día puede atender aproximadamente tres grupos dependiendo de la actividad que realice.

Así como no tiene un espacio fijo en la escuela para trabajar, tampoco tiene un escritorio o un estante donde guardar sus cosas de trabajo, cuando necesita una grabadora para desarrollar una actividad el promotor la carga y la traslada de un salón a otro, en un comentario que hace durante la entrevista refleja esto: *"...yo cargaba mi maletota y llevaba la grabadora y también mis extensiones..."*. (Entrevista con el promotor: 3). El promotor va de un salón a otro llevando consigo los materiales que puede llegar a necesitar.

Por otro lado, el promotor forma parte de un equipo de trabajo que administrativamente es independiente de las escuelas que atiende y en muchas ocasiones recibe llamados de su coordinación, ya sea para cubrir alguna comisión, para entregar documentación o bien tiene que asistir a las reuniones de trabajo programadas mensualmente; esta situación le impide que en algunas ocasiones pueda asistir a la escuela que le corresponde ya que tienen que trasladarse a un

espacio diferente como lo es la oficina de su coordinación de área. El promotor relata:

[...] trabajaba con 6 grupos y si faltaba algún día a la siguiente semana tenía que trabajar con los 12, porque ellos sabían que iba a pasar, entonces yo andaba como loquísimo, a veces les decía a los maestros y algunos comprendían y entonces pasaba hasta la otra semana, y así le hacía hasta que me volvía a normalizar y cuando había otra suspensión por alguna situación, otra vez me volvía a pasar y a lo mejor por eso opté por trabajar con 3 grupos, pero de todos modos se rompe porque aunque yo tenga un cronograma, si me mandan llamar [...] ya se perdió totalmente [la secuencia del trabajo] y tengo que volver a empezar [...] (Entrevista con el promotor: 9)

El hecho de que el promotor trabaje en cuatro escuelas diferentes y tenga que atender una gran cantidad de grupos disminuye el tiempo que puede dedicarle a cada uno, su visita se vuelve esporádica y eventual y en consecuencia la continuidad en las actividades programadas para la asignatura se fragmenta. Con 59 grupos que atender, la semana es insuficiente, es imposible trabajar con todos los grupos. Si el promotor pasara una hora a la semana con cada grupo difícilmente podría atender a más de 20. Su horario laboral es de 13:30 a 18:00 hrs., son cuatro horas y media diarias, de esto hay que descontar los momentos que se utilizan en actividades que comúnmente se realizan en la escuela, tales como: el recreo de los niños, el homenaje, los exámenes, reuniones de trabajo, etc., o bien situaciones extraordinarias que pudieran dificultar o anular la posibilidad de que los niños reciban la clase de educación artística, ello propicia que el tiempo real para trabajar la clase de educación artística se reduzca aún más. Esto sin descontar el tiempo que el promotor invierte para atender asuntos personales o laborales de cualquier tipo, ya sea académicos, administrativos o de organización que surjan de su coordinación o de la misma escuela; o bien que haya alguna suspensión marcada por el calendario escolar.

El promotor comenta que él trabaja con tres grupos por día, entonces haciendo la cuenta el promotor atiende a 15 grupos a lo largo de la semana. Particularmente

en la escuela observada, con dos días que asiste, únicamente le da tiempo de trabajar con 6 grupos por semana, para atender 18 grupos de 19 que tiene la escuela necesita tres semanas. Esta circunstancia provoca que cada grupo reciban la clase de educación artística con el promotor una vez o, con suerte dos veces al mes. Como podemos ver el nomadismo característico del promotor afecta en gran medida la frecuencia en la clase de educación artística en todas las escuelas atendidas, incluyendo la que me ocupa en el presente estudio de caso.

2.2.3 Entre la espada y la pared.

En el presente apartado retomaré una de las características de la figura del promotor que se comentó en el punto anterior, y me refiero específicamente a que él pertenece administrativamente a una Coordinación de Área de Educación Artística y no a las escuelas que atiende. La doble autoridad y compromiso laboral que tiene el promotor, en ocasiones, lo colocan *entre la espada y la pared*. Su condición nómada está íntimamente ligada a ello, pero para su análisis decidí ahondar en el tema en un lugar diferente.

Para poner en antecedente al lector me parece necesario explicar que el promotor es un servidor público docente del Subsistema Educativo Estatal al igual que los maestros de grupo y que ambos pertenecen a la Dirección General de Educación Básica, sólo que están adscritos a unidades administrativas diferentes, los maestros de grupo pertenecen al Departamento de Educación Primaria, mientras que el promotor a la Subdirección de Apoyo a la Educación, (Departamento del que ya se habló ampliamente en el primer capítulo).

La Subdirección de Apoyo a la Educación tiene como representante al Coordinador de Área para que sea él quien aplique la normatividad con respecto al trabajo del promotor, es él a quien el promotor ha de rendirle cuentas en aspectos académicos, técnicos y administrativos.

Entonces el promotor de educación artística está adscrito específicamente a una Coordinación de Área de educación artística. El pertenecer administrativamente a otra instancia torna compleja la tarea del promotor, porque, por un lado, su labor le demanda asistir a las escuelas diariamente para trabajar con los grupos y con los maestros, y por otro también responder a los llamados del coordinador de área, cuando lo requiere. Estas dos situaciones crean un conflicto porque al tener compromisos y obligaciones tanto en la escuela como en su coordinación, la dinámica del trabajo le impide cubrir su responsabilidad al cien por ciento en uno y en otro lugar. Aunque el trabajo del promotor esté normado a través de las instituciones y documentos, la realidad es que el conflicto se genera en las interacciones cotidianas, cuando el promotor no llega a la escuela por asistir a alguna reunión en su coordinación; o por el contrario, no cumple con alguna comisión asignada por quedarse en la escuela y atender a los grupos que ya tenía programados. Veamos.

Como se dijo en el apartado anterior el promotor asiste 2 días de la semana a la escuela observada, lunes y martes. Estos días es esperado en los salones tanto por los niños como por los maestros para que trabaje con ellos; el promotor pasa a avisarles un día o una semana antes que pasará con el grupo para que estén enterados o para que lleven algún material en específico; situación que genera una problemática muy particular, que analizaremos más adelante. Dice la maestra de 4ºB *“... lo vemos pasar, los niños lo esperan con ansiedad y luego mejor no pongo actividades porque ya sé que va a venir...”*, pero hay ocasiones en que esos días en que es esperado y le toca asistir a la escuela no llega o se va temprano porque tiene que atender alguna comisión o un llamado de su coordinador, entonces estos tiempos se restan a los ya pocos predestinados al trabajo con los niños y éstos se quedan esperando por su clase. El maestro de 1ºB considera lo siguiente:

...por cuestiones administrativas luego los citan y no cubren los grupos, dice el promotor: “Es que nos mandan a traer”; pues sí pero deben de tener su calendario, les pueden recorrer su horario porque luego les

desvían su cronograma de tiempo y ya no pueden pasar a los grupos y no es tanto porque estén aquí, sino por los chavos. (Entrevista individual).

Y la maestra de 1ºD dice:

El maestro sí trabaja bien, nada más que luego tiene junta, y creo que las juntas son cuando se les ocurre, creo que nada más le hablan por teléfono y se va, y ya no trabaja con los niños. (Entrevista individual).

En los comentarios de los maestros podemos apreciar que saben que el promotor depende de otra instancia y que puede ser llamado en cualquier momento por su autoridad inmediata para atender alguna comisión o asistir a una reunión, lo que implicará abandonar la escuela y no terminar de trabajar con los grupos que ya estaban programados para ese día. El retirarse temprano de la escuela o no asistir, repercute directamente en el tiempo destinado para trabajar con los alumnos, pero también en la imagen que los docentes y el director construyen de la figura del promotor.

Las asistencias del promotor a su coordinación pueden ser en fechas ya establecidas o bien de manera extraordinaria. Al inicio del ciclo escolar la Subdirección de Apoyo a la Educación emite un oficio donde calendariza los días de reunión mensuales que han de realizarse al interior de la Coordinación de Área, se la da a conocer a los coordinadores y éstos, a su vez, a los promotores para que ellos realicen su planeación y cronograma de actividades tomando en cuenta las fechas establecidas para las reuniones y además le hagan saber al director escolar los días que no asistirán a la escuela.²⁴

Durante una de las observaciones realizadas se dio una conversación informal con el promotor donde comentó que iba a informarle al director por qué había faltado un día antes y de esta plática surgió que él entrega un documento donde están marcadas las fechas de sus reuniones, dice el promotor:

²⁴ Esta información la conozco debido a mi experiencia laboral como promotora de educación artística.

[...] “le voy a comentar por qué falte ayer, aunque el día de ayer estaba marcado en el documento, pero ni se ha de acordar”.

Le pregunté al promotor: “¿Le entregas un calendario con las fechas de los días que vas a faltar desde el inicio de ciclo escolar?” Respondió: “Sí, pero luego ni se acuerda. Volví a preguntar: “¿Entonces tienes que avisarle que vas a faltar o recordarle que tienes reunión?”. Él contestó: “Sí”... (Observación 10: 2)

En esta misma charla informal con el promotor también se pudo constatar que existen inasistencias a la escuela que son extraordinarias o intempestivas y que éstas pueden abarcar toda la tarde o bien una parte del turno. El promotor comentó que le iba a avisar al director por qué no había asistido a la escuela un día antes y además que se retiraría temprano ese día, esto es lo que dijo:

“...pensé que ya no venías, ya me iba, me dijo. Le pregunté: “¿Por qué?” y contestó: “Tengo que ir a otras escuelas a recoger una información que nos pidió el coordinador en la reunión de ayer, nos la encargó y quiere que se la llevemos mañana; es que necesita levantar un censo de las escuelas que cuentan con servicio de promotores porque dice que en el Departamento están haciendo un estudio para abrir más plazas de promotores; pero esta información ya la habían pedido hace como tres años y dijeron lo mismo.” Continúa diciendo: “Sólo vine porque me dijiste que venías, te estaba esperando para pasar a un grupo, pero como vi que no llegabas empecé a pasar a revisar el trabajo que hicieron la semana pasada y a decirles a unas maestras cómo van a hacer un trabajo; ya no me da tiempo de entrar a trabajar con otro grupo. Ahorita ya me voy.” Le pregunté que si ya le había avisado al director que se iba temprano, y dijo: “No, eso también le iba a decir ahorita [...]” (Observación 10: 2)

En este diálogo podemos apreciar que el coordinador tiene la facultad de llamar al promotor en horas de clase y solicitar que se presente en la oficina para entregar documentación, cumplir con alguna comisión, o bien, asistir a una reunión extraordinaria. El promotor argumenta que un día antes asistió a la coordinación a una de las reuniones que ya estaban programadas y en esa reunión su coordinador le solicitó recabar cierta información que debía conseguir en diferentes escuelas y llevarla a la oficina al día siguiente. Para cumplir con dicha comisión, el promotor se ausenta de la escuela e invierte tiempos que no tenía

contemplados, se va temprano un día y al siguiente no asistirá porque debe llevar a su coordinación la información que le solicitaron.

Independientemente de la génesis de las inasistencias del promotor a la escuela, ya sean extraordinarias o establecidas con antelación a través de un documento, el efecto es similar porque al final son ausencias, se altera la frecuencia con la que el promotor visita los grupos y la continuidad en el trabajo se pierde, sucede lo que comentaron los maestros: que el promotor se va y luego ya no cubre los grupos. Estas situaciones ya descritas han repercutido en la imagen del promotor, a decir de él mismo, ha perdido credibilidad en la escuela. Durante la entrevista realizada comenta:

...los niños ya no creen, o el maestro se fastidia o el director ya no me cree, por ejemplo el director ya no me cree cuando estoy en coordinación o que pedí permiso para salir temprano porque nos mandaron llamar, no sé qué piensa [...] Dejan de creer en ti, y eso genera que la respuesta hacia el trabajo sea menor tanto de los niños como de los maestros.
(Entrevista con el promotor: 9)

El promotor percibe que las inasistencias a la escuela y las ocasiones en que sale temprano para cumplir alguna comisión que le encomiendan en su coordinación han propiciado que su imagen se haya deteriorado ante los niños, los maestros y el director; él considera que ha perdido credibilidad y que a raíz de ello el apoyo que recibe para llevar a cabo su trabajo es menor.

Además de la percepción que el promotor tiene de sí mismo sobre su imagen en la escuela, el director hace un señalamiento que llama la atención. En la entrevista realizada al director, comenta que una ocasión tuvo una charla con la directora de la primaria A, una de las escuelas que también visita el promotor, en dicha conversación la directora decía que el promotor no trabajaba y que faltaba mucho, el director respondió que él no estaba de acuerdo con lo que ella decía e inclusive expuso algunas conductas favorables del promotor, pero al paso del tiempo ha

cambiado esa imagen con la que en algún momento discrepó, esto fue lo que expresó el director:

DIRECTOR: ...él había trabajado bien, inclusive hace tiempo yo discutía, en buenos términos, con la maestra [directora de la primaria A], donde el promotor va un día a la semana, y ella me dijo: "Ese promotor ni trabaja", y yo le dije: "¿Cómo que no trabaja? sí trabaja y trabaja bien, él me atiende todos los grupos, anda bien movido trabajando, ¿por qué dices eso?"; y me contestó: "Pues aquí en la escuela falta mucho, porque siempre tiene comisión, y en lo que va de este año no me ha visitado". Así me dijo la maestra. [...]

OBSERVADOR: ¿Cuántos años tiene el promotor trabajando aquí?

DIRECTOR: Ya no me acuerdo, pero ya tiene varios; déjeme ver (busca su expediente), tengo este nombramiento de 2001.

OBSERVADOR: Entonces ya tiene arriba de 5 años.

DIRECTOR: Sí, luego se hacen flojos [se ríe], ¿no?, después de mucho tiempo en una sola escuela.

OBSERVADOR: Tal vez se confía.

DIRECTOR: Sí, pero el promotor había trabajado muy bien, pero este año falló mucho; se le olvidaba el material o si él no venía lo mandaba con otra persona. (Entrevista con el director: 1-2)

Estas conductas de salirse temprano o no asistir a la escuela aunque puedan estar justificadas administrativamente no son bien vistas ni aceptadas por los maestros y el director de la escuela. En las entrevistas realizadas se encuentran expresiones, tanto de los maestros como del director, en las que se observa que si bien reconocen el trabajo del promotor también dicen que a veces falta mucho y por dicha circunstancia ya no atiende a los grupos. Esta situación ha marcado la forma de interactuar entre los tres actores (director, maestros y promotor), podemos ver cómo las acciones realizadas por el promotor, sin proponérselo, han ido configurando una imagen de *flojo* o de *faltista*.

Por otro lado, el promotor no puede dejar de asistir a su coordinación porque eso también le genera un problema y una imagen desfavorable ante sus compañeros y su coordinador. A decir del promotor, existen eventos que organiza su Coordinación de Área a solicitud de la Subdirección Regional o en ocasiones por iniciativa de los promotores que integran la misma coordinación, con el propósito

de preparar un número artístico que pueda ser presentado en las escuelas, como por ejemplo: pastorelas, obras de teatro, ensambles artísticos, etc. Para llevar a cabo estas actividades requieren tiempo de ensayo, lo que implica abandonar la escuela y los grupos por una o dos semanas, a veces hasta un mes, debido a que se anexa el tiempo que se requiere para presentar el trabajo realizado en diferentes escuelas. Además comenta que esto le implica un problema porque aunque él le informe al director de la escuela sobre la actividad que está realizando y el motivo por el que no asistirá a la escuela durante unos días, esta información difícilmente llega a los maestros que son quienes lo esperan para trabajar. Argumenta que si él evita faltar a sus escuelas negándose a participar en esas actividades, es recriminado o sancionado por sus compañeros y coordinador. Entonces luego no sabe qué hacer, si ir a las escuelas y no participar en el trabajo de su coordinación, o apoyar el trabajo de la coordinación aunque ello implique desatender el trabajo de las escuelas. Aquí un fragmento de la entrevista con el promotor:

...y aquí lo malo es que es un juego, porque si tú no quieres... El coordinador lo ha dicho: "Quien quiera participar en el evento navideño está invitado, quien no, se puede ir a sus escuelas", pero cuando viene la evaluación administrativa tanto la semestral como la de fin de curso, se supone que es una de las partes que debes de cubrir, porque eso te van a evaluar, entonces te ponen contra la pared. Si no participo ¿tú crees que me van a poner mi 10?, [...] uno está consciente que nuestra función es estar en las escuelas, pero también apoyar todo lo que es comisión por parte del Departamento, algún evento o X proyecto, y si no apoyas es que no estás cumpliendo [...]. A veces en la coordinación se trabaja de una manera que no estoy de acuerdo, se pierde mucho tiempo en cosas que se pueden organizar más rápido, porque luego se pierde trabajo en las escuelas y eso te genera problemas, pero si no te integras al trabajo de la coordinación también te genera problemas, [...] del año pasado y éste que he estado faltando mucho, es por seguir ese juego, porque todo es una cadena, si te aíslas [del trabajo de la coordinación] y tratas de cumplir con lo que es tu función, el jefe y los demás compañeros te lo toman a mal, y si faltas a las escuelas también, yo lo he visto. (Entrevista con el promotor: 8 - 9).

Otra situación agrava lo anteriormente expuesto. Dentro del Estado de México se realiza una evaluación al finalizar el ciclo escolar, el encargado de evaluar el trabajo del promotor es el coordinador de área, quien tiene la responsabilidad de hacer visitas periódicas para supervisar su trabajo. Los elementos que tiene para evaluar al promotor son básicamente administrativos: sus asistencias a la coordinación, el cumplimiento de las comisiones asignadas, la entrega de sus hojas de visita firmadas y selladas por el director escolar, la entrega de los informes semestral y final, la entrega de su planeación al inicio del ciclo escolar.

El promotor está entre la espada y la pared, por un lado el trabajo en la escuela le reclama su presencia en ella y se ve comprometido con la organización interna; por otro, tiene que atender los llamados y apoyar el trabajo de la coordinación.

2.2.4 Los festivales y el promotor.

Los festivales en las escuelas de educación básica son una práctica muy arraigada en todo el país, se realizan con la finalidad de conmemorar fechas importantes marcadas en el calendario escolar. Para que estas fechas no pasen desapercibidas, en las escuelas se organizan programas con números artísticos y, ocasionalmente, deportivos. Las actividades artístico-culturales están íntimamente relacionadas con las disciplinas artísticas (danza, música, teatro y artes plásticas): en estos programas se pueden ver poesías corales o individuales, interpretación de canciones, representaciones teatrales e interpretaciones de bailes y/o danzas de diferentes géneros y, eventualmente, exposiciones de trabajos plásticos.

Los festivales escolares han sido de gran aceptación en el contexto de las escuelas mexicanas, su práctica reiterada ha estimulado que se desvirtúe la finalidad de la educación artística; una de las problemáticas enfrentadas es que muchas de las horas destinadas para la educación artística son utilizadas para

elaborar “*artefactos*”²⁵, es decir, que los maestros en nombre de las artes realizan repetitivos ensayos de los bailables regionales, la enseñanza de diversos géneros de canciones o la utilización de materiales para hacer manualidades como: tarjetas, bordados, floreros etc., que servirán para presentarlos en los festivales y conmemorar las fechas importantes del calendario cívico, aun cuando muchas veces los resultados estén descontextualizados y no tengan relación con los propósitos de la asignatura.

La escuela motivo de estudio no es ajena a este tipo de prácticas ya instituidas, aquí también se realizan los tradicionales festivales escolares en los que participan alumnos, maestros y ocasionalmente los padres de familia y donde el promotor contribuye en gran medida en la preparación de los números artísticos.

Según el promotor, las fechas en que se realizan los festivales de mayor relevancia son: el 20 de noviembre para conmemorar la revolución mexicana, el 21 de marzo para celebrar el inicio de la primavera y el natalicio de Benito Juárez, el 10 de mayo para festejar a las madres y finalmente la clausura oficial del curso; pero no son las únicas fechas que se conmemoran, a lo largo del ciclo escolar también se realizan algunos otros festivales con menor notoriedad o ceremonias cívicas donde igualmente los maestros preparan números artísticos. Aunque no tuve la oportunidad de observar ningún festival, ni ensayo de algún número artístico durante el trabajo de campo, pude constatar a través de entrevistas que maestros y promotor son partícipes en su preparación y que también invierten tiempo para tal fin.

²⁵ En este contexto podemos llamar *artefacto* a las actividades o a una serie de prácticas escolares que realizan los alumnos sin que se sepan por qué o para qué las llevan a cabo. Flavia Terigi dice que: “Numerosas prácticas de las que tiñen la enseñanza cotidiana de las artes en las escuelas pueden ser analizadas como artefactos. La tradicional ocupación de las horas de música en la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efemérides como justificativo para ejercitar coreografías folclóricas, la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y pintura, una por clase o por sesión, son ejemplos un tanto tradicionales –pero no por eso sin vigencia- de los modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de estas disciplinas dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área.” (Terigi, 2006: 35)

El director escolar afirma que desde el inicio del ciclo escolar los maestros saben la fecha en que les tocará participar, además que él se encarga de informar al promotor qué grupos y en qué fecha deberán presentarse los alumnos en alguno de los festivales que se organizan en la escuela para que así pueda apoyar el trabajo que los maestros realizarán.

...yo le digo: "A tales maestros les toca número artístico para tal fecha", y como los maestros ya tienen sus fechas, él se encarga de apoyar a lo que digan los maestros... (Entrevista con el director: 1)

El montaje de un número artístico para participar en alguno de los diferentes festivales es un compromiso ineludible para los maestros. Ellos tienen la libertad de decidir en qué consistirá la participación de sus alumnos, bien pueden poner una poesía coral, un baile, una canción, una obra de teatro o cualquier otra actividad que pueda ser presentada en la escuela con motivo de la fecha a conmemorar. Y para llevar a cabo estas actividades los maestros suelen solicitar la ayuda del promotor de educación artística.

En la entrevista grupal los maestros hablan sobre la ayuda que el promotor brinda para realizar actividades encaminadas al montaje de los números artísticos. La maestra de 5°A afirmó: *"...cuando se le requiere apoyo por algún baile, siempre ha apoyado..."*; el maestro de 1°B dijo: *"...el maestro nos apoya en todo lo que se puede en cuestión de artísticas, si requieres algún material, por ejemplo, de música te lo consigue, si le dices que te apoye en un baile, te apoya..."*. Y en las entrevistas individuales realizadas a los maestros también se encontraron frases que señalan la participación del promotor para llevar a cabo estas actividades; el maestro de 2°A dijo: *"Me apoyó con un bailable."*; el de 5°C expresa *"...el bailable, el promotor lo ponía..."*; la maestra de 1°D dijo: *"...se le pide el apoyo para una canción o algo y él apoya..."*.

Estas aseveraciones de los maestros permiten identificar que el promotor es copartícipe con los maestros para la preparación de diversos números artísticos y

en especial para poner bailes que se presentarán en los distintos festivales. Aunque el documento de *Ámbitos de Participación del personal de Apoyo a la Educación*, donde se enlistan las funciones del promotor, dice que es su responsabilidad asesorar al titular de grupo sobre los contenidos programáticos de Educación Artística, mucho del tiempo y trabajo del promotor en la escuela está orientado a ayudar a los maestros a realizar actividades que tienen como finalidad ser productos para un festival.

El trabajo en torno al montaje de los números artísticos es algo que se da en común acuerdo entre maestros y promotor. Por un lado, algunos de los maestros responsables de poner números artísticos, recurren al promotor para que *les pongan* su baile argumentando que no saben o que se les dificulta ponerlos, ejemplo de ello es lo que dice el maestro de 5°C:

Yo no sé de artística, a mí me cuesta mucho trabajo poner bailables [...] y me falta mucho conocimiento en enseñar bailables y coreografías, mejor le digo al promotor... (Mtro. de 5°C. Entrevista grupal)

Y por otro lado, el promotor, asumiendo el rol de especialista en la asignatura de educación artística en la escuela, pregunta a los maestros si les puede apoyar en poner su número artístico o un baile; como él lo dice en la entrevista:

...les pregunto si no tienen un trabajo en que los pueda apoyar, algún baile, [...] en un año puse como 20 bailes... (Entrevista con el promotor: 3)

Esta forma de trabajar se ha tipificado en la escuela, ambos actores lo reafirman en cada víspera de festivales; el montaje de números artísticos es una costumbre en la escuela que maestros y promotor reiteran cotidianamente. Los maestros de grupo al tener el compromiso de poner un número artístico solicitan ayuda al promotor y éste a su vez les pregunta si tienen un baile o algo en que pueda ayudarles; entonces muchas de las actividades que se realizan en nombre de las artes son precisamente para llevar a cabo los ensayos de los diversos números que se presentarán.

Llama la atención que algunos maestros expresan que las visitas del promotor se vuelven más frecuentes en los grupos cuando les ayuda a montar bailes o números artísticos para ser presentados, e incluso en ocasiones hay un horario especial para trabajar con los maestros a quienes les toca participar en los festivales. Dice la maestra de 4°B que cuando el promotor le estaba poniendo el baile a su grupo, él tenía un horario para pasar a su salón.

...como viene dos veces a la semana casi no pasa con los grupos, pero cuando me puso el bailable él tenía su horario para pasar con mi grupo.
(Mtra. de 4°B. Entrevista Individual)

La maestra de 3°B comenta algo similar cuando dice que el promotor incrementó las visitas a su grupo cuando le apoyó a poner una danza:

Al principio del ciclo escolar pasó como 3 veces y últimamente ha pasado más, como unas 6 veces, porque me está apoyando para poner una danza. (Mtra. de 3°B. Entrevista Individual)

La maestra de 6°B expone que cuando el promotor ayudaba a poner bailables a otros grupos las visitas a su salón se hacían más esporádicas:

Como que en este año faltó o vino menos veces a trabajar con mi grupo; veía que se iba con otros grupos, como que le pidieron mucho apoyo para poner bailables. Y los días que venía se iba con los grupos que le pedían ese apoyo. (Mtra. de 6°B. Entrevista Individual)

Con lo expresado por los maestros podemos darnos cuenta que parte del trabajo que el promotor realiza en la escuela es destinado precisamente a llevar a cabo actividades orientadas para preparar los números artísticos y la frecuencia con la que el promotor visita a un grupo a lo largo del ciclo escolar puede variar dependiendo de la fecha en que le toque participar en alguno de los festivales.

La organización de festivales se convierte en una excusa para justificar el trabajo educación artística, muchas de las actividades se centran en los constantes ensayos de los números artísticos tergiversando el objetivo final de la asignatura. Cuando el promotor coadyuva a la fabricación de artefactos, desarrollando actividades que tienen como objetivo cumplir con los acostumbrados festivales, automáticamente disminuye el tiempo destinado para trabajar los contenidos de la educación artística en la escuela, disminuyendo de esta manera la posibilidad de que los niños tengan experiencias artísticas que contribuyan a ampliar su horizonte y a desarrollar su personalidad.

2.2.5 Los maestros y la clase de educación artística.

De acuerdo con el Plan y programas de estudio 1993, la asignatura de educación artística tiene una carga horaria de cuarenta horas anuales y es al maestro de grupo a quien se le encomienda impartirla una hora por semana, pero también se señala que el tiempo destinado a la asignatura puede ser flexible y que los maestros han de tener margen de decisión para organizar las actividades y adaptarlas al desarrollo de los niños sin sentirse comprometidos a cubrir todos los contenidos. Este plan tiene como prioridad que los niños dominen la lectura, la escritura y la expresión oral así como “...*la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas.*” (SEP, 1993: 15) El hecho de que el Plan y programas de estudio otorgue prioridad a las asignaturas de español y matemáticas y que el espacio reservado a la educación artística se conciba como la posibilidad de enriquecer el juego y mejorar el tiempo libre de los niños, puede propiciar que se mal interprete el propósito de la asignatura, lo que influye en la manera de abordarla y en que algunos maestros consideren que no es relevante.

Al contar la escuela con un promotor de educación artística permite que la responsabilidad se comparta, es decir, que no solamente los maestros de grupo tienen el compromiso o la encomienda de trabajar actividades relacionadas con la

educación artística, sino también el promotor. Esta situación indudablemente repercute en la forma y la frecuencia de trabajar la asignatura.

En el presente estudio de caso se encontraron diversas posturas frente a la asignatura por parte de los maestros que laboran en la escuela estudiada, cada maestro tiene sus propios argumentos para justificar su actuación respecto a la educación artística. Hay maestros que consideran irrelevante trabajar la asignatura y esperan a que el promotor pase a su grupo; otros más mencionan que no les gusta o que no saben cómo abordarla porque no tienen el conocimiento para ello; también hay maestros que dicen no tener tiempo para realizar actividades de educación artística porque el plan marca como prioridad que los niños desarrollen habilidades que tienen que ver con español y matemáticas; por otro lado hay maestros que sí la trabajan porque les gusta la asignatura y lo consideran indispensable, además que le dan un seguimiento a lo largo del ciclo escolar, independientemente de que el promotor pase o no a su grupo.

A continuación se hace un análisis de estas posturas, primero hablaré de los maestros que no trabajan educación artística, mostrando los argumentos que señalan en las entrevistas individuales y en la entrevista grupal, posteriormente mencionaré a los que sí trabajan la asignatura, ya sea de manera independiente a lo que el promotor realiza con su grupo ó con el apoyo de él; se podrá apreciar cómo en algunos casos la figura del promotor repercute y determina algunas formas de proceder de los maestros; posteriormente se visualizará la percepción que tiene el promotor sobre el trabajo que hacen los maestros en el área de educación artística.

Existen maestros que no trabajan la asignatura de educación artística, por ejemplo el maestro de 1ºB. Él mismo menciona que regularmente él no realiza actividades de educación artística, sin importar el grado que tenga asignado, además deja ver que el arte no es algo que sea de su interés, comenta:

...a veces siento que es una cuestión personal el hecho de no trabajar educación artística con el grupo, luego veo compañeros en la escuela que realizan esa asignatura en otros lugares y le dan la importancia que debe de tener, aparte que les gusta; pero yo, casi en ninguno de los grados con los que he trabajado llevo a cabo educación artística. (Entrevista grupal: 1)

El mismo maestro de 1°B comenta que durante el presente ciclo escolar le asignaron un grupo de primer año y por ello su prioridad era precisamente lo que marca el Plan y programa de estudios, que los niños aprendan a leer y a escribir, veamos:

Normalmente casi no trabajo educación artística. En este ciclo escolar le di mucha importancia a la lectura y escritura, porque era primer año. (Mtro. de 1°B. Entrevista individual).

Y la maestra de 5°B dice que su horario de educación artística lo tiene los viernes en la última hora de la jornada laboral, pero es muy común que los viernes salgan temprano lo que repercute en el tiempo destinado a la asignatura,²⁶ pero esta situación no le preocupa porque para ella es suficiente el haber preparado actividades para presentarlas en los festivales escolares. Aquí lo que dijo:

Tengo el horario de educación artística los días viernes, pero casi no lo ocupamos, porque es la última hora y los viernes regularmente salimos temprano, no le dábamos mucha importancia y no me preocupaba mucho eso porque implementamos algunas cosas en otros momentos, por ejemplo ensayamos un canto y pusimos una poesía porque según les tocaba participar en un festival y luego ya no se presentaron, pero de todas maneras se estuvo viendo algo de esto [refiriéndose a la educación artística]. (Mtra. de 5°B. Entrevista individual).

Colocar el horario para la asignatura de educación artística, estratégicamente los viernes que comúnmente salen temprano, permite suponer que para la maestra la

²⁶ Gimeno Sacristán propone una serie de dimensiones para analizar las tareas y actividades académicas, a través de estas dimensiones se pueden observar y valorar las prácticas metodológicas, estilos pedagógicos, analizar y estructurar programaciones de los profesores y ayudar a reflexionar sobre la práctica docente. Hay muchos aspectos que intervienen para que los objetivos educativos se cumplan y el profesor ha de ser consciente de ello para poder tomar decisiones fundamentales. Una dimensión propuesta a tomar en cuenta son los horarios, dice el autor: "La localización de las tareas en determinados tramos del horario escolar presta un determinado valor a las mismas. Actividades interrumpidas, colocadas al final de la jornada escolar o al comienzo de la misma no tienen el mismo valor." (Sacristán, 2007: 338).

educación artística no tiene mucho valor o importancia; ella considera que cubre el compromiso que le demanda la asignatura al poner o ensayar algún número artístico para los festivales. Señala que estos ensayos se pueden realizar en cualquier otro momento y aunque no indica si fueron con el apoyo del promotor o los llevó a cabo ella sola, cabe recordar que el promotor puede pasar al salón sin importar el horario que cada maestro tenga para trabajar educación artística (como ya se mencionó y se verá con más detalle en el siguiente capítulo).

Ahora hablaremos de los maestros que sí trabajan educación artística, los que tienen un horario establecido para tal fin y que lo hacen independientemente del apoyo que les pueda brindar el promotor. Los argumentos que veremos enseguida fueron tomados de las entrevistas individuales; aquí los maestros expresan algunas técnicas y materiales que ellos utilizan para abordar temas de educación artística, además de que cada uno señala el día específico en que trabaja con su grupo la asignatura y en algunos casos el tiempo que le dedican. Los maestros determinan desde el principio del ciclo escolar el horario que tendrán para educación artística, aunque en algunos casos puede moverse la programación, dependiendo del trabajo o el tiempo que tengan.

Dice el maestro de 2ºA que él sí trabaja educación artística. Su actividad se centra en el área de Expresión y apreciación plástica, dice que los niños tienen un bloc donde realizan diversas técnicas, además señala que las actividades que desarrolla no tienen una continuidad, son independientes una de otra y del mismo modo lo son de las actividades que realiza el promotor con su grupo.

Me enfoqué a lo que son las Artes Plásticas; tenemos un bloc donde trabajamos boleado, rasgado, iluminado. Son actividades independientes a las que organiza el promotor y no tienen continuidad entre una y otra. (Mtro. de 2ºA. Entrevista individual).

La maestra de 6°B señala que ella da educación artística los viernes y las actividades que realiza tampoco tienen nada que ver con lo que el promotor pone a su grupo.

Yo trabajo los viernes y trabajo sobre material reciclado y son actividades independientes a las que el promotor realiza con los niños. (Mtra. de 6°B. Entrevista individual).

La maestra de 4°B dice que ocupa un tiempo los días jueves para trabajar educación artística, su trabajo lo centra en el área de Expresión y apreciación plástica:

Los jueves trabajamos educación artística. Yo planeo actividades propias sobre todo de artes plásticas, papirolas y lo de pintura, pero lo que no trabajo es cantar y tampoco lo de teatro, no. (Mtra. de 4°B. Entrevista individual).

A diferencia de las dos maestras anteriores, el maestro de 4°A dice que él trabaja una vez a la semana, pero no precisa el día que tiene marcado en su horario para educación artística, menciona que aborda tres de las cuatro áreas artísticas que señala el Plan y programas de estudio, él comenta:

Yo trabajo una vez a la semana, una hora o más [...] Los niños tienen un bloc de manualidades donde hacen lo de artes plásticas; lo de música y danza no lo puedo registrar. (Mtro. de 4°A. Entrevista individual).

La maestra de 3°B comenta que ella realiza actividades de educación artística pero puede variar su periodicidad; aunque desarrolla actividades sin la participación del promotor reconoce que hay otras actividades en las que sí solicita su apoyo, por ejemplo para el área de Expresión corporal y danza, veamos:

Son actividades que organizo sola sin apoyo del promotor; sólo en lo de danza le pedí el apoyo [...] Procuró trabajar educación artística cada 8 ó 15 días, los viernes. (Mtra. de 3°B. Entrevista individual).

La maestra de 1ºA explica que ella realiza diversas actividades de educación artística tratando de correlacionarlas con otras asignaturas, esto sin que sea en un día u horario específicos, y es interesante cuando señala que trabaja la educación artística al ver a sus alumnos muy tensos o muy cansados:

Trabajo educación artística cuando veo al grupo muy tenso o muy cansado, pero sin un horario específico. Trabajo lo típico que es de maduración, pegado de sopa, rasgado de papel, recortado y también cuando puedo relacionarlo con otras asignaturas o con lecturas de otras materias. (Mtra. de 1ºA. Entrevista individual).

Lo que dice la maestra de 1ºA me permite referir lo que expone Eisner cuando habla sobre el placer que pueden experimentar los niños al trabajar con el arte *“...a los niños le produce un placer especial la pura exploración del potencial sensorial de los materiales que usa. [...] Para los niños pequeños, el mundo sensorial es una fuente de satisfacción y la imaginación es una fuente de placer basado en la exploración. Y son estas inclinaciones a la satisfacción y la exploración lo que los educadores y padres inteligentes desean alimentar para que no se ahoguen bajo el impacto implacable de la educación <seria>.”* (Eisner, 2004: 21). Aunque la maestra aprovecha la satisfacción y el gusto natural que les provoca a los niños el explorar y manejar diversos materiales desafortunadamente las actividades que propone terminan siendo la elaboración de productos para pasar el tiempo, sin una finalidad formativa en sí mismas, o únicamente como complemento o apoyo para otras asignaturas u objetivos.

La maestra de 1ºD dice que tampoco tiene un horario específico para trabajar educación artística, cuando se presenta la oportunidad va intercalando actividades de otras asignaturas con algunas de artística, además comenta que ella le da seguimiento a lo que realiza el promotor, pero lo hace en el horario destinado para educación física. Esto plantearía otro problema, el atender una asignatura y desatender otra.

Yo les ponía bailes y cuando salíamos a la clase de educación física ponía lo que veíamos con el maestro. También hacemos actividades que vienen en los libros. [...] No tenemos horario para educación artística, lo voy revolviendo con las demás actividades de los libros. (Mtra. de 1ºD. Entrevista individual).

En contraste, en el trabajo que realiza el maestro de 5ºC se puede observar que hay cierta continuidad y seguimiento del trabajo que realiza el promotor con su grupo. Si bien el maestro tiene su horario los miércoles, puede ser que trabaje educación artística cualquier otro día con el promotor y él refuerza o continúa lo que no se haya terminado en la clase; comenta que no espera que pase el promotor a su grupo, él programa su actividad en relación con lo que haya realizado el promotor, ya sea que termine lo que quedó pendiente o que haga algo semejante a lo que hizo el promotor. Dice el maestro:

Yo trabajo los miércoles, ahí refuerzo lo que había dejado el promotor pendiente o yo programo algo diferente para trabajar con los niños; yo no espero a que venga el promotor, si algo quedaba pendiente lo terminan conmigo el miércoles, que tenemos la clase de artística o hacía algo parecido a lo que había hecho él. (Mtro. de 5ºC. Entrevista individual).

Ahora hablaremos de un caso en particular, de una maestra que sí trabaja educación artística y que durante el ciclo escolar 2007- 2008 trabajó con el grupo de 5ºA, ella expresa que le gusta la asignatura de educación artística porque considera que a través del arte se tendrían alumnos más creativos, con otra forma de pensar y otros valores. Ella dice en la entrevista individual que aborda con frecuencia la asignatura de educación artística con sus alumnos: *“Yo trabajo cada 8 días, llevo mi bloc y aparte les doy una hora de danza.”*

La maestra trabaja la asignatura independientemente de lo que hace el promotor, afirma que realiza actividades en un bloc utilizando diferentes tipos de técnicas pertenecientes al área de Expresión y apreciación plástica; además que le da seguimiento a actividades del área de Expresión corporal y danza a lo largo de

todo el ciclo escolar; en la entrevista grupal habla sobre los aportes que puede brindar a los niños la asignatura de educación artística, expresó:

...lo que es la artística, la trabajo en cuanto a danza desde que inicia el ciclo escolar y voy trabajando todo lo que es expresión corporal, coordinación motriz, técnica, a partir de allí se van trabajando ejecuciones y de esa manera vamos introduciendo a los niños a los bailes o alguna danza en especial. Aparte trabajo con diferentes técnicas como son artes visuales, que les voy dando durante todo el ciclo escolar, voy combinando diferentes tipos de técnicas, igual vamos viendo las diferentes habilidades y dificultades que va presentando cada alumno... (Entrevista grupal: 5)

Algunos maestros de la escuela saben que la maestra tiene conocimientos de educación artística y reconocen lo que ella realiza con sus alumnos, saben que le da continuidad en el transcurso del año escolar. Los maestros de 1°B y el de 2°A dicen, respectivamente:

...veo a la compañera [se refiriere a la maestra de 5°A] que realiza esa asignatura en la escuela con sus alumnos y también la lleva a cabo en otros lugares, además le da la importancia que debe de tener y se ve que le gusta... (Entrevista grupal: 1)

...mis respetos para la maestra de 5°A, ella tiene conocimientos de educación artística y apoyarnos en ella sería bueno, siempre y cuando exista el compromiso de trabajar con ella y tomar en cuenta lo que nos vaya a dar, porque no tiene caso que la maestra diga: "A ver maestros aquí está esto, hay que leer esto", y cuando ella nos diga: "A ver, ¿qué pasó?", y los demás digamos: "No hice nada", ¡Caramba! así no se dan las cosas, entonces sí es importante involucrarnos todos, en un equipo de trabajo como escuela, para que entonces se lleve a cabo ese trabajo de educación artística. (Entrevista grupal: 5)

El promotor también sabe del trabajo que la maestra lleva a cabo con sus alumnos, en la entrevista, él habla de la forma en que la maestra desarrolla y va dando continuidad a la asignatura, señala que desde que inicia el ciclo escolar la maestra empieza a realizar ejercicios de expresión corporal y técnica de danza para poner un baile. Éstas actividades las realiza con sus alumnos dentro del

salón y una vez avanzado el ciclo escolar los saca a ensayar en el patio para poner la coreografía y concluir el baile, aquí sus palabras:

En el caso de la maestra de 5°A, ella sí se interesa cuando pone sus bailes, yo sí se los he dicho a los maestros: “Es que tú quieres poner el baile una semana antes, 15 días antes, desde que llegas ponlos a brincar, a saltar, estímúalos que estén bien guangos, bien sueltos y te lo apuesto que salen”. Y la maestra es lo que hace, desde que inicia agosto yo la veo todos los días que voy [lunes y martes] en su salón y los niños brinque y brinque y cuando va a llegar la fecha que es para mayo, ella en marzo ya tiene los pasos y los chamacos bien bonito sacan el baile y en una semana se los monta afuera, en el patio y después ensaya una o dos veces y se meten y a seguir trabajando, pero ya los estuvo estimulando. (Entrevista con el promotor: 15 -16).

El promotor sabe que la maestra tiene conocimientos en el área de danza y que ella da clases de artes en el nivel secundaria, esta situación lo hace sentir inseguro. Cabe mencionar que el promotor tiene una preparación profesional vinculada con las artes plásticas, una profesión que le da elementos para abordar con mayor seguridad temas de Expresión y apreciación plástica²⁷; por tal motivo argumenta no tener suficientes conocimientos y experiencia en el área de Expresión corporal y danza; dice que cuando pasa con el grupo de la maestra, piensa que tal vez no esté haciendo bien las cosas y no tiene la certeza de que su trabajo sea correcto. El promotor expresa que le da miedo pasar con la maestra de 5°A, por lo tanto evita pasar a trabajar con ella.

PROMOTOR: ...mira [...] por decir la maestra de 5°A trabaja la materia de educación artística en secundarias, con ella sí me da miedo pasar.

OBSERVADOR: ¿Por qué?

PROMOTOR: No sé, como conoce el área, conoce cosas que yo no manejo, como es danza, teatro y música. A lo mejor ella tenga mayor conocimiento de lo que yo estoy diciendo y no está bien; a falta de un fundamento teórico o experiencia en esa área a veces me hace titubear,

²⁷ Como se dijo en el primer capítulo, el promotor tiene el compromiso de trabajar con las cuatro áreas artísticas que señala el Plan y programa de estudio en la asignatura de educación artística, sin embargo en la práctica cada promotor le dedica más tiempo al área artística que tiene que ver con su preparación académica y profesional, por ejemplo el promotor de la escuela observada comentó durante la entrevista que prefiere desarrollar actividades relacionadas con el área de expresión y apreciación plástica y que sus conocimientos en las demás disciplinas artísticas son limitados.

cuando es de mi área ni me acongojo, pero cuando es de su área de ella, cuando trabajo lo de expresión corporal es cuando digo: “¿Chin lo estaré haciendo bien...?” creas o no, si te... [Se queda pensando].

OBSERVADOR: ¿Te impone? [Asiente con la cabeza].” (Entrevista con el promotor: 15)

Al promotor le da miedo pasar con la maestra de 5ºA, pero ella espera que él pase y trabaje con su grupo, la maestra dice que durante el presente ciclo escolar (2007-2008 cuando se hizo la entrevista) el promotor no ha pasado a su grupo y considera que independientemente que el promotor sepa o no de algún área en específico él tiene el compromiso de pasar con todos los grupos porque cada maestro tiene experiencias diferentes, veamos:

El año pasado sí pasó, pero éste ninguna. Independientemente de que uno maneje o no el área él tiene que pasar, porque las experiencias de cada uno son diferentes. (Mtra. de 5ºA. Entrevista individual)

Aquí sucede algo interesante en la interacción que se da entre el promotor y la maestra de 5ºA, el promotor tiene un rol²⁸ dentro de la escuela, allí él es el especialista en el área de educación artística, independientemente de su preparación profesional o de la especialidad artística que tenga, la maestra espera que el promotor desempeñe ese rol, que pase y trabaje con su grupo como lo hace con todos los demás, porque es una forma de proceder que tradicionalmente se realiza en la escuela en respuesta a la función que desempeña; pero el promotor evita pasar con la maestra por temor a no cumplir las expectativas que le demanda su rol.

Después de conocer lo que dicen algunos maestros respecto a su actuación frente a la educación artística es necesario contrastar cuál es la percepción que tiene el

²⁸ Al desempeñar un rol las personas son partícipes de un medio social o un contexto específico, se espera que asuman el rol que se les ha asignado ya sea por el cúmulo de conocimientos o por la tipificación de las acciones que realiza, al llevar a cabo cada uno los quehaceres correspondientes ayuda a que haya un orden institucional. Dicen Berger y Luckmann que “...los orígenes de cualquier orden institucional se encuentran en las tipificaciones de los quehaceres propios y de los otros, lo que implica que los objetivos específicos y las fases entremezcladas de realización se comparten con otros, y, además, que no solo las acciones específicas, sino también las formas de acción se tipifican.” (Berger P y Th. Luckmann, 1989: 95 - 96).

promotor sobre el mismo tema. Se observa que la mayoría de los maestros expresan que sí trabajan educación artística, ya sea con el apoyo del promotor o sin él. En cambio el promotor considera que sólo la mitad de los maestros que laboran en la escuela estudiada realizan actividades de la asignatura y la otra mitad esperan a que pase él a su grupo, esto lo dice durante la entrevista cuando se le preguntó si él consideraba que los maestros trabajaban educación artística sin que él estuviera, y dijo:

No, al menos de los que yo conozco, bien, son rescatables 10 de esta escuela que sí trabajan educación artística aunque yo no esté, a lo mejor no dándole el seguimiento de lo que yo estoy viendo pero sí desarrollando algunos contenidos que ellos hayan indagado o fundamentado y que ya estén poniendo en práctica con los niños, pero la otra mitad yo diría que no, se esperan hasta que uno pase; porque yo les he preguntado a los niños qué han hecho y dicen: “Pues no, lo que usted nos enseñó hace un mes”, entonces no hicieron nada en este mes, algún trabajo, y dicen: “No pues el maestro no nos saca” [...] los maestros están muy renuentes a que no es su función, quien sabe si no teniendo promotor retomen ellos esa responsabilidad. (Entrevista con el promotor: 20-21)

En las líneas anteriores, podemos ver que el promotor considera que de 19 maestros que laboran en la escuela aproximadamente 10 de ellos realizan actividades de educación artística sin necesidad de que el promotor pase a dar la clase, pero los demás esperan la presencia del promotor para que los niños realicen actividades de educación artística. Para finalizar su comentario el promotor deja ver una problemática que se presenta por el hecho de que haya un promotor en la escuela, dice: “...*los maestros están muy renuentes a que no es su función...*”. Si no existiera esta figura en la escuela no habría duda en quién recaería la responsabilidad de impartir la asignatura, pero con su presencia dicha responsabilidad se ha modificado y se comparte; por un lado hay maestros que esperan que sea el promotor quien se encargue de realizar las actividades de educación artística y por otro lado el promotor espera que los maestros asuman el compromiso de impartir la asignatura.

Evidentemente el Plan y programas de estudio señala al maestro como responsable de desarrollar los contenidos de educación artística en la escuela, mismo que no contempla la presencia del promotor; y el documento que contiene las funciones del promotor, al que se hace referencia en el punto 1.4, dice que, entre sus funciones académicas, el promotor ha de orientar y desarrollar de manera teórica y práctica los contenidos de educación artística con los alumnos, considerando la participación de los maestros. Pero más allá de lo que indiquen los documentos, al paso del tiempo, se han creado expectativas mutuas por la manera en que se ha trabajado la asignatura (en esta escuela y en muchas otras del Estado de México); la presencia del promotor ha permitido se instituyan acciones y formas de proceder que han rebasado lo dicho en los documentos que intentan normar su actuación y que a la distancia han provocado se disipe a quien le corresponde impartir la clase.

Ahora referiré algunos de los señalamientos que hace el promotor cuando menciona que hay maestros que no trabajan educación artística y esperan que sea él quien dé la clase o ponga las actividades que se presentarán en los festivales.

El promotor narra que en alguna ocasión el supervisor le encargó que sacara a los niños al patio y que allí les enseñara algunos bailes o canciones porque él no veía que pusiera nada, el promotor le explicó que sí los sacaba y les ponía bailes pero que le encargaba a los maestros que ensayaran y el problema es que los maestros ya no continuaban realizando los ensayos y esperaban a que fuera nuevamente el promotor a la escuela para terminar o revisar lo que habían hecho, dice lo siguiente:

...es que yo les he puesto cosas y llego a los 8 ó 15 días y no han hecho nada que porque me están esperando a mí, que porque ya se les olvidó o porque tuvieron carga administrativa o evaluación y ya no ensayaron nada ni practicaron nada... (Entrevista con el promotor: 13)

Los comentarios vertidos por el promotor permiten ver que existe una idea común de lo que es educación artística, del tipo de actividades que se acostumbra ver en la escuela como parte de la asignatura y de lo que se espera del promotor en función del rol que desempeña. Tanto el supervisor como el promotor (en este caso) reconocen y aceptan que el poner bailes o canciones forman parte de las actividades que se deben hacer en la clase de educación artística. El supervisor solicita al promotor que ponga este tipo de actividades, mientras tanto el promotor confirma que sí las realiza; aquí se observa que ciertas actividades se han habitualizado o tipificado en la escuela y simultáneamente se han creado expectativas de lo que se espera ver en la escuela como parte de la educación artística, así como para la forma de proceder del especialista en el área.

Otra situación a la que hace referencia el promotor cuando dice que hay maestros que lo esperan, para que él dé la clase de educación artística, es cuando comentó en la entrevista que en una ocasión les dejó a las maestras de 4° grado información sobre el proceso para que ellas realizaran una actividad con sus alumnos. Expresa que les dijo qué material ocuparía, y cómo debían hacerlo, pero a la siguiente semana que fue nuevamente a esa escuela, pasó a preguntar a las maestras cómo les había ido y saber cómo había quedado el trabajo, se encontró que las maestras no lo realizaron argumentando que no habían tenido tiempo. El promotor ve esto como un problema, porque él considera, que sí él no está, los maestros no trabajan educación artística, dice:

...es un problema que se dio o se vició, de que el maestro de grupo siempre espera que el promotor esté presente para hacer la actividad, si no él no la puede hacer; y aunque tú le dejes las hojitas para que ellos hagan las actividades, no lo van a hacer, entonces es un problema...
(Entrevista con el promotor: 11)

Aunado a esto, el promotor tiene la percepción de que algunos maestros no quieren trabajar actividades de educación artística porque tienen al promotor, los acusa de ser flojos, él afirma que hay maestros que sí tienen algún conocimiento de alguna disciplina artística pero no lo quieren hacer porque hay alguien más que

lo haga por ellos, además supone que al estar más tiempo con los niños los maestros podrían organizar mejor el trabajo para la asignatura. Veamos la narración del promotor:

...hay maestros que saben hacer las cosas pero no las quieren hacer porque saben que tienen al promotor; que él sea el que se asolee, que él se desgarré gritando o estresándose porque no salen las cosas. Ellos que tienen más tiempo se pueden organizar mejor y presentar mejor las cosas, pero no lo quieren hacer y eso a veces me saca de onda. [...] Pero son flojos [...] hay maestros que saben cantar o montar una poesía o hacen trabajos plásticos pero ya no lo quieren hacer. (Entrevista con el promotor: 15)

Sobre una base endeble y poco clara de los alcances y límites que tienen tanto los maestros como el promotor, se ha construido una red de interacciones que se ha sedimentado e impide que los actores identifiquen sus propias responsabilidades y compromisos para atender la asignatura de educación artística, se advierte que la atención a la asignatura se confiere mutuamente entre los maestros y el promotor, esta ambigüedad en la que se ha trabajado al interior de la escuela a lo largo de varios años ha derivado en conflictos y descontentos, como los expresados por el promotor.

Otra situación encontrada en la entrevista grupal y me parece importante señalar, es una autoevaluación que algunos maestros hicieron a la falta de atención que se le da a la educación artística por parte de ellos mismos y de otros compañeros que laboran en la escuela. La causa que ellos señalan es justo la falta de conocimiento, experiencia y elementos que les permitan desarrollar actividades significativas en el área artística, dicen que no saben cómo llevar y organizar la clase de educación artística y aunque reconocen su importancia y el valor educativo que pudiera brindarle a los niños optan por no trabajarla ya que esto les implica invertir más tiempo y mayor estudio. A continuación presento tres fragmentos de lo que expresaron los maestros en relación con esto:

Yo opino que nos hace falta a nosotros como maestros desarrollar la habilidad, técnicas, tanto manuales como cantos, juegos, expresión corporal, todo lo que lleva la educación artística. Los maestros carecemos de muchos elementos; en lo personal siento que es muy importante; a mí me gusta mucho jugar con los niños, hacer manualidades, pero no me sé muchas [se ríe] y se me hacen complicados algunos aspectos, aunque he tratado de retomar los que sé, y reconozco o considero que mi conocimiento es limitado con respecto a educación artística. (Mtra. de 1ºA Entrevista grupal: 1)

...yo siento que la educación artística ayudaría muchísimo para poder sensibilizar más a los niños, el problema es saberla aplicar y llevar a cabo todo lo que implica educación artística, porque no nada más es hacer trabajos manuales, sino que también tendríamos que hacer de todo, lo que es música, teatro, poesía, manualidades, danza, artes plásticas, etc. Y como decía la maestra, nos hace falta mucha información acerca de cómo darla, [...] y creo que hace falta ponerle debida atención a la materia, porque yo creo que es muy importante, más para la época en que estamos viviendo, debemos aprender a darla y tratar de inculcarla a los niños, todos esos hábitos, incluso lo del teatro, ponerles una obra de teatro guiñol, lo que sea. Sí es importante informarnos más acerca de todo lo que tenemos que dar en educación artística.” (Mtra. de 6ºB Entrevista grupal: 2)

Hay algo muy importante, si nos damos cuenta la asignatura de educación artística está correlacionada con las demás asignaturas, lo vemos en el caso de español, donde se manejan las obras teatrales, y situación que nosotros hacemos a un lado, no pongo la obra porque implica tiempo, implica que tengo que hacer materiales, vemos todo lo que está implicando en ese momento y mejor no lo llevamos a cabo [...] pero nunca nos damos a la tarea de investigar, de leer, de consultar, nos damos cuenta que sí desconocemos muchos aspectos de la educación artística, pero si supiéramos que dentro de los exámenes de Enlace van a calificar artística, téngalo por seguro que es lo primero que trabajaríamos, porque nos lo van a pedir en el *Enlace*, porque sabemos que va a venir en exámenes de carrera magisterial y entonces sí lo trabajaríamos como debiera de ser, pero como no se le da esa importancia para este tipo de exámenes, pues no tiene caso que se trabaje.” (Mtro. de 2ºA Entrevista grupal: 5)

Los maestros cuestionaron su trabajo en el área de educación artística, aunque consideran que es importante para el desarrollo de sus alumnos también reconocen hacerla a un lado por falta de tiempo, por falta de elementos metodológicos y didácticos, además que hay una pasividad de su parte para

informarse en relación al tema, dicen que se conforman con trabajar lo básico que les solicita el Plan y programas de estudios porque no es muy importante y que tal vez si fueran a ser evaluados en carrera magisterial en este aspecto y que dentro del examen de Enlace se evaluara la asignatura de educación artística seguramente se pondrían a estudiar y a trabajar contenidos de educación artística.

Muchas de las actividades que se realizan y la forma de proceder en la escuela se hacen por costumbre, por seguir patrones establecidos que tradicionalmente se reconocen como válidos entre quienes interactúan en ella. Se retroalimentan acciones en la interacción cotidiana y hacen que la forma de proceder se confirme y se reproduzca en función de lo que se espera en común.

La escuela observada, al igual que muchas otras instituciones educativas, nació a base de mucho esfuerzo, trabajo, y también dificultades; se estableció como una institución oficial que empezó a crear su propia red de interacciones colectivas entre quienes allí laboraban, mismos que la llenaron de sentido día tras día. Se empezaron a establecer rutinas de comportamiento que se instituyeron y ahora marcan su vida interna. La forma de proceder de quienes allí trabajan, actualmente está marcada por la intangible costumbre.

El promotor es parte de esta institución, muchas de las problemáticas aquí presentadas en torno a su figura y clase de educación artística derivan de una ambigua normativa que no es clara entre los que allí interactúan. Se identifica que en la convivencia cotidiana se refuerza la manera de concebir la educación artística, así como la realización de las mismas prácticas sedimentadas en torno a ella.

Capítulo 3

CAPÍTULO III. EL PROMOTOR, LOS MAESTROS Y LOS NIÑOS. UNA RED DE RELACIONES QUE MARCA LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA.

En el presente capítulo la mirada se dirige al interior del salón de clase, aquí se observaron situaciones muy específicas que permiten conocer y entender qué problemática surge desde el interior del aula. Se analizan las interacciones que se dan entre el promotor, los maestros y los niños en torno a la clase de educación artística. Entrar al aula permite mirar la forma de proceder de los actores y la manera en que se vinculan y construyen la cotidianidad en que se trabaja la asignatura de educación artística en la escuela. Para su análisis se organizaron tres categorías que ayudaron a describir y narrar lo que observé.

Primero, para tener un panorama más amplio de lo que sucede en torno a la clase, se centra la atención en las interacciones que se dan entre el promotor y los maestros. Se observó que existen acuerdos previos y sucesos que acontecen antes de que el promotor entre al salón y que forman parte de la construcción cotidiana. Su análisis permite comprender la red de relaciones que se forman entre los sujetos involucrados con la clase y, por tanto, lo que ahí ocurre.

En segundo lugar, se describen las interacciones que se dan mientras transcurre la clase, aquí se muestra la relación directa que se establece con los niños, ya que el promotor tiene una manera particular de interactuar con ellos, se analiza una serie de acciones que él realiza y cómo repercuten en la clase.

Por último, se habla de la interacción que se da entre los maestros y el promotor específicamente mientras se desarrolla la clase y de cómo ambos han sedimentado y aceptado formas de comportarse aún cuando no estén de acuerdo en que así sucedan.

3.1 El promotor y los maestros.

Al ser el promotor parte del personal que labora en la escuela observada, se construye una constante interacción con los maestros; esta interacción se da en diferentes momentos y atraviesa por situaciones diversas que van desde la manera en que se organiza y planea la clase, y la forma inesperada en la que llega el promotor al salón, hasta las interacciones que se generan al momento de solicitar los materiales que se utilizarán en la clase. Un factor que tiene importancia en ello son los espacios de que dispone la escuela, porque hay que decir que la escuela no cuenta con un espacio específico para el desarrollo de la asignatura de educación artística, ésta se trabaja en los salones de clase o en el patio de la escuela. Como ya se mencionó, el promotor cambia constantemente de salón dependiendo de la actividad y del grupo con el que vaya a trabajar, esta situación provoca que surjan interacciones de ambos actores, antes de la clase, ya que el promotor tiene que entrar al espacio del maestro y trabajar con su grupo, o bien, a pedir el material que necesitará.

La importancia de esto radica en que algunas de las interacciones que se producen entre los maestros y el promotor repercuten y trascienden hasta el hecho de que los niños reciban o no la clase de educación artística.

3.1.1 Sobre la planeación.

La planeación es una herramienta básica para la organización interna de una institución, con ella se puede organizar, controlar, coordinar y tomar decisiones anticipadas de un proceso; a través de la planeación se puede proyectar un futuro deseado así como tomar decisiones sobre los recursos materiales y humanos con que se cuenta para poder lograr los objetivos trazados. La planeación tiene características particulares dependiendo del contexto en que se vaya a desarrollar y la temporalidad para su aplicación; en el contexto educativo es indispensable para la organización de una escuela. Laura Frade dice que:

La planeación es una actividad básica para cualquier docente, no sólo porque mediante ella se establecen con claridad los pasos que seguirá en su clase sino también porque es a través de esta actividad que se pone sobre la mesa cómo se piensan alcanzar las metas propuestas. Para los y las docentes planear es parte de la esencia educativa, de la cultura docente, pero además constituye un elemento fundamental de la inteligencia educativa que se posee. (Frade, 2009: 161)

No está de más señalar su importancia para la asignatura de educación artística, es necesaria para prever las estrategias y las técnicas que se utilizarán a fin de promover la expresión y la apreciación de los alumnos, así como los materiales que se requieran. En ocasiones, las actividades improvisadas podrían dar buenos resultados, pero no siempre resulta así.

En el presente estudio de caso, me interesó observar si existía una planeación por parte del promotor, cómo ésta se vinculaba con la de los maestros y con la de la misma institución. En este apartado se revisa lo que sucede en la práctica en torno a la planeación teniendo como referencia el documento *“Ámbitos de participación del personal de Apoyo a la Educación”*, el único documento encontrado que señala la normativa de las funciones del promotor y al que aludo en el capítulo 1.

De acuerdo a lo que dice el documento señalado es que el promotor ha de elaborar un Plan Anual de trabajo en coparticipación con el director de la escuela y su coordinador de área, además de elaborar una planeación diaria o semanal basada en los contenidos de aprendizaje para la asignatura de educación artística, que también debe ser considerada por el director escolar y aprobada por el coordinador. Si bien el documento es claro en este sentido, hay que recordar (como señalé en el apartado 1.4), que es un documento que norma las acciones del promotor y del coordinador de área en los procesos académicos y administrativos, es un documento que se refiere únicamente al personal operativo de la Subdirección de Apoyo a la Educación y por lo tanto no regula las acciones del director y los maestros. Esta situación acarrea dificultades pues se establece un procedimiento para planificar que no puede ser llevado a cabo en lo cotidiano: los maestros y el director no tienen obligación de participar en la planeación de la asignatura ni el promotor puede forzarlos a ello.

Según lo marca el documento, el promotor ha de realizar y entregar una planeación anual y una planeación de clase ya sea diaria o semanal, la que debe hacer en común acuerdo con el director, pero en la escuela observada, la planeación no se realiza de esta manera. En la entrevista con el director se encuentra que él no sabe si el promotor entregó o no su planeación al principio del ciclo escolar o si hace alguna planeación de clase con los maestros, menos aun se puede considerar que se haya realizado una planeación en conjunto, el mismo director señala que el promotor realiza su planeación solo. Aquí presento un fragmento de dicha entrevista que pone a la vista el desconocimiento del director y poco interés por realizar trabajo en equipo que hay en la escuela:

OBSERVADOR: ¿El promotor le enseña su planeación?

DIRECTOR: No me acuerdo si la trajo este año, también hace una planeación anual, ¿no?

OBSERVADOR: Entonces ¿ni usted, ni los maestros se implican en tomar acuerdos para hacer la planeación?

DIRECTOR: Ya no.

OBSERVADOR: Tengo entendido que se realiza una planeación institucional, ¿dentro de esa planeación se incluye al promotor?

DIRECTOR: Bueno nosotros sí, pero él no nos toma en cuenta, ni nos pide nada.

OBSERVADOR: ¿Cómo que no los toma en cuenta?

DIRECTOR: Él no nos pide nada, él hace su planeación solito.

OBSERVADOR: ¿No considera que deba de haber un trabajo en equipo al ser un personal de apoyo para la institución?

DIRECTOR: Pues estamos muy mal desorganizados [se ríe]. “Déjeme preguntarle al subdirector si a él le dio la planeación porque yo aquí tengo la del 2005-2006. [Sale a preguntarle al subdirector], se escucha que dice: “¿El promotor te dio a ti su planeación?” [Hablan, no se entiende bien lo que dicen]. Cuando regresa comenta: “El subdirector dice que sí nos lo entregó pero quién sabe dónde está” [ríe]. Es que somos muy desorganizados...

OBSERVADOR: ¿El promotor sí les entrega planeación a los maestros?

DIRECTOR: Eso si no sé, pero le firman, cuando me trae sus hojas ya vienen firmadas, no sé si se las entregue antes o después. [...] si encuentro el nuevo plan se lo presto [ríe]. (Entrevista al director: 2-3)

Aun cuando la normatividad marca que debe haber una planeación conjunta, aquí se pudo constatar que esto en la práctica ya no se efectúa. El discurso del director permite suponer que antes sí se hacía en conjunto y que actualmente el promotor cumple con la entrega de su planeación, ya que al preguntarle al subdirector, éste afirma que sí la entregó, aunque en ese momento no la tuviera a la mano. Esto se reafirma con lo dicho por algunos maestros cuando, a través de las entrevistas realizadas se pudo encontrar que ellos consideran que el promotor sí realiza una planeación para impartir su clase de educación artística, pero esto se da de manera individual, dice la maestra de 6ºB:

Yo veo que el promotor planea, trae sus hojas, ya trae planeado lo que va a hacer con el grupo... (Mtra. de 6ºB. Entrevista Individual)

La expresión de la maestra deja ver que el promotor realiza su planeación él solo, sin que haya una vinculación con los maestros. Él llega con su material y con las actividades planeadas para la clase. El maestro de 1ºB en la entrevista grupal afirmó:

... yo en lo personal sí veo que el maestro planea sus trabajos, porque lleva su material, es rara vez que lo veas implementando cosas así nada más de que se le ocurren al momento, y siempre tiene en sus clases una motivación, un inicio y una conclusión o una evaluación de su trabajo... (Entrevista grupal: 6)

Estos dos relatos muestran que los maestros suponen que el promotor realiza su planeación, por el hecho de que lleva sus hojas y lleva el material pero no se aprecia que haya una organización previa en conjunto. Aunque muchas veces el promotor termina improvisando sus clases por falta de material para realizar la actividad que tenía contemplada (situación que se comenta en el apartado 3.1.3). Lo que propicia que sus clases se desvinculen de la planeación original.

A continuación presento un fragmento de la entrevista con el promotor, cuando señala que él nunca ha realizado una planeación en conjunto con los maestros. Pero si alguno de los maestros solicita el apoyo para poner un baile o desarrollar una actividad relacionada con la asignatura dice el promotor que él les lleva el material o la música o, en ocasiones, apoya su desarrollo. Veamos:

...nunca se ha dado eso de planear en conjunto lo que se va a hacer, o la necesidad que tiene el maestro de cómo lo vamos a resolver en la planeación, no hemos llegado a ese ámbito. Sí se acercan y me dicen: "Maestro tengo esto, ayúdeme", o "Quiero que me apoye en esto", pero hasta ahí; pero que nos sentemos y que de manera más integral venga y me diga: "Yo le propongo esto, cómo lo ve", y que él me diga: "Esto no me gusta porque los niños son así o quiero esto". Un intercambio ya más profundo nunca se ha dado, y yo no he visto a ningún compañero que comente o que se siente de frente al maestro a platicar, a conversar y hacer los cambios pertinentes en una planeación o planearla en su momento.

El promotor sigue diciendo más adelante: "...que ambos hayamos planeado, yo hasta ahorita no lo he hecho o que haya escuchado a algún compañero tampoco, así como te digo yo, es que me dijo el maestro que quería un baile tal o un son, sí le traigo su material o "Quiero esto y esto"; pero de que él directamente me diga: "Maestro siéntese conmigo quiero que me ayude a planear porque usted no va a venir, dentro de un mes que le toca pasar otra vez, quiero trabajar esto de educación artística, ayúdeme

¿cómo lo hacemos?”, nunca [...] Ni de mi parte ni de ellos... (Entrevista con el promotor: 19 -20)

Aquí se aprecia que si bien el documento norma que el promotor debe elaborar una planeación en conjunto ya sea con el director o con los maestros, esto en la práctica no se lleva a cabo. El promotor afirma que nunca ha realizado una planeación en colaboración con los maestros, él decide qué y cómo ha de abordar los contenidos, él planea y toma decisiones sin considerar a los maestros, pero a su vez estos tampoco esperan que el promotor planee con ellos. Los maestros ceden el espacio al promotor para que trabaje con su grupo y en algunos casos le piden apoyo o material para realizar algunas actividades en específico; pero de acuerdo a los testimonios obtenidos en las entrevistas, se aprecia que su interacción, en este aspecto, se limita a la solicitud o brindar el apoyo para resolver situaciones inmediatas, no se percibe un trabajo colaborativo o sistemático a través de una selección de contenidos que posibiliten lograr objetivos específicos de la asignatura de educación artística.

Por otro lado, el promotor comenta que la planeación en común acuerdo con los maestros no es una práctica habitual entre los promotores, él argumenta que nunca ha realizado esa planeación en conjunto con los maestros en ninguna de sus escuelas y que no ha sabido que alguno de sus compañeros promotores la realice de esa manera. Sin hacer una aseveración podría suponer que un factor puede ser el tiempo, en qué momento realizar una planeación individual con cada maestro cuando el tiempo es muy limitado para atender la cantidad de escuelas, maestros y grupos que tienen por semana (situación que se comentó en el segundo capítulo). Bajo estas circunstancias lo dispuesto en los lineamientos son poco viables, son ideales que se plasman en un documento y poco factibles de realizar en lo cotidiano.

Sin una planeación u organización en conjunto con los maestros o el director escolar la clase de educación artística con el promotor se convierte en una clase de eventos independientes o aislados de los objetivos institucionales o grupales.

3.1.2 Las inesperadas visitas del promotor y su arribo al salón de clase

Aun cuando el promotor tiene días de visita establecidos para trabajar en la escuela, los maestros no saben con certeza cuál de esos días el promotor pasará a su grupo. No existe un cronograma o calendarización interno en la escuela, no hay un horario establecido que le señale a los maestros la hora y el día en que tendrán la clase de educación artística con el promotor para que así ellos puedan organizar sus actividades y le cedan el tiempo y espacio en el momento señalado; lo que propicia que las visitas del promotor a los salones de clase, la mayoría de las veces, sean sorpresivas e inesperadas para los maestros.

Todos los maestros saben que el promotor asiste a la escuela únicamente los días lunes y martes, lo ven en la escuela, en los pasillos, se dan cuenta que pasa a trabajar con otros grupos pero no todos saben cuándo pasará con el suyo. La maestra de 4°B comenta, refiriéndose al promotor:

Nunca sabemos qué ni cuándo va a trabajar, de momento llega y nos dice: "Vamos a trabajar". (Mtra. de 4°B. Entrevista Individual)

Al hacer un análisis de la información recabada se encontró que no existe un cronograma de visitas, por lo tanto cuando el promotor va a trabajar con algún grupo le avisa al maestro con poca anticipación, o bien llega sin avisar, es decir, de manera inesperada. Cabe señalar que cuando el promotor pasa a avisar es porque necesitará que los niños o el maestro lleven algún material específico para la actividad, entonces aprovecha para informar qué día trabajará con el grupo e indicar qué material ocuparán (situación que se ahondará en el siguiente apartado); las ocasiones que llega de improviso es porque no requiere ningún tipo de material para dar la clase o porque revisará o dará seguimiento a alguna actividad que se quedó inconclusa.

Por otro lado, el promotor no tiene una manera específica de avisar a los maestros cuándo pasará a su salón. Al hacer el trabajo de campo se identificaron diversas

maneras que el promotor ha implementado para hacerles saber a los maestros cuándo trabajará con su grupo. Estas maneras se dan con poco tiempo de anticipación; si bien él mismo puede pasar al salón e informar a los maestros un día o una semana antes, también hay ocasiones que les manda avisar con los alumnos; otra forma de avisar es llamando por teléfono a la dirección de la escuela y dejando recado con el director o subdirector, para que ellos a su vez le avisen a alguno de los maestros el día que pasará a su salón y si requerirá algún material. Un ejemplo muy claro lo vemos en el siguiente comentario que hizo la maestra de 6°B durante una entrevista:

Yo creo que luego se le pasa avisarme, o si no me ve a mí les avisa a los niños, y los niños me dicen a mí: “Maestra nos dijo el promotor que venía mañana o el próximo lunes”, y así ya sé. Pero luego no me llego a enterar cuándo va a pasar. (Mtra. de 6°B. Entrevista Individual)

En este pequeño relato se pueden ver claramente tres posibilidades de acción del promotor en la manera de avisar a los maestros cuándo pasará a su grupo: puede avisarle directamente a la maestra, puede pedirle a los niños que le avisen a la maestra, o bien, no avisar y llegar inesperadamente. Como puede observarse en lo expresado por la maestra, el promotor no tiene la certeza de cuándo podrá pasar a su grupo: el recado indica como posibles el día siguiente o el próximo lunes.

Al entrevistar al promotor y preguntarle sobre cómo organiza sus actividades y si tiene una calendarización para visitar a los grupos, surgieron comentarios relacionados con su manera de proceder para avisar a los maestros cuándo pasará a los salones. Además narra la percepción que tiene sobre las dificultades que se generan alrededor de la cuestión de avisar, o no, cuándo pasará a cada grupo, veamos:

OBSERVADOR: ¿...entonces trabajas avisándoles a los maestros previamente, un día antes o una semana antes dependiendo el día que sea?

PROMOTOR: ¡Ajá!, si es lunes les aviso para el martes o de martes a lunes...

OBSERVADOR: Sí, ¿pero y si no les avisas? por ejemplo, hace un momento comentaste: “si sé que voy a faltar mañana no les aviso”. Entonces a la siguiente vez que vas ¿cómo llegas?

PROMOTOR: ¡Ah! Pero hablo por teléfono, a veces les aviso el viernes por teléfono o llevo una actividad planeada que va enfocada a no usar ningún tipo de material.

OBSERVADOR: ¿Entonces ya nada más llegas al grupo?

PROMOTOR: Sí, a trabajar directamente.

OBSERVADOR: ¿Sin necesidad de que le hayas avisado al maestro?

PROMOTOR: Sí, porque me ha generado muchos problemas, y quiero evitarlo ¡vaya!

OBSERVADOR: Entonces ya no les avisas o evitas avisarles para evitar problemas con los maestros, ¿y el hecho de que no les avises no te ha generado problemas de otro tipo?

PROMOTOR: Sí, a veces sí porque cuando no les aviso piensan o están tan predispuestos a que no voy a llegar y ellos planean sus actividades, tienen sus tiempos bien limitados, y de repente ven que llego y así como que tienen que romper su actividad y me parece que a veces lo hacen de mala gana o les molesta y dicen: “¡Chin ya me va a romper mi actividad!”, y más si su actividad está apenas en plenitud entonces a veces como que me incomodo yo también, pero es que si les aviso que voy a ir y luego no llego, eso también es un problema, porque no sé cómo resolverlo.”
(Entrevista con el promotor: 10)

En este fragmento de la entrevista se aprecia cómo las visitas del promotor a los grupos se van adaptando a las circunstancias que se presenten y no son parte de una organización consecuente, les avisa a los maestros con poco tiempo de anticipación previendo, en la medida de lo posible, no fallar en la visita notificada. Además surgen problemas que rebasan al promotor al grado de no saber qué hacer y no poder encontrar la manera idónea de organizar sus visitas. Hay ocasiones que avisa a los maestros que pasará a trabajar con su grupo, pero si por alguna circunstancia lo mandan llamar de su coordinación tiene que cambiar su programación para otro día, y si decide no avisar entonces llega de manera inesperada al salón de clase. Esta situación invariablemente provoca reacciones entre los maestros, pero lo interesante es que no todos los maestros responden de la misma manera ante el mismo escenario, es decir que no a todos los maestros

les parece que sea un problema, algunos lo ven como una circunstancia de su función.

Entre los maestros hay algunos que dicen que sí les perjudica que el promotor llegue repentinamente y no les avise con anticipación que trabajará con su grupo, porque eso implica que cambien las actividades que tenían programadas para ese día. Hay otros maestros que expresan que no importa que el promotor llegue intempestivamente porque fácilmente pueden retomar las actividades que se hayan interrumpido. También hay maestros que refieren que no les afecta pero preferirían que sí les avisara antes para que ellos organicen sus tiempos de clase. Pero en cualquiera de los casos, los maestros siempre le permiten el acceso y le ceden tiempo y espacio al promotor para desarrollar su trabajo, independientemente que manifiesten que les afecte o no. Veamos algunos comentarios que hacen los maestros sobre este tema. La maestra de 6°B dice:

Hay ocasiones que me pasa a avisar cuándo viene y yo lo preveo, pero en otras ocasiones sucede que cuando lo veo ya está ahí y digo: “¡Ay!”. Sí me ha afectado [sonríe]. Sigue diciendo: Luego me cambia las actividades que tengo que hacer con los niños, pero no me afecta mucho, sé que también es importante que trabajen educación artística. (Mtra. de 6°B. Entrevista Individual)

A diferencia del maestro de 4°A, que comenta:

No me perjudica que no me avise. Luego me pregunta si puede trabajar con el grupo y yo le digo que sí, suspendemos la actividad que estábamos haciendo y ya trabaja con el grupo, sí rompe la actividad pero no me afecta. (Mtro. de 4°A. Entrevista Individual)

La maestra de 3°A comenta:

Pocas veces me avisaba con anterioridad que pasaría a trabajar con mi grupo, pero lo que nunca me decía era la hora [...]. Pero si sería mucho mejor que me avisara. Yo siempre dejo que hagan su trabajo, sé que el

promotor atiende a tres o cuatro grupos por día y es difícil.” (Mtra. de 3°A. Entrevista Individual).

En la entrevista que tuve con la maestra de 4°B le pregunté:

¿No le molesta si el promotor interrumpe su clase?” Primero me dijo: “Sí” y luego, después de titubear un poco, agregó: “No, no me molesta porque entendemos su trabajo. (Mtra. de 4°B. Entrevista Individual)

En estos fragmentos de las entrevistas podemos darnos cuenta cómo las acciones que realizan tanto el promotor como los maestros se repiten con frecuencia, se han *habitualizado*²⁹ a que la clase de educación artística con el promotor se dé en estas circunstancias, porque independientemente de que haya o no una calendarización establecida y de que los maestros estén enterados previamente, o no sepan que el promotor va a pasar, ellos siempre permiten al promotor que entre a dar su clase. Aunque para los maestros o para el promotor pueda resultar incómodo, ambos se han ido acostumbrando a trabajar así, la forma de proceder ya no la cuestionan y aunque no estén de acuerdo o no les parezca idóneo lo aceptan y lo reproducen en cada visita del promotor.

Pero esta realidad que acabamos de describir no ha sido una constante, el hecho de que durante el ciclo escolar en que se realizó el trabajo de campo no haya una calendarización o un cronograma para trabajar no quiere decir que siempre ha sido de la misma manera, las cosas han cambiado y se han ido modificando de acuerdo a la forma de interactuar de los actores. El promotor refiere que cuando empezó a trabajar en esta escuela: “...*Sí les daba un cronograma, lo pegaba en la puerta, donde está la hoja de firmas, pero eso me causó problemas porque a veces nos mandaban llamar y había inconsistencias...*” (Entrevista con el promotor: 9). El director y algunos maestros lo reafirman, cuando expresan que el promotor anteriormente sí entregaba un cronograma y sabían cuándo iba a pasar

²⁹ Berger y Luckmann exponen que: “Generalmente todas las acciones que se repiten en una o más veces tienden a habitualizarse en cierto grado, así como todas las acciones observadas por otro entrañan necesariamente cierta tipificación por parte de éste.” (Berger y Luckmann, 1989: 79)

a su salón, pero al paso del tiempo ya no realiza una programación de las visitas a los grupos, veamos:

OBSERVADOR: ¿Para visitar a los grupos el promotor le da a usted alguna organización del trabajo, él la hace, o la hace con usted, o sólo le informa?

DIRECTOR: Él la hace, nada más me informa con quien va a pasar.

OBSERVADOR: ¿El día que viene le informa con qué grupos va a trabajar o hay una calendarización previa, ya sea semanal o mensual?

DIRECTOR: Sí me daba, pero ya no. (Entrevista con el director: 2)

Al principio sí hubo calendario, como los dos primeros años, pero de ahí en fuera ya no. (Mtro. de 1°B. Entrevista individual)

...él tenía su horario y nos lo dio para que supiéramos cuando iba a pasar [...] En este ciclo escolar en una ocasión pasó y dijo que iba a darnos un calendario pero nunca no los dio, o al menos a mí no me lo hizo llegar... (Mtro. de 4°A. Entrevista individual)

De acuerdo a lo que se encontró en las entrevistas, cuando llegó el promotor a trabajar a la escuela intentó organizar o calendarizar su trabajo, hacía un cronograma y lo entregaba a la dirección, además que lo colocaba a la vista para que todos los maestros tuvieran acceso a él y supieran con antelación cuando pasaría a su grupo, pero la misma dinámica de su rol no le permitió establecer una congruencia entre lo que quedaba establecido en el documento con lo que sucedía en el día a día, y debido a los problemas que le ocasionó el no poder dar un seguimiento puntual, optó por no volver a realizarlo. Recordemos que el promotor no tiene la certeza de estar en la escuela los días que le corresponden debido a su condición errante y porque a veces tiene que asistir a su coordinación.

Esta decisión de no hacer un cronograma de visitas, ciertamente le ha evitado problemas o ha evitado que los maestros lo esperen en un día u horario específico; sin este documento los maestros no tienen elementos para reprochar la inasistencia o movimiento de la sesión programada previamente. Pero también hay que señalar que esto ha generado otros inconvenientes, el no programar y dejar establecidos los días que visitará cada grupo (semanal, mensual o

anualmente) provoca que sus visitas inesperadas, en algunas ocasiones, interrumpen la clase o las actividades lo que llega a provocar molestia entre algunos profesores.

Se ha establecido y aceptado claramente un modo de actuar entre el promotor, los maestros y el director, se muestra que hay una regla que se ha creado en la escuela, el asumir que no les afecta que no haya un cronograma y dejar pasar al promotor en el momento que llegue a dar la clase, se asume que así son las cosas y que el faltar o llegar intempestivamente es parte de sus condiciones de trabajo.

En la escuela tuve la oportunidad de vivir de cerca lo que sucede justo cuando el promotor arriba al salón de clase. Así como el promotor usa diversas maneras para avisar a los maestros cuándo trabajará con los grupos, también hay distintas formas de entrar al salón de clase. El promotor bien puede entrar intempestivamente sin pedir permiso e interrumpir la clase de manera abrupta, pero también puede entrar saludando y solicitando permiso al maestro para entrar, ya sea de una manera formal o muy familiar. A continuación presento algunos fragmentos de las observaciones que ilustran lo dicho.

El promotor terminó de trabajar con un grupo [...] salimos juntos del salón y caminamos por un pasillo de la escuela, le pregunté al promotor si iría a trabajar con otro grupo y me dijo que sí. Le dije: “¿Te da tiempo?, sólo quedan 7 minutos.” Dijo: “Sí, sólo voy a revisar un trabajo, a ver si leyeron.” Entonces le comenté: “Si vas a pasar con otro grupo te acompaño si no, ya me voy”, respondió: “Sí, vamos”.

Llegamos al salón de 5°C, el promotor entró diciendo con voz fuerte, dirigiéndose a los niños y sin saludar al maestro: “Buenas tardes, ¿quién leyó? El maestro estaba caminando entre los pasillos del salón, tenía unos marcadores en la mano, parecía que explicaba algo; los niños estaban trabajando en sus lugares con una hoja blanca sobre el pupitre [parecían figuras geométricas]. El promotor empezó a recorrer las filas preguntando a los niños, de uno en uno, quien había leído o hecho la tarea, mientras, el maestro observaba, caminó hacia la parte de atrás del salón y después de un momento dijo: “Guarden sus cosas”. Luego se sentó en una banca que estaba desocupada.

7 niños habían leído, el promotor indicó a estos 7 niños que pasaran al frente y que uno por uno iba a relatar la historia que habían leído en su casa como tarea. El promotor se sentó a la mitad del salón y pidió a los demás niños que callaran y escucharan. Los niños no sabían qué decir, titubeaban para hablar y sólo tres comentaron un poco lo que leyeron. Sonó la chicharra, era la hora de salida; el promotor se levantó y dijo que mañana pasarían los demás y que verían una película, les pidió que trajeran periódico para tapar las ventanas del salón y oscurecerlo. Se despidió del maestro y le dijo: "Ahí le encargo que lean y mañana paso a que veamos una película." El maestro le dio la mano y dijo: "Sí." Me despidió y salimos juntos del salón. (Observación 11: 4-5)

Aquí se puede identificar cómo el promotor irrumpe en el salón de 5°C y entró al salón sin cumplir con una regla básica de cortesía como lo es el saludar; llega sorpresivamente mientras el maestro está dando clases; empieza a hablar e ignorando al maestro, quien en ese momento fungía como autoridad, se dirige a los niños para darles indicaciones; el maestro cedió el espacio al promotor y no dijo nada, caminó hacia la parte de atrás del salón y se sentó en una banca. Minutos después el maestro dijo a los niños: "Guarden sus cosas"; quedaba poco tiempo de clase y ya no podrían concluir lo que estaban realizando. El promotor llegó escasamente siete minutos antes de la hora de la salida, en ese tiempo no pudo terminar lo que pensaba hacer y el maestro tampoco terminó su actividad. Goffman señala que *"...las interrupciones y la inatención pueden expresar falta de respeto, y hay que evitarlas, a menos de que la irrespetuosidad implícita sea una parte aceptada de la relación."* (Goffman, 1970: 39) En toda relación hay reglas de comportamiento que se construyen en la interacción cotidiana; entre el promotor y el maestro de 5°C existe una comunicación única, se identifica que existe un trato bastante familiar donde se aceptan o toleran interrupciones como la descrita, el hecho de que el maestro cediera el espacio al promotor al no decir nada y hacerse a un lado muestra que hay permisividad en el trato.

Ahora se presentan otras formas que el promotor empleó para entrar al salón de clase, en contraste a la irrupción que realizó al entrar en el grupo de 5°C, aquí el promotor sí saludó a las maestras antes de dirigirse a los niños. Aunque hay un

saludo al momento que el promotor entra al salón, la interacción que se da con cada una de las maestras es diferente, veamos lo ocurrido en tres ocasiones:

Llegamos al salón de 2ºB, el promotor dice: “Buenas tardes, vamos a trabajar un ratito con su grupo.” La maestra se ve un poco sorprendida y asiente con la cabeza; ella se encuentra en el escritorio, los niños en sus lugares trabajando con un libro; en el pizarrón está escrito: “Las cadenas alimenticias”. La maestra dice: “Guarden su libro y pónganle atención al maestro”. (Observación 6: 1)

Entramos juntos al salón de 3ºB, hay 23 alumnos, 15 niños y 8 niñas. El promotor se acerca con la maestra, ella está en su escritorio, la saluda y le dice: “¿Puedo trabajar con sus alumnos?”, la maestra responde: “Sí”. Yo la saludo y me voy a sentar en la parte de atrás del salón. (Observación 3: 1)

Caminamos cruzando el patio de la escuela y entramos al salón de 3º C el promotor pregunta: “¿Qué están haciendo?”, se acerca a la maestra quien está en su escritorio, sonríen y hablan bajo, no alcanzo a escuchar, después de un momento de plática entre ellos, el promotor se dirige a los niños y dice: “Ya nos dieron permiso, guarden su material”. (Observación 3: 4)

Se aprecia cómo la manera de entrar es diferente en cada salón; con la maestra de 2ºB el promotor la saludó y le informó que iba a trabajar un ratito con su grupo, no le pidió autorización solamente le notificó; en cambio con la maestra de 3ºB, después de saludarla, le solicitó permiso para trabajar con los niños; y con la maestra de 3ºC se percibió un trato más familiar, ya que al momento que entró al salón preguntó qué están haciendo, al tiempo que caminó hasta el escritorio donde se encontraba la maestra, ambos conversaron por un momento en voz baja y luego el promotor fue al frente del salón y les dijo a los niños en tono de broma: *“Ya nos dieron permiso”*.

La forma de interactuar y de relacionarse no es la misma con todos los maestros, depende en gran medida de la relación que hayan construido en cada caso uno con otro. Goffman argumenta que *“...cuando la gente tiene trato formal, se dedica una gran energía a asegurar que no sucedan hechos que puedan transmitir una*

expresión inadecuada. Y por otro lado, cuando un grupo de personas tienen tratos familiares y sienten que no necesitan andarse con ceremonia entre sí, es muy probable que haya falta de atención e interrupciones..." (Goffman, 1970: 42). El trato formal o ceremonial que tenga con uno u otro maestro no se queda solamente en su arribo, sino que repercute más allá del hecho de su llegada al salón de clase, se puede ver también en la manera en que se desarrolla toda la clase, como lo veremos más adelante.

3.1.3 La solicitud de materiales

Generalmente cuando se organiza o planea una clase y se decide la actividad a desarrollar, se consideran los materiales que han de utilizar tanto los niños como el propio maestro. Si bien hay materiales que los niños llevan diariamente a clase, hay otros que usualmente tienen los maestros en sus estantes; pero hay ocasiones que para desarrollar una actividad específica se requieren materiales que comúnmente los niños no llevan y es necesario solicitarlos con anticipación. Por otro lado, hay muchas actividades de educación artística que se pueden realizar sin ningún tipo de material, mientras que en otras los materiales son imprescindibles para poder llevarse a cabo.

Al hablar de materiales se hace referencia a todos aquellos objetos que pueden servir para realizar una actividad dentro de la clase de educación artística, y que el promotor solicita a los niños, a los maestros o que él mismo lleva al aula; éstos pueden ser tan variados como la imaginación lo permita, van desde cualquier artículo nuevo de papelería o mercería, hasta productos usados que sirven para reciclar, además de fotocopias, libros, discos compactos, grabadora, revistas, periódico, cartón, cerrillos, etc. Los materiales que se utilizan en la clase dependen en gran medida de la actividad que se vaya a realizar.

La solicitud de materiales para trabajar dentro de la escuela pareciera ser algo sin mucha trascendencia, pero la gama de situaciones que se presentan a partir de

este hecho hace que cobre importancia. El problema surge cuando el promotor pide materiales específicos para realizar alguna actividad y dichos materiales no los llevan los niños, ya sea porque se les olvidó a ellos o al maestro se le olvidó pedirselos; y por otro lado cuando el promotor pide algún tipo de material y él no asiste a la escuela o no le da tiempo de dar la clase y la pospone para otro día, por tanto los niños se quedan con el material que les había solicitado. A continuación se describe el entramado de estas situaciones e interacciones que se dan entre el promotor y los maestros cuando se solicitan los materiales y cómo esto repercute en que los niños reciban, o no, la clase de educación artística.

Cuando el promotor va a necesitar material para trabajar le avisa al maestro qué se ocupará en la clase, para que sea él quien se encargue de solicitarlo a sus alumnos, o bien lo lleve el día que pasará a trabajar. Cabe mencionar que el promotor avisa de manera simultánea qué día tendrán la clase y qué material ocuparán. Como se comentó en el apartado anterior, si la clase será el lunes les avisa desde una semana antes (el martes, que es último día de la semana que asiste a la escuela), pero si la clase la dará el martes, avisa un día antes; y si por alguna circunstancia se le olvidó al promotor informar a los maestros, entonces llama por teléfono a la escuela para avisarles o dejar el recado en la dirección. En las entrevistas individuales la maestra de 6°B comenta: *Yo veo que él planea, trae sus hojas, ya trae planeado qué va hacer con el grupo y si necesita algún material viene antes y me avisa o me manda decir antes*; y la maestra de 5°B dice: *“...Venía un día antes y pedía material para el otro día, decía: “Me saca estas copias para mañana”*.

El promotor avisa previamente a los maestros para que ellos a su vez soliciten a los niños el material que ocuparán en la clase de educación artística. En el maestro recae la responsabilidad de que los materiales estén listos para la clase, aun cuando los niños deban llevarlos, independientemente del tiempo con que hayan sido solicitados. Al avisar con anterioridad, el promotor confía en que los niños y los maestros tendrán el material que solicitó para realizar la actividad

planeada; pero cuando los niños o el maestro no llevan los materiales solicitados la clase se cancela o se improvisa.

Aquí se observa que existen reglas implícitas en el interactuar de los maestros y el promotor en torno a la solicitud de los materiales para la clase, ambos tienen obligaciones y expectativas mutuas; la interacción cotidiana que se ha construido entre ellos está regida por un conjunto de normas y valores que la orientan, al igual que cualquier relación educativa que posee su propio repertorio normativo.

En toda cultura y sociedad existen *reglas de conducta*³⁰ que rigen la forma en que las personas han de conducirse y comportarse al estar en copresencia o interactuando con otra. Las reglas de conducta marcan el camino de una tipificación de la conducta puesto que éstas se encuentran en todas las actividades que realizan las personas. No hay que olvidar que dichas reglas pueden ser transgredidas o evitadas con la intención de no respetarlas, pero aun así las reglas establecidas terminan imponiéndose al menos en una parte superficial de la conducta. Además, Goffman apunta que las reglas de conducta impactan en general de dos formas distintas a la persona, *directa e indirectamente*. La primera refiere a las *obligaciones* que marcan la manera en que el individuo “...está moralmente obligado a conducirse” (Goffman, 1970: 50); y la segunda forma se refiere a las *expectativas* que determinan cómo las demás personas “...están moralmente obligados a actuar en relación con él.” (Ídem.)

La escuela observada es una institución que ha establecido sus propias reglas de conducta, mismas que marcan muchas de las pequeñas acciones e interacciones que suceden en la escuela, ejemplo de ello es lo que sucede al momento de pedir el material que utilizarán los niños para la clase de educación artística, en este hecho, aparentemente intrascendente, se han creado y tipificado una serie de maneras de conducirse e interactuar que son aceptadas y reconocidas por quienes allí trabajan. Entre los maestros y el promotor hay reglas que les permiten

³⁰ Goffman define una regla de conducta como “...una guía para la acción, recomendada, no porque sea agradable, fácil o eficaz, sino que es adecuada o justa”. (Goffman, 1970: 49)

interactuar y convivir en el trabajo cotidiano, ambos adquieren obligaciones y hacen expectativas simultáneamente al momento de pedir el material. Cuando el promotor solicita material crea expectativas y asume compromisos ante el maestro y los alumnos, él sabe que no debe faltar porque lo estarán esperando; al mismo tiempo el maestro también crea expectativas y asume el compromiso u obligación de pedir el material a los niños o tenerlo listo para cuando pase el promotor a trabajar con su grupo.

Cabe mencionar que las obligaciones y expectativas están íntimamente relacionadas y puede surgir de ambas una combinación, puesto que lo que puede ser una obligación para alguien puede ser la expectativa de otro. Asimismo lo que puede ser una obligación agradable para una persona puede ser la expectativa deseable para otra. En muchas ocasiones, tener el compromiso de cumplir una regla resulta molesto, fastidioso y hasta desagradable, pero en otras tantas las reglas se llevan a cabo sin pensar ni cuestionar los motivos que orillan a realizar la acción, de tal manera que la persona puede sentir que su actividad es algo deseable o bien que es la manera correcta en que se debería hacer. También suele suceder que la misma actividad en un momento pueda parecer deseable, para la misma persona, y en otro momento indeseable dependiendo de la situación y el contexto en que se encuentre. Situación como ésta se presenta entre el promotor y los maestros, misma que se analiza en los siguientes párrafos.

A continuación presento un fragmento de la entrevista con el promotor que revela muy claramente esta forma de interactuar, donde además expresa cómo se fue transformando la situación y cómo, desde su perspectiva, las acciones que el promotor realizaba contribuían a la construcción de la relación actual.

...el material que yo solicitaba siempre me lo llevaban, no había peros de que se les olvidó o que tenían mucha tarea o evaluaciones, o sea no ponían muchos pretextos y desgraciadamente tanto yo como ellos fuimos cayendo en un vicio [...] Hay días que llego y si no me trajeron el material mejor me voy a comer temprano o me voy a la dirección y me pongo a platicar ya sea con el director, con el subdirector o con el de servicio social.

Es que llega un momento que digo: “Si no me trajeron el material no voy a hacer lo que antes hacía”; es que antes sí me preocupaba, [...] y si pedía material en el área plástica y no lo llevaban yo se los vendía o se los daba y después me lo reponían, y así le hacía antes. Cuando llegaba y me decían: “No maestro, es que se nos olvidó”, entonces yo decía: “Órale ahí está, nada más que me lo reponen la próxima semana o mañana que venga”. Pero llegó un momento que me cansé [...] en que sentí que yo mal inicié ese vicio de que: “¡Ay! es que el promotor trae el material”, y se fue dando esa descomposición al grado que saben que yo lo llevaba y ellos no lo traían y llegó un momento que dije: “Bueno es que parezco burro, vengo con mi mochilota, vengo con mis cosas cargando y aparte el material”; entonces llegó un momento en que ya no me gustó y si no me lo traían, me pasaba al otro grupo y ya les molestaba, y me decían: “Es que no pasaste a mi grupo”, a veces sí regresaba y pasaba pero ya improvisando porque si no me traían el material, veía qué daba o qué contenido podía adaptar en el patio o qué podía hacer dentro del salón. [...] A veces sí llegaba improvisando, cuando sentía que se molestaban, les decía: “Ahorita que termine paso otra vez a tu grupo”, y regresaba pero ya buscaba qué podemos hacer, le preguntaba al maestro: “Tienes hojas, tienes esto, consígueme esto”, pero llegó un momento que ya fue así, dije: “A mí ya no me gusta”. Yo había pensado en algo, había planeado la clase y al llegar al grupo y ver que no se puede hacer porque no trajeron el material y tener que cambiar al momento y andar como loco viendo qué voy hacer, ya no me gustó y llegó un momento que dije: “No, no voy a pasar...” (Entrevista con el promotor: 3 - 4).

El promotor expresa que cuando llegó a trabajar a esta escuela, él llevaba todo (grabadora, extensiones y diversos materiales), además que tenía la disposición de resolver la situación en caso de que los niños o el maestro no tuvieran el material, y que también los maestros tenían otra disposición cuando él pasaba a su salón. Me pregunto cuál era el interés o el empuje que lo motivaba para tener esta actitud, será que estaba buscando ganarse un lugar en la escuela, hacerse reconocer ante los maestros, como lo dijo el promotor en otro momento de la entrevista “...yo me fui abriendo espacio poco a poco y me gané el lugar ahí...”, pero qué pasó cuando se empezó a sedimentar esta situación, el promotor frena, pone un alto y dice: “Ya no me gustó”, lo planeado no resultaba y tenía que improvisar, tenía que resolver al momento carencias de materiales, lo que implicaba: pagar de su bolsa, cargar los materiales y esperar a que se los repusieran. Tal vez para los maestros fue cómodo y les pareció bien que el

promotor llevara el material, se fue haciendo costumbre y cuando el promotor cambió su forma de actuar los maestros se sorprendían o se molestaban, según lo refiere el promotor; ya no era la forma habitual de comportamiento que los maestros esperaban en cada visita del promotor. Para evitar conflictos o contrarrestar la molestia del maestro el promotor regresaba al salón e improvisaba la clase.

Goffman utiliza el término de *línea* para referirse a “...un esquema de actos verbales y no verbales por medio de los cuales [un actor social] expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de los participantes, en especial de sí mismo. No importa que la persona tenga o no la intención de seguir una línea; descubrirá que en la práctica así lo ha hecho” (Goffman, 1970: 13) Cuando se empieza a interactuar, toda persona marca una *línea* de comportamiento que tiene que ver con el rol que desempeña, se espera que las personas actúen de determinada manera en las interacciones sucesivas y cuando no es así esto puede provocar un conflicto. El promotor empezó a actuar de una manera determinada al llevar el material y resolver la situación en caso de que los maestros no lo tuvieran, y cuando al promotor ya no le “gustó” cambió su forma de proceder, decidió no trabajar o posponer la clase con el grupo que no tuviera el material, pero la misma línea de interacción que ya se había construido desde el principio le demandaba que regresara a trabajar con el grupo aun cuando no estuviera de acuerdo.

Cuando la persona sigue las reglas establecidas en una sociedad su yo queda comprometido con una imagen que deberá seguir en adelante, adquiere una obligación que los participantes demandarán de él, esperando que su comportamiento sea coherente con la imagen que presentó al inicio, acreditando una capacidad o posición especial; y a su vez la expectativa que tiene es que espera que se le trate de forma adecuada para no estropear su imagen, ya que la forma en que lo traten mostrará el concepto que tienen de su persona. “Al establecerse como el tipo de persona que trata a los otros de una manera

determinada y es tratada por ellos en una forma determinada, debe asegurarse de que le sea posible actuar y ser ese tipo de persona.” (Ibídem: 51). Además el quebrantamiento de una regla de conducta pone en peligro la cara de ambos y corren el riesgo de quedar desacreditados. Quiérase o no al interactuar con alguien queda establecida una comunicación que lleva consigo un significado y donde sus yo son confirmados.

En una plática informal, el promotor señaló que tenía la percepción de que cuando empezó a trabajar en la escuela estudiada fue bien recibido, que tal vez porque los maestros necesitaban el apoyo, sentía que había más comunicación con los maestros y le apoyaban con la conducta de los niños y recordaba que el material que solicitaba siempre lo traían, dijo: *“No me fallaban”*. También afirmó que si él llegaba a faltar los maestros no se molestaban, comenta: *“Sabían que era parte de mi función”*. Goffman (1970) comenta que durante los encuentros las personas se preocupan por la impresión que pueden provocar en otras, y pueden entonces adoptar una “cara”³¹ que esté dentro de los esquemas institucionales dados por la actividad del momento o por el mundo social en que se encuentren, asumiendo una línea y presentando una cara que difícilmente podrá cambiar en un futuro, ya que es una actitud que se le demandará más adelante bajo una coherencia de reglas establecidas.

Otra situación problemática surge cuando el promotor pide el material, los niños lo llevan, y por alguna circunstancia él no asiste a la escuela o no le da tiempo de pasar a trabajar con el grupo, entonces los niños se quedan con el material y sin la clase. Aunque el promotor re programe la clase, esto seguramente tiene repercusión con el maestro, con los niños y hasta con los padres de familia. Cuando el promotor le avisa al maestro que pasará a trabajar con su grupo y pide

³¹ Goffman define el término cara “como el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto. La cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados, aunque se trata de una imagen que otros pueden compartir [...] la cara de la persona es algo que no se encuentra ubicado en o sobre su cuerpo, sino más bien algo difuso que hay en el fluir de los sucesos del encuentro, y que sólo se vuelve manifiesto cuando dichos sucesos son vistos e interpretados según las valoraciones que expresan.” (Goffman, 1970: 13)

material, éste lo espera, organiza su jornada laboral y considera el tiempo que le cederá para que dé su clase, dice el maestro de 1ºB: *“Le hacemos el espacio”*. Por otro lado, los niños llevan su material y esperan a que el promotor pase y les dé clase para utilizarlo; los padres de familia, por su parte hacen un gasto extra para comprar material que los niños no ocuparon. Veamos lo que dice el promotor:

...los 3 últimos lunes, yo no pensaba faltar y estuvimos faltando un montón, entonces si hubiera pedido material, me genera problemas con los niños, y aunque tú le digas al maestro cuál va a ser la actividad [...] no la hacen [...] porque me ha pasado que luego no llego, y ese también es un problema... (Entrevista con el promotor: 10)

Aquí podemos ver cómo el mismo promotor no tiene certeza de que asistirá a la escuela los días que le corresponden, por lo tanto procura no pedir material con mucha antelación para evitar problemas en caso de que no asista y los niños se queden sin utilizar el material que les solicitó; la constante incertidumbre no le permite hacer compromisos ni en plazos cortos. Esta situación tiene estrecha relación con el hecho de no poder realizar una planeación en conjunto con los maestros y con la institución, como ya se comentó en el apartado 3.1.1

3.2 El promotor y la clase

La clase de educación artística en la escuela observada con el promotor ya es algo acostumbrado en la escuela, como hemos visto, los maestros saben que existe un promotor que les puede apoyar, orientar y también dar la clase de educación artística, también saben que puede pasar a trabajar a su salón en cualquier momento los días lunes o martes y que puede ser con un grupo u otro sin importar el grado. Su presencia en la escuela ha permitido configurar una cultura muy particular en la escuela que va desde la manera de abordar la asignatura hasta marcar los tiempos y la frecuencia con que se imparte. Si bien hay maestros que dan su clase de artes también hay maestros que esperan a que pase el promotor a dar la clase de educación artística (como se explicó más a fondo en el capítulo 2).

En las siguientes páginas se distinguirá qué sucede dentro del salón cuando llega el promotor a impartir la clase de educación artística, se observa qué tipos de actividades realiza y la manera de enseñarlas, se presta atención al transcurrir de la clase, además de mostrar algunas interacciones significativas que se dan entre el promotor, los niños y los maestros. Eisner (2004: 97) afirma: *Lo que las artes enseñan está tan influido por lo que se enseña como por la manera de enseñarlo.* Entrar al salón de clase y observar cómo se organiza y transcurre la clase de educación artística con el promotor me pareció necesario pues ello permite entender de qué manera el trabajo del promotor apoya y orienta el desarrollo de la asignatura de educación artística en la escuela. La manera de enseñar las artes puede ser determinante para su éxito o fracaso y el lugar que consiguen tener las artes en la escuela en parte se debe a las decisiones que se toman sobre qué y cómo enseñar, a la forma en que el promotor organiza la clase, al modo de dar las indicaciones para realizar las actividades, al cómo se utilizan los materiales y al clima o el ambiente que se promueva con los alumnos.

3.2.1 Las actividades

Independientemente de la asignatura que se imparta, el grado que se atienda o el nivel educativo en que se sitúe un profesor, siempre tiene la función de programar su práctica como uno de los cometidos profesionales básicos, afirma Sacristán (2007: 297). En este proceso de planificación el profesor toma decisiones, selecciona los contenidos del currículum; define la forma en que ha de conducir la clase de acuerdo a los tiempos, espacios y materiales con que cuenta. Algo que vertebra su quehacer docente es la selección de las actividades que ha de desarrollar con sus alumnos para alcanzar los objetivos planteados. Para el presente trabajo se entiende por actividades al conjunto de pequeñas acciones concatenadas que realizan los alumnos mientras se desarrolla la clase de educación artística con una determinada finalidad.

Las actividades pueden ser tan variadas como la imaginación lo permita. Las cuatro disciplinas artísticas que incluyen la educación artística, si bien pueden abordarse de manera independiente, pueden relacionarse una con otra; también pueden variar dependiendo del grado o la edad de los niños a quienes van dirigidas, lo que permite generar una gama extraordinaria de posibilidades con los niños.

Anteriormente (en el apartado 2.3) señalé que el promotor realiza un tipo de actividades muy específicas, que no tuve oportunidad de observar mientras visité la escuela, relacionadas con el montaje de números artísticos para los festivales. En el presente apartado me referiré a las actividades que sí pude observar durante el trabajo de campo, que fueron seleccionadas por el promotor para desarrollarlas en clase con los grupos y no tuvieron como finalidad ser un producto para presentarse en un festival. Se describe en qué consistieron y a qué disciplina artística se refieren, se identifica si tuvieron una continuidad o una progresión o si fueron actividades aisladas una de otra, además de indicar el lugar físico donde se llevaron a cabo.

Empezaré por decir que las actividades de educación artística en la escuela se desarrollaron básicamente en dos espacios físicos diferentes: dentro del salón de clase o en el patio de la escuela. El promotor utiliza uno u otro espacio dependiendo de la disciplina artística: cuando aborda actividades relacionadas con el área de Expresión y apreciación teatral y sobre todo de Expresión corporal y danza las realiza en el patio de la escuela y si son actividades del áreas de Expresión y apreciación plástica o Expresión y apreciación musical, las realiza dentro del salón de clase, por regla general. Por ejemplo, actividades relativas a la disciplina de Expresión corporal y danza, comenta el promotor que generalmente las realiza en el patio escolar, ya que para ello necesita un espacio amplio donde los niños puedan moverse con libertad y en cambio para actividades relacionadas con Expresión y apreciación plástica son llevadas a cabo dentro de

los salones de clase porque es más práctico el manejo de los materiales sobre los pupitres.

A continuación presento un cuadro que concentra la información obtenida a lo largo de las trece observaciones que se hicieron en la escuela; se encuentran ordenadas de forma progresiva de acuerdo a la fecha en que se realizaron. El cuadro 7 contiene la fecha en se llevaron a cabo cada una de las observaciones, se puede ver de manera general el tipo de actividades que realizó el promotor y la disciplina artística a la que pertenecen, además si las actividades se concluyeron en el transcurso de la clase o si quedaron cosas pendientes para que los alumnos las terminaran en otro momento, se identifica el grado al que fueron dirigidas y el espacio físico donde se desarrollaron.

Cuadro 7 Concentrado de actividades observadas en trece observaciones durante el trabajo de campo.

Núm. de Obs. y fecha en que se realizó	Grupo con el que trabajó	Actividad que realizó	Disciplina artística	Conclusión de la actividad	Lugar
1 17/sep./2007	6°A	Elaboración de figuras geométricas con técnica de papiroflexia	Expresión y apreciación plástica	Los alumnos deben terminarla en casa.	En el salón de clase
2 15/oct./2007	2°C	Elaboran un títere	Expresión y apreciación teatral	Los alumnos tienen que terminarla en casa para que les ayuden sus papás.	En el salón de clase
3 29/oct./2007	3°B	Elaboración de una cadena de papel con figuras alusivas al día de muertos	Expresión y apreciación plástica	El promotor pide que los alumnos la vuelvan a hacer en casa.	En el salón de clase
4 30/oct./2007	3°C	Elaboración de una cadena de papel con figuras alusivas al día de muertos	Expresión y apreciación plástica	El promotor pide que los alumnos la vuelvan a hacer en casa.	En el salón de clase
5 12/nov./2007	3°A	Juegos en el patio escolar y la escucha de dos cuentos grabados.	Expresión y apreciación teatral	El promotor pide que la maestra la continúe en la semana.	En el patio de la escuela y dentro del salón de clase
6 14/ene./2008	4°B	Elaboración de figuras en tres dimensiones.	Expresión y apreciación plástica	Esta actividad se termina.	En el salón de clase
7 21/ene./2008	1°A	Identificación de sonidos	Expresión y apreciación musical	Esta actividad se termina	En el patio de la escuela y dentro del salón de clase
8 28/ene./2008	1°B	Identificación de sonidos	Expresión y apreciación musical	Esta actividad se termina	En el patio de la escuela y dentro del salón de clase
9 29/ene./2008	2°A	Identificación de sonidos y silencios	Expresión y apreciación musical	Esta actividad se termina	En el patio de la escuela y dentro del salón de clase

10 05/feb./2008	4°B	Elaboración de canastas de flores	Expresión y apreciación plástica	El promotor sólo dio la indicación para que la maestra la realizara con los niños en otro momento.	En el salón de clase
11 11/feb./2008	5°C	Identificación del tiempo en una representación	Expresión y apreciación teatral	El promotor informa que continuará la semana siguiente.	En el salón de clase
12 18/feb./2008	6°C	Escucha de la grabación de un cuento	Expresión y apreciación teatral	Por falta de luz, no concluyó y fue pospuesta para otro día.	En el salón de clase
13 25/feb./2008	4°C	Elaboración de un dibujo de la figura humana	Expresión y apreciación plástica	Esta actividad se termina.	En el patio de la escuela y dentro del salón de clase

Datos tomados de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo en el ciclo escolar 2007- 2008 en la escuela estudiada.

En el cuadro se aprecia que de las trece observaciones que se realizaron, seis de ellas son actividades relacionadas con la disciplina artística de Expresión y apreciación plástica, cuatro fueron de Expresión y apreciación teatral y tres de Expresión y apreciación musical. Aunque el promotor no especificó a qué disciplina artística pertenecen las actividades, éstas fueron clasificadas en las distintas áreas de la educación artística de acuerdo al tipo de actividades realizadas y a los materiales utilizados.

Otro dato que se aprecia fácilmente en el cuadro anterior, es que más del 50 % de las actividades no se terminaron durante la clase, la mayoría quedaron inconclusas y los niños debían terminarlas de tarea en casa, o el maestro de grupo debía concluir las en otro momento. De trece actividades observadas, solamente cinco se iniciaron y concluyeron en la misma sesión, para las ocho restantes, el promotor dio diversas indicaciones para su conclusión, veamos: cuatro se quedaron de tarea para que fueran terminadas en casa, una de ellas con la ayuda de los padres; dos más se quedaron pendientes para la semana siguiente, el promotor informó que él pasaría a terminarlas con el grupo; y en otras dos sesiones el promotor solicitó que los maestros continuaran la actividad en el transcurso de la semana.

De las actividades que pude observar, siete de ellas se llevaron a cabo dentro del salón de clase y seis en ambos espacios, es decir, que de estas últimas una parte

de la clase se realizó dentro del salón y la otra parte se desarrolló en el patio escolar. A continuación describiré las actividades observadas.

La actividad que el promotor realizó con el grupo de 6ºA consistió en elaborar una figura de papel con técnica de papiroflexia; cabe mencionar que esta técnica tiene la particularidad de transformar el papel, plegándolo convenientemente para crear formas de diversos seres u objetos, sin usar tijeras ni pegamento. Para esta actividad se utilizaron solamente hojas blancas de papel tamaño carta, mismas que fueron repartidas al grupo por el promotor con la ayuda de una niña.

Durante la actividad, el promotor explicaba verbalmente a los niños en cada paso cómo debían manejar, cortar o doblar el papel, al mismo tiempo que él lo elaboraba. Al dar cada explicación, el promotor se posicionaba frente al pizarrón donde apoyaba la hoja de papel para mostrar al grupo como debían hacer los dobleces, decía: *“pongan atención, para que sepan cómo lo tienen que hacer”*. Esta actividad no se terminó en el salón de clase, llegó la hora del recreo y el promotor dio la indicación que debían terminarla en su casa. Esto es lo que dijo, dirigiéndose a los niños:

Vamos a dejar la actividad, la terminan en su casa y si tienen alguna duda me buscan el próximo lunes a la hora del recreo. Levanten su material y recojan la basura del piso. (Observación 1: 4)

En la actividad observada con el grupo de 2ºC, para la elaboración de un títere, utilizaron un plato de cartón, lápiz, pinceles, pinturas *vinci*, un palito de madera, y estambre, el promotor indicó a los niños que dibujaran sobre el plato de cartón una carita para que posteriormente la colorearan con las pinturas *vinci*, dijo: *“...esto es una cabecita de su muñeco, le van a hacer su cabellito con estambre y el palito es su cuello. (Observación 2: 2)* Una vez que los niños terminaban de colorear tenían que esperar un momento a que seicara su pintura para que pasaran con el promotor a que les pegara con silicón el palito de madera en la parte posterior del plato. El estambre que simularía el cabello del muñeco lo iban

a pegar en su casa con ayuda de sus padres. Un niño le preguntó al promotor: “¿mañana lo traemos?”, el promotor contesta: “no, el próximo lunes para que lo terminen con calma en su casa y les ayude su mamá”.

Con los grupos de 3°B y 3°C el promotor realizó una actividad que también puede ser ubicada dentro del área de Apreciación y expresión plástica, ambos grupos elaboraron una cadena de papel con motivo del día de muertos. El material que se utilizó fue: hojas de papel tamaño carta, tijeras, resistol y un lápiz.

El promotor inició la clase haciendo diversas preguntas a los niños sobre la manera en que celebran el día de muertos en su familia, les preguntó: “¿Cómo celebran el día de muertos en su casa?, ¿colocan ofrenda en su casa?, ¿quién va al panteón a convivir con los difuntos?, ¿conocen un lugar que se llama Mixquic?” Les explicó un poco el ambiente del lugar y como celebran allí el día de muertos. Los niños dieron varias respuestas en relación al tema y después de intercambiar algunos comentarios el promotor les dijo: “El día de hoy vamos a hacer un adorno para su salón”

El promotor pidió a los niños que doblaran la hoja de papel, que previamente les había dado, en partes iguales, simulando un acordeón; después, sobre el pizarrón dibujó la forma de una calavera, misma que los niños debían dibujar sobre su hoja ya doblada (únicamente en la primera capa), abarcando todo el ancho del doblez. Una vez que terminaban de hacer el dibujo debían recortar el contorno de la figura, excepto por los laterales, es decir, no debían recortar las áreas que conectan los pliegues. Al terminar de recortar abrían la hoja para revelar la cadena de papel en forma de acordeón que habían realizado.

El trabajo que hicieron en la clase solamente fue para que los niños lo aprendieran y practicasen cómo debían hacer las cadenas de papel, porque después tenían que repetir la actividad en su casa utilizando papel china y llevarla al día siguiente para adornar el salón; el promotor se los indicó desde el principio

de la actividad, dijo: *“... vamos a hacer ejercicios rápidos con hojas blancas y se les va quedar de tarea para mañana, lo van a hacer en su casa y cuando les salga bien lo van a hacer con papel china, y lo van a traer para pegarlo en el salón”*

Cabe mencionar que la clase se llevó a cabo los días 29 y 30 de octubre respectivamente, en la víspera de la celebración del día de muertos. Esto permite considerar que hay actividades cotidianas que realiza el promotor en la escuela que se hacen en función de fechas a conmemorar en el calendario; esta actividad no tenía como objetivo presentarse en un festival, pero sí era un producto que serviría para adornar el salón en las fechas mencionadas.

La clase con el grupo de 3ºA se desarrolló en dos espacios diferentes, se inició en el patio y terminó en el salón de clase. En el patio realizaron dos juegos: en el primero, el promotor indicó a los niños que formaran un círculo, una vez que se conformó el círculo, él pasó a poner un pedazo de cinta canela sobre el hombro de algunos niños; entonces dio las indicaciones para el juego, dijo: *“Al escuchar el silbato deben correr para quitarle la cinta canela a un compañero y al segundo silbatazo deberán regresar a su lugar”*; el juego se repitió varias veces. Para el segundo juego se sentaron en el piso (niños y promotor) sobre el mismo círculo que habían conformado anteriormente; el promotor dijo: *“vamos a jugar el juego de la botella”* y preguntó a los niños que si habían observado cómo caminan sus compañeros, cómo se comportaban, cómo se enojan y finalmente dijo que si alguien quería imitar a alguno de sus compañeros; los niños solamente se rieron y se miraron entre ellos. Posteriormente comentó: *“Cada quien camina de diferente manera, ¿se han dado cuenta cómo caminan sus compañeros o cómo hacen la cara cuando se enojan, cuando están contentos o preocupados?”*

El promotor explicó la mecánica del juego (que es similar al juego tradicional de la botella), dijo que un niño pasaría al centro del círculo a girar la botella y cuando ésta se detuviera la boquilla indicaría a quien se iba va a imitar y su base diría quien haría la imitación. Realizaron el juego en varias ocasiones pero a los niños

parecía darles pena imitar o ser imitados por sus compañeros, el promotor insistió, pero hubo poca participación por parte de los niños, en cambio hubo mucha risa cuando alguno de ellos se animó tímidamente a imitar a alguno de sus compañeros.

Después de realizar estos juegos en el patio, regresaron al salón donde los niños escucharon la grabación de dos cuentos de suspenso: “Lo que los perros ven” y “La muñeca”. Al terminar de escucharlos el promotor dijo que iban a representarlos, para ello organizó al grupo en cuatro equipos y pidió que cada niño seleccionara un personaje del cuento que más les hubiera gustado. Al terminar la clase informó que dejaría la grabación con la maestra para que la escucharan nuevamente, dijo: *“Van a escuchar el disco y se van a imaginar su personaje”*; además indicó que fueran pensando en un vestuario que les pudiera servir para representar al personaje que habían escogido: *“Traten de retomar vestuario que puedan tener en su casa para que no compren nada”*.

El promotor pidió a la maestra que en el transcurso de esa semana retomara la actividad, que le dejaría a ella la grabación y que los niños ensayaran el personaje que habían elegido, ellos debían improvisar e intentar imitar lo que escuchaban en la grabación, no hubo un trabajo previo donde los niños pudieran ir construyendo el personaje que debían representar. Esta actividad bien se puede relacionar con el área de Apreciación y expresión teatral.

Con el grupo de 4ºB el promotor realizó una figura de papel en tercera dimensión, utilizaron una hoja blanca tamaño carta, tijeras, regla, lápiz y resistol. La hoja blanca la doblaron a la mitad, y del lado que quedó el doblez realizaron seis cortes de manera perpendicular, estos cortes fueron paralelos, del mismo tamaño sin que llegaran al otro extremo de la hoja, posteriormente desdoblaron la hoja y los cortes realizados se doblaron de manera contraria al primer doblez que se había hecho, de esta manera se creó una figura geométrica con volumen, un rectángulo con tres dimensiones (alto, ancho y profundidad).

Las actividades que el promotor realizó con los grupos de 1°A, 1°B y 2°A fueron las mismas para los tres; el tema para estas actividades fue la identificación de sonidos y silencios, por lo tanto forman parte del área de Expresión y apreciación musical. Las actividades se desarrollaron en dos lugares diferentes, una parte en el patio y otra dentro del salón de clase. Al inicio de la clase el promotor proporcionó a cada niño una tarjeta con diversos dibujos, similares a las tarjetas de la lotería, pero estas tarjetas tenían imágenes de diferentes instrumentos musicales, objetos o animales que produjeran un sonido particular; las indicaciones para desarrollar la actividad fueron similares a las utilizadas en el juego de la lotería; con una grabadora el promotor iba reproduciendo diferentes sonidos que los niños escuchaban a fin de identificarlos y relacionarlos con las imágenes que tenían las tarjetas, al escuchar el sonido debían señalar con una piedrita el dibujo que correspondía al sonido emitido por la grabadora. Entre un sonido y otro el promotor ponía pausa a la grabación para que los niños identificaran el sonido y lo señalaran en su tarjeta. A continuación presento un fragmento de la observación realizada en el grupo de 1°B.

El promotor pregunta: “¿Qué es esto?”, varios niños responden al mismo tiempo: “¡Un pandero!”, el promotor esperaba que identificaran el sonido con el de un pandero, algunos así lo hicieron, en tanto que otros dijeron: “¡Unos platillos!”, “¡Unas llaves!” Pone pausa en la grabación e ignora algunas respuestas y dice: “Paso a su lugar a que me señalen (en la tarjeta) cuál es el pandero (pasa lugar por lugar).”

Al terminar de pasar por todos los lugares vuelve a la grabadora y dice: “Ya son los últimos tres y ahorita vamos hablar de los sonidos”. Se escucha nuevamente sonar la grabadora y el promotor, dice: “¿A ver cuál es el último?”, se oyen muchas voces que dicen: “¡El lobo!”

Termina la grabación. El promotor pregunta a los niños: “¿Por qué algunos identifican esos sonidos?, ¿dónde los escucharon?, ¿en su casa?” Muchos niños responden: “En la escuela”, otros dicen: “En el baño, en la casa.” [Estas respuestas las dan casi gritando y hablando al mismo tiempo]

El promotor pasa a un niño al frente y le tapa los ojos con una bufanda [los demás se ríen], le pregunta a todos: “¿Puede ver?”, todos los niños responden: “¡No!” vuelve a preguntar: “¿Puede oír?” Todos: “¡Sí!”, entonces el promotor, hace diversos sonidos y le pide al niño que tiene los ojos tapados que los identifique [el promotor suena: unas llaves, tira un

lápiz sobre la banca, toma dinero de su bolsa y lo hace sonar]. El niño adivina todos los sonidos que escuchó, y el promotor pregunta a todo el grupo: “¿Cómo sabe cuáles son los sonidos que escuchó?”, él mismo contesta: “Porque ya los ha escuchado antes, él ha tenido esa experiencia...”

El promotor dice: “Vamos a hacer la última actividad, porque ya me pasé de la hora, pero antes saquen su grava (las piedritas que ocuparon para señalar en su tarjeta), porque el maestro me va a colgar; se trajeron como para hacer un castillo.”

Después de un momento pide a todos los niños que salgan del salón, ya afuera los forma y caminan a la parte central del patio de la escuela. Les pide que se acuesten como quieran, ya sea boca arriba o boca abajo, les pide que guarden silencio y que pongan atención a los sonidos que se escuchan, les dice: “Vamos a escuchar sonidos.”

El promotor se acuesta en el piso con los niños, el maestro se acuesta sobre una jardinera que está junto al espacio donde se acostaron los niños, y uno de ellos dice: “Miren al maestro”

Aproximadamente la mitad de los niños están boca abajo, algunos no cierran los ojos, otro platican, otros más están sentados observando a sus compañeros y el maestro dice: “¡Shhh!, Noé”.

Después de aproximadamente tres minutos, el promotor se levanta y dice: “Vamos al salón y me van a decir qué sonidos escucharon.”

Una vez dentro del salón, el promotor da una explicación sobre la importancia de los sonidos, dice: “Estamos rodeados de sonidos, pero pocas veces nos damos cuenta que están ahí, no les ponemos atención...”

(Observación 7: 3-4)

Con el grupo de 4^o. B, el promotor dejó indicaciones para que la maestra realizara posteriormente una canasta de flores con cerrillos. Esta actividad no la pude observar, pero escuché las indicaciones que el promotor dio a la maestra para su elaboración, además de dejarle una muestra de las flores que tenían que hacer, dijo que pasaría a la siguiente semana a revisarla o ver si tenía alguna duda. Aquí la menciono solamente como una muestra más del tipo de actividades que el promotor realiza en la escuela. Las indicaciones dejadas por el promotor fueron que los niños llevaran una caja de cerillos elaborados con papel encerado, una canastita de mimbre, alambre delgado y tijeras. El soporte del cerillo debía ser desenrollado sin maltratar su cabeza, una vez desenrollado tenían que cortar los extremos del papel para dar forma a un pétalo, posteriormente juntarían de 6 a 8 pétalos dejando las cabecitas juntas para que simularán los pistilos de la flor,

mismos que se amarrarían con un alambre delgado que después se convertiría en el tallo. Este procedimiento debían hacerlo para cada flor y la canasta llevaría cuantas flores quisiera cada niño. Esta actividad se ubica dentro del área de Apreciación y expresión plástica.

Identificación del tiempo en una representación, es un contenido propuesto en el Plan y programas de estudio para el quinto grado en el área de Apreciación y expresión teatral; éste es el tema que abordó el promotor con el grupo de 5°C y la actividad que realizó fue la siguiente: al llegar al salón comentó al maestro que quería trabajar con el programa de Enciclomedia pero no había luz en la escuela, entonces cambió su actividad y les preguntó a los alumnos: *¿Quién se sabe una historia?* Un niño levantó la mano, entonces el promotor le pidió que pasara al frente para contarla, el niño dijo que se sabía una historia que le habían contado sus familiares y era la del *chupacabras*; empezó a contar su historia y sus compañeros se rieron de lo que decía, él parecía apenado, la contó muy rápido y al terminar el promotor pidió a sus compañeros que le dieran un aplauso.

Después, el promotor les contó una historia que a él le había contado su abuelita, dijo que se llamaba “El borrego del diablo” comentó que era una historia local del municipio de Chimalhuacán; una vez que terminó de contarla, indicó a los niños que en una hoja blanca hicieran un dibujo en relación a ella y en la parte posterior describieran a los personajes, dijo: *“No soy muy bueno para contar leyendas pero ustedes me la van a contar a través de un dibujo [...] cómo se imaginan que son las personas que estaban en la historia”*, debían imaginar cómo iban vestidos, cómo se comportaban, hablar de sus características físicas, etc.

Mientras los niños estaban haciendo su dibujo el promotor les platicó sobre lo que le tocó ver en el municipio de Chimalhuacán años atrás, antes de que se poblara, decía: *“...había muchas liebres, había parvadas de patos, había lagos...”*

Cuando terminaron de hacer el dibujo y la descripción el promotor pidió a varios niños que leyeran lo que habían escrito. Terminó la clase dando las siguientes

indicaciones: *“Para el próximo lunes voy a traer historias grabadas en un casete, ustedes van a traer ropa y cosas que sirvan como utilería para hacer la escenificación o representación de algunas historias que vamos a escuchar, sacamos los personajes y los van a representar...”*.

Con el grupo de 6°C tenía programado realizar una actividad similar a la que hizo con el grupo de 3°A, escuchar la narración de un cuento grabado, pero no fue concluida debido a que se fue la luz. El promotor quedó de retomar la actividad en la siguiente visita al grupo y dijo que después de escuchar el cuento harían la representación asignándoles personajes a los niños.

En el grupo 4°C se inició la clase con un juego; después de hablar con el maestro, por un momento, el promotor pide a los niños que salgan del salón, una vez afuera les indicó que se colocaran en un círculo sentados en el piso y explicó en qué consistiría el juego, dijo: *“Vamos a jugar pato-pato-ganso. Un niño va a caminar por fuera del círculo tocando la cabeza de sus compañeros mientras que va diciendo pato-pato-pato, etc., y a quien le diga ganso ese niño se parará y los dos niños empezaran a correr, uno en sentido contrario del otro, y el que llegue primero al lugar del que se paró, gana, y el que pierde vuelve a empezar el juego”*. Después de haber realizado el juego en varias ocasiones, regresaron al salón, únicamente para que el promotor explicara a los niños la actividad que realizarían a continuación, misma que también se desarrolló en el patio. Los niños dibujaron la silueta de su cuerpo sobre el piso, en la que identificaron y señalaron diferentes partes del cuerpo; la actividad se realizó en parejas, uno de los niños se acostó en el piso y el otro dibujó con un gis, que previamente les había dado el promotor, el contorno de la figura de su compañero, ya que estuvieron dibujadas ambas siluetas cada niño trabajó sobre su propia silueta para identificar y señalar diversas partes de su cuerpo.

Al terminar de realizar sus dibujos regresaron al salón y allí el promotor les proporcionó una hoja blanca, dijo: *“...saquen sus colores [...] dibujen una figura*

humana y marquen sobre ella donde están las diversas partes del cuerpo para que las reconozcan...” utilizando diversos colores los niños dibujaron y colorearon una figura humana en la hoja de papel. El promotor pasó entre las filas a revisar cómo estaban trabajando los niños y después de un tiempo dijo: *“Paso a calificar, los que haya calificado lo pegan en su libreta de conocimiento del medio”*, pero la maestra intervino y dijo que lo pegaran en la libreta de dibujo.

Durante las visitas realizadas a la escuela pude observar que en algunas ocasiones, poco tiempo antes de que terminara su jornada laboral, el promotor pasaba a los salones a revisar o calificar los productos de las actividades que no se terminaban en sesiones anteriores, estos productos inconclusos a veces se quedaban de tarea para acabarlos en casa o bien para que posteriormente los concluyeran en el salón con el maestro titular del grupo.

Para el promotor es importante calificar el producto que los niños realizan porque piensa que a través de ello se les motiva. Aunque personalmente no tuve la oportunidad de observar si ponía una calificación numérica o simplemente una nota que indicara que había sido revisado, el promotor comentó que él le ponía 10 a los trabajos y si era necesario les hacía comentarios sobre su elaboración o terminado. Durante una de las observaciones realizadas le pregunté de manera informal, si él calificaba los trabajos que realizaban los niños y esta fue su respuesta:

Sí, a veces, porque los maestros luego les encargo y no lo hacen o califican bajo sus criterios en función de cómo ya conocen a los niños o de plano se los rompen y les dicen que los vuelvan hacer sin decirles en qué está mal o califican parejo y todos les ponen 10.

Yo también luego les pongo 10 pero les digo mira aquí está bien o no, mejora aquello, etc.

Les encargo y algunos no lo hacen (refiriéndose a los maestros), y los niños necesitan motivación, que vean que se les califica el trabajo, luego uno necesita motivarlos. (Observación 10: 4)

Las expresiones del promotor denotan una preocupación por asentar una nota o una calificación en las producciones que realizan los niños, ya sea que les encargue a los maestros o el mismo lo haga; dice que esto puede ser motivador para ellos; además se aprecia en sus palabras cierta molestia cuando dice que los maestros califican o le dan un valor al trabajo de los niños en función de la imagen que tienen de ellos más que por el desarrollo que hayan tenido al momento de realizar las actividades, o contrario a ello que la calificación sea la misma para todos sin señalarles si hicieron algo incorrecto y les pongan 10; y por su parte él también califica de una manera estándar al poner 10, pero dice que con la salvedad de que él hace comentarios que deben mejorar o corregir los niños.

Para cerrar, las actividades observadas pertenecen a tres de las cuatro disciplinas artísticas que conforman la asignatura, en su mayoría son de Expresión y apreciación plástica, mismas que se caracterizan por ser trabajos manuales; para su elaboración, el promotor, tiene un procedimiento establecido que sigue paso a paso y que los niños tienen que imitar. Situación muy similar sucede en las actividades pertenecientes al área de Expresión y apreciación teatral, aquí los niños escuchan la grabación de un cuento que posteriormente será representado asignándoles papeles de los personajes, nuevamente es algo que está hecho, que limita el desarrollo de la creatividad e imaginación del niño. Las actividades que se muestran un poco más imaginativas e intentan abrir los sentidos o ampliar la sensorialidad de los niños son las relacionadas con la Expresión y apreciación musical; pero en general se puede decir que son actividades muy convencionales y estereotipadas.

Muchas de las actividades que el promotor realiza responden a fechas que se conmemoran en el calendario escolar, además que son un tipo de actividades que la comunidad escolar se ha acostumbrado a ver y hacer como parte de la asignatura de educación artística. El tipo de actividades que se realizan se han habituado así como una manera de trabajar. Eisner señala que un obstáculo al momento de enseñar es que los maestros se enfrentan a la creación de hábitos

inducidos por rutinas cómodas, lo que se relaciona estrechamente con el siguiente apartado, dice:

Los enseñantes experimentados desarrollan rutinas que simplifican su vida profesional. Todos los que hemos enseñado durante varios años hemos adquirido maneras de hacer las cosas. Organizamos nuestro currículo de manera familiar: sabemos qué actos pedagógicos queremos hacer, tenemos una idea de lo que queremos impartir y a qué ritmo, y sabemos el aspecto que debe tener el material final que los estudiantes deben entregar. Todo este conocimiento empírico nos permite “ir tirando” con el menor gasto de energía. Puede que lo que acabamos haciendo en nuestras aulas no sea lo que haríamos desde un punto de vista ideal, pero las exigencias que plantea la enseñanza son muy fuertes y nuestras rutinas han funcionado bien, así que “vamos tirando” cuando, en realidad, podríamos ir avanzando. (Eisner, 2004: 80).

3.2.2 La organización y el transcurrir de la clase.

La manera de organizar una clase le puede dar características muy particulares, y su transcurrir puede estar determinado por el lugar, las actividades a desarrollar o el grupo al que va dirigida. El promotor tiene su propia manera de organizar la clase, así como de proceder al momento de impartirla; al hacer las visitas se identificó una acción recurrente que él realiza independientemente del grupo, de la actividad o la disciplina artística con la que trabaje.

En las observaciones realizadas se identificó que el promotor recorre el salón entre las filas constantemente, este recorrer por los pasillos lo hace por diferentes motivos que van desde: entregar material, ayudar a los niños a realizar su trabajo, explicar individualmente, revisar o evaluar lo que hacen los niños. Esta acción se puede identificar como algo normal dentro del salón de clase,³² pero llama la atención y pierde cierta naturalidad cuando se percibe un desorden constante que se puede vincular fácilmente a esta manera de proceder por parte del promotor al

³² “Uno se imagina al maestro sentado en su escritorio calificando o de pie frente al grupo, escribiendo en el pizarrón a la vez que explica algún tema a sus alumnos; quizá se piensa en él recorriendo filas, con las manos detrás, observando tranquilamente el trabajo de sus alumnos, a unos alumnos que atienden todo lo que se les dice.” (Carvajal, 1997: 13)

momento de dar la clase. Al mencionar desorden hago referencia al comportamiento de los niños cuando se desarrolla la clase de educación artística, puesto que a lo largo de ella se pueden advertir simultáneamente niños parados que juegan, platican, corren entre los pasillos o se suben a las bancas, aventándose entre ellos o bien saliéndose del salón sin previo aviso al maestro o al promotor.

De acuerdo a lo observado, el promotor acostumbra dar las indicaciones para la elaboración de las actividades que tiene planeadas con los alumnos paso a paso. Inicia al frente del salón y desde allí explica el primer paso, los niños empiezan a trabajar mientras él pasa, lugar por lugar, para explicar nuevamente de manera individual o bien revisar lo que estén haciendo los niños; y cuando considera que es necesario continuar con el siguiente paso, regresa al frente del salón y explica lo que sigue, al terminar, otra vez pasa entre las filas a revisar, a explicar o ayudar a los niños; así hasta terminar el ejercicio y finalmente, cuando terminan la actividad pasa a calificar el producto. Cuando los ejercicios no se terminan en la clase o no se concluye la actividad, el promotor da la indicación que se queda de tarea para que terminen en su casa, o bien que continuarán posteriormente con el maestro y él pasará a calificar en otro momento.

Hablaré pues de la forma en que el promotor organiza su clase y de cómo el constante recorrido que hace por los pasillos del salón está presente en todo momento y a su vez cómo esto repercute en el ambiente que se genera en el transcurrir de la clase del promotor.

El ambiente que acompaña la llegada del promotor suele ser así: una vez que el promotor de alguna manera ha franqueado la entrada al salón de clase se empieza a generar un bullicio entre los niños, algunos de ellos platican, otros gritan, otros más se levantan de sus lugares y caminan entre las filas. Es frecuente que los maestros se ausenten del salón al momento que inicia la clase con el

promotor. Me parece que estos dos asuntos son muy importantes y los veremos con mayor detenimiento.

Para iniciar la clase, el promotor solicita a los niños que guarden sus cosas, en caso de que vayan a ocupar algún material en específico pide que lo saquen y si el material se lo encargó al maestro,³³ se lo solicita para repartirlo a los niños de uno en uno pasando a sus lugares. Suele ocurrir que, antes de que todos los niños hayan terminado, ya sea de guardar sus cosas y/o sacar el material, el promotor empieza a explicar la actividad que van a hacer, esto transcurre con muchos niños en movimiento, algunos platicando, otros parados, algunos otros guardando todavía sus libros y cuadernos e incluso jugando, lo que repercute en que no todos estén atentos a las indicaciones o explicaciones del promotor.

Empieza la clase y el promotor normalmente explica frente al grupo lo que tienen que hacer, esto lo hace a la vez que elabora el trabajo, va mostrando los pasos a seguir, la forma de utilizar el material, la intensidad en las acciones, si lo tienen que hacer despacio o rápido, si tienen que imprimir fuerza o deben hacerlo suavemente, etc. Algunas veces el promotor realiza estas explicaciones sin mirar a los niños, es decir, da la explicación dando la espalda al grupo y se concentra en ello; cuando termina de explicar el primer paso de la actividad voltea y dice: *“Paso a sus lugares”*. Mientras esto sucede algunos niños siguen la explicación que el promotor da en el pizarrón y observan el desarrollo; otros platican y no ponen atención; otros más se paran de su lugar y van de un lugar a otro tratando de conseguir con sus compañeros el material que se les haya olvidado o no llevaron.

El promotor indica a los niños que empiecen a trabajar y que él pasará a sus lugares; los que entendieron la explicación empiezan a trabajar en sus bancas, otros que no pusieron atención cuando él lo explicaba al frente, preguntan: *“¿Cómo le hago?”* El promotor empieza a recorrer las filas para explicar a los niños en sus lugares, les pide que se sienten, que vayan a sus asientos y que él

³³ Situación que se comentó ampliamente en el apartado 3.1.3.

pasará. Los niños de la fila donde empieza a dar la explicación se mantienen sentados esperando al promotor, mientras que los de las demás filas que aún no saben lo que tienen que hacer caminan hacia el promotor para que les explique, varios lo rodean porque quieren que les diga nuevamente cómo lo tienen que realizar o bien para ver la explicación que está dando a sus compañeros.

Cuando el promotor está rodeado por algunos niños y les explica pierde la visión de lo que sucede en el resto del salón, por lo tanto no se percata de que muchos otros niños no realizan lo que él explicó previamente en el pizarrón y empiezan a jugar, a aventarse e inclusive a salirse del salón. Así transcurre un tiempo de la clase, algunos niños realizan la actividad que mostró el promotor, otros deambulan en el aula buscando ayuda del promotor o de los mismos compañeros; el promotor pasa de un lugar a otro explicando y cuando considera necesario vuelve al frente y pregunta: “¿Quién ya terminó?”, algunos niños levantan la mano y dicen: “Yo”, otros se acercan a él para mostrarle el trabajo y preguntarle: “¿Así, maestro?”, el promotor observa si la mayoría terminó y entonces va nuevamente al pizarrón, pide silencio y sin esperar que todos hayan vuelto a su lugar y hayan guardado silencio para poder escuchar la siguiente explicación empieza a enseñar el siguiente paso de la actividad. Esta manera de proceder, se repite cuantas veces sea necesario hasta terminar la sesión.

El recorrer el salón entre las filas es un patrón de acciones que realiza el promotor a lo largo de toda la clase de principio a fin. En la entrevista que se realizó el promotor corrobora esta manera de disponer la clase, comenta que no le gusta estar solamente en un lugar y prefiere pasar por los lugares de los niños; además hace una crítica a la forma de trabajar de algunos maestros con la que él no está de acuerdo, dice:

... hay maestros que llegan, dejan tarea y están todo el tiempo sentados, rara vez que veo que el maestro se acerca a la mesa del niño, están en una pose de que “yo soy el maestro, yo estoy en mi silla, en mi escritorio, ven para acá”; [...] yo siempre voy y me siento al lado del niño o estoy

pasando, porque no me gusta estar sentado, entonces como que al maestro lo veo muy apático [...] lo veo muy mal... (Entrevista con el promotor: 28)

Es interesante lo que comenta el promotor, su discurso coincide con lo observado, expone que él siempre pasa a los lugares de los niños y se sienta a su lado; además señala una forma de proceder que tienen los maestros al momento de dar clase a diferencia de la manera que él se conduce, percibe que los maestros muestran una actitud de superioridad frente a los niños, con la que no está de acuerdo y es opuesta a lo que él dice profesar.

En su *Ritual de interacción*, Goffman (1970), distingue distintos tipos de interacciones entre las personas; propone que hay una serie de reglas de conducta que guían la acción, que establecen el tipo de comportamiento que han de tener unas personas con otras y describe dos tipos de interacción: las simétricas, en las que hay una relación equivalente en cuanto a las obligaciones (relaciones entre pares), en éstas, la persona espera ser tratada de la misma manera que ella trata a los demás, con las mismas obligaciones y expectativas, bajo los mismos cánones de conducta; en cambio, las reglas asimétricas muestran las diferencias de estatus y jerarquía, una persona es tratada y espera ser tratada de forma distinta a como la tratan a ella.

Al hacer un análisis utilizando estas nociones de Goffman, se puede considerar que la relación entre alumnos y maestros se pueden considerar asimétrica cuando este último asume una actitud de sabiduría, a diferencia, de una relación un tanto más simétrica con la que intenta conducirse el promotor con los alumnos, de acuerdo a lo expresado por él mismo, evitando sentirse superior e intentar crear un ambiente de confianza al pasar a cada uno de los lugares de los niños y sentarse junto a ellos para explicarles o ayudarles a elaborar la actividad que realizan. Evidentemente que la asimetría no se rompe, aunque ésta sea la intención del promotor, puesto que él sigue teniendo el mismo status de profesor ante los niños aun cuando se siente al lado de ellos.

A continuación presento parte de una observación en la que se aprecia cómo transcurre una clase de educación artística con el promotor. En esta clase, de un grupo de 3° grado, se realizó una actividad de Expresión y apreciación plástica, consistió en la elaboración de cadenas de papel con figuras relacionadas al tema del día de muertos que servirían para adornar su salón. Esta clase se desarrolló todo el tiempo dentro del aula, por lo que se pudo apreciar el constante recorrer entre filas que hace el promotor.

Le pide hojas blancas a la maestra, y ella dice: “Sólo tengo de colores”, el promotor responde que está bien y se las recibe; empieza a repartir las hojas, varios niños se levantan de su lugar hablan más fuerte y quieren ayudarlo a repartir las hojas, pero el promotor les dice que se sienten, que él pasará a sus lugares.

Llega un joven ajeno a la clase y se acerca a la maestra, le dice algo y la maestra sale del salón sin decir nada.

El promotor empieza a dar las indicaciones de lo que tienen que hacer con las hojas, explica la manera en que tiene que hacer un doblez en la hoja que les acaba de entregar. Los niños no ponen mucha atención, y después de un momento pide que levanten su hoja para indicar quién ya lo hizo, y dice: “Paso a revisar”. Los niños se paran de sus lugares, algunos se le acercan y le preguntan con insistencia: “¿Maestro así, maestro?”.

El promotor pregunta a los niños que si puede borrar lo que está escrito en el pizarrón, y ellos responden que sí. Había un cuento escrito por la maestra.

Después de borrar el pizarrón, el promotor explica a los niños el siguiente paso de la actividad, varios niños no observan, ni atienden lo que dice; él no voltea, está de espaldas a los niños y al terminar su explicación dice: “Paso a su lugar y rápidamente les señalo de qué lado deben de cortar”. El promotor pasa lugar por lugar para señalar a cada niño lo que acaba de explicar en el pizarrón.

Los niños se empiezan a parar, algunos juegan, otros esperan en su lugar a que pase el promotor, observo que otros niños se abrazan.

Hay cinco filas en el salón, a los niños de las primeras filas les marca su hoja y empiezan a recortar, en tanto los niños de las demás filas no tienen

nada que hacer y esperan a que llegue el promotor a su lugar; mientras tanto, platican, juegan, se levantan y caminan entre los pasillos; cuando el promotor está cerca de su lugar se sientan y esperan que les marque su hoja; pero los niños con quien pasó primero terminan de recortar y ahora son ellos quienes platican, juegan y se levantan. El promotor termina de marcar las hojas de todos, va al frente del salón les dice: “Les debió haber quedado de la siguiente manera”, les enseña el trabajo que él ya había hecho previamente.

La maestra regresa, se sienta en su escritorio, busca algo y después de un momento vuelve a salir sin decir nada.

El promotor continúa su trabajo y explica a los niños el siguiente paso, nuevamente se coloca frente al pizarrón dando la espalda a los alumnos, esta manera de ubicarse le impide darse cuenta que hay muchos niños parados, platicando y no poniendo atención a lo que él dice. Pregunta a los niños: “¿Qué dibujo quieren hacer que sea alusivo al día de muertos?”, los niños responden: “Una calabaza”. Entonces dibuja una calabaza en una hoja que coloca sobre el pizarrón, al terminar de dibujar la calabaza empieza a recortar mientras dice: “Nunca había hecho una calabaza, además es de EE.UU”. Algunos niños se levantan y caminan hacia donde se encuentra el promotor, al parecer quieren ver de cerca lo que dibuja. Al terminar su dibujo lo empieza a recortar y en breve se encuentra rodeado de niños.

La maestra regresa, se sienta en su escritorio, los niños platican, se paran, pasan sobre las bancas. La maestra escribe en una libreta, ve libros y los acomoda en su estante, no interviene en lo que sucede en el salón.

Un niño tira al piso el papel con el que está trabajando, lo dobla, lo pisa varias veces, el papel se rompe y lo deja en el piso, se voltea y empieza a platicar con un niño, regresa a su papel que está en el piso, después voltea hacia donde están el maestro y el promotor para corroborar que no lo observan y lo vuelve a pisar varias veces; el promotor habla, sin dirigirse a él y entonces el niño lo recoge rápido y se lo enseña al promotor y dice: “Mire maestro”, lo dice en voz tan baja que el promotor no lo alcanza a escuchar, no le hace caso, entonces el niño lo vuelve a tirar y a pisar como si bailara sobre él; el promotor y la maestra jamás se dieron cuenta de lo que sucedía.

Dice el promotor: “Ya le encontré como hacerle, borren la calabaza”. Camina al pizarrón y dice: “Siéntense”, nuevamente va al pizarrón para explicar cómo deben realizar el dibujo que él ya hizo y otra vez explica dando la espalda a los niños.

Termina de explicar desde el pizarrón y nuevamente pasa a los lugares. Los niños se paran, preguntan, no saben qué, ni cómo hacer su dibujo, caminan por los pasillos del salón. La maestra ve un libro, ella está sentada en su escritorio, mira desde allí lo que hacen los niños y el promotor mientras recarga su barbilla sobre su mano.

El promotor se sienta en una banca, lo rodea casi la mitad del grupo, quieren ver cómo hacer el trabajo y dice: "Ahorita voy a pasar con todos."

Tengo que retirarme, me despido de la maestra y del promotor quien se encuentra rodeado de niños." (Observación 4: 5 - 6)

Esta narración es solamente una muestra de lo que se observó de manera constante en el transcurso de las clases que imparte el promotor. Esta manera de organizar la clase y de conducirse en el grupo, contribuye en gran medida al constante desorden que se percibe en todas las sesiones, ya que inicia con un bullicio entre los alumnos y conforme avanza la clase puede llegar a convertirse en un caos, sobre todo si los maestros titulares del grupo se salen del salón.

La clase de educación artística con sus cuatro disciplinas favorece el trabajo en equipo, el diálogo entre los alumnos, el movimiento de los niños, como lo plantea Elliot Eisner cuando dice:

En el campo de las artes, la vida de una clase no puede parecerse a la de las restantes materias. Los estudiantes participan colectivamente en una empresa común en el seno de un contexto coral. En las clases de arte, los estudiantes pueden realizar sus propias actividades en un contexto que ofrece a la iniciativa personal mucho más espacio del que suele darse en la mayoría de los contextos académicos. En clase de danza, los estudiantes se centran en el desarrollo de movimientos formados estéticamente y más adelante trabajan con otros compañeros para coordinar ciertos aspectos de una actividad individual. En el teatro actúan unos factores similares; los textos se pueden aprender en solitario, pero rara vez se interpretan sin la colaboración de otras personas." (Eisner, 2004: 102).

Es importante reconocer que si bien las clases de educación artística no pueden ser similares a las demás materias como lo menciona Eisner, en las clases observadas con el promotor efectivamente, los niños no permanecen sentados y callados trabajando con una disciplina rígida, sino todo lo contrario, aquí se les permite hablar, moverse de manera libre, interactuar con sus compañeros pero el problema es que se crea un diálogo no dirigido que se desborda y se convierte en un caos cuando los niños se suben a las bancas, se salen del salón, rompen sus propios trabajos, se pelean, corren entre las filas mientras el promotor trabaja o explica a otros niños. Por otro lado, habría que considerar que tal vez el tipo de actividades propuestas por el promotor no sean acordes a los intereses de los niños, y más que atraer el gusto por las artes propician desalentar el interés y la atención de los niños.

En las visitas realizadas a la escuela tuve la oportunidad de observar y percibir el ambiente en el que se trabaja la clase de educación artística con el promotor. En la séptima visita llegué a la dirección a preguntar por el promotor para saber si había asistido a la escuela, y el subdirector me dijo que sí, que ya había llegado, pero no sabía en qué salón estaba trabajando, me dijo que pasara a buscarlo, le agradecí y salí a buscar al promotor en los salones, al ir caminado por el pasillo pensé:

... ¿En qué salón estará el promotor? y pensé: “Seguro que donde esté el grupo más desordenado allí está el promotor”. Caminé hasta los últimos salones y a lo lejos vi que había un grupo donde los niños estaban parados y corriendo y dije: “Yo creo que aquí está”, me acerqué y de repente escuché su voz que gritaba: “¡Cállense!” y “¡Siéntense!”, estaba allí. Él no se dio cuenta que yo estaba en la puerta porque estaba sentado en la banca de un alumno rodeado por varios niños y otros tantos estaban parados y corriendo pasando por encima de las bancas, algunos se golpeaban, jugaban, gritaban. Había mucho ruido y la maestra titular no se encontraba en el salón... (Observación 7: 1)

Desde la primera visita a la escuela para realizar una observación de la clase que impartía el promotor pude constatar situaciones que llamaron mi atención y reflejaban el desorden en el transcurría la clase de educación artística. A

continuación presento el fragmento de una observación donde se describe que dos niñas salen corriendo del salón sin avisar al promotor, ni al maestro que se encontraba en ese momento dentro del salón; mientras esto sucedía el promotor explicaba frente al grupo de 6°A una actividad y el maestro de grupo se encontraba sentado frente a su escritorio con dos *laptops* sin participar en ningún aspecto de la clase, veamos:

Mientras el promotor da las indicaciones, dos niñas salen corriendo del salón y el promotor levanta la voz para decir: “¿A dónde van?, ¡No pueden salir!”, las niñas de todas maneras salen del salón, el profesor no dice nada, sigue mirando las computadoras. [...] Las niñas que salieron, regresan. El promotor pregunta: “¿A dónde fueron?”, las niñas sonríen dicen algo entre ellas que no alcanzo a escuchar y se van a su lugar, sin responder al promotor... (Observación 1: 2)

Esta manera de salir tan intempestivamente por parte de las niñas sin avisar al maestro y sin tomar en cuenta el llamado del promotor cuando les dijo que no podían salir muestra problemas que se presentan en el desarrollo y transcurrir de la clase, tales como la indisciplina o la falta de control que hay en el grupo. Al momento que salieron las niñas, quien estaba frente al grupo e impartía la clase era el promotor; asimismo, dentro del salón se encontraba el maestro titular, quien de alguna manera también es responsable del grupo y del ambiente que se genera en el aula, dice Sacristán que: “...*las funciones del profesor no se agotan en la enseñanza, sino que tienen que desempeñar papeles diversos asignados institucionalmente en orden a la creación y mantenimiento de un clima para la socialización de los alumnos, funcionamiento de la clase y del centro.*” (Sacristán, 2007: 308).

El comportamiento de las niñas, del maestro y del mismo promotor, muestran una manera o estilo de trabajar, hay patrones ya establecidos de la interacción cuando transcurre la clase de educación artística. Existen “...*patrones de comportamiento y de autogobierno que, en la mayoría de los casos, no es preciso hacerlos explícitos ni imponerlos a los alumnos, sino son fruto de la socialización de profesores y de alumnos en una cultura pedagógica que va paulatinamente*

condensándose en un estilo profesional, como modo natural de comportarse en situaciones de enseñar y de aprender en la escuela.” (Sacristán, 2007: 309).

La percepción de desorden que he venido describiendo, se generó a raíz de las acciones y actitudes que tenían los niños cuando estaban en la clase de educación artística con el promotor, las cuales pude presenciar durante el trabajo de campo, específicamente en las observaciones. En las clases se presentaron algunos acontecimientos con los que he ilustrado esta percepción personal; pero cabe señalar que dicha percepción no es compartida con el promotor, él tiene su propia opinión y es diferente a lo que personalmente percibí, durante la entrevista hizo algunos comentarios que dejan ver su punto de vista, aquí sus palabras respecto al tema:

...ven que no está el maestro y los niños se desahogan, hacen, gritan y saben que yo no los voy a regañar, en cambio el maestro sí, [...] yo entiendo porque fui niño y no faltará el que me dio y le di la nalgada o le metí el pie, porque fuimos niños. Pero los maestros no lo ven así, ellos lo ven como un problema de conducta y dicen: “Ya ves, ya te dije, vete al salón”, lo castigan, cuando el niño está desahogando muchas cosas que a lo mejor ha tenido guardadas y que el maestro no se ha dado el tiempo para que el niño las saque, lo reprime más... (Entrevista con el promotor: 25)

Y sigue diciendo más adelante:

...a fin de cuentas no me molesta que se comporten o hagan cosas los niños, sino que a veces los amenazan o los orillan a que estén muy acartonados los niños en el trabajo y no se explayen como debería de ser, si en su casa los tienen limitados, yo sé que la escuela no es una guardería para que se explayen, hagan y deshagan, pero cuando tienen sus tiempos el maestro debería dejarlos para que lo hagan... (Entrevista con el promotor: 26)

El promotor expresa, que al no estar el maestro de grupo los niños aprovechan para desahogarse, lo que quiere decir es que, empiezan a moverse de sus lugares, corren, gritan, juegan y él consiente ese comportamiento porque no le parece que sea un desorden, esa manera de proceder no le molesta o le

incomoda, considera que los niños necesitan descargar su energía y no se les da tiempo y espacio suficiente en la escuela para ello. Por otro lado señala que los maestros titulares limitan o coartan la posibilidad de expresión del niño y en vez de alentar la participación de sus alumnos en la clase de educación artística la reprimen al castigarlos y llamarles la atención para que se callen, entonces él les permite hacer lo que los maestros les niegan ya sea porque no los entienden o porque no les dan la atención que los niños necesitan.

Los argumentos del promotor, me llevan a pensar que la clase de educación artística que él imparte es el espacio propicio para que los niños puedan explayarse y descargar la energía que por naturaleza los invade, si bien la asignatura permite que los niños puedan saltar, gritar, reír, conversar, desplazarse, correr y expresarse de distintas maneras, todo ello debe tener un objetivo; dice Sacristán que *“El mantenimiento de un orden de trabajo en la institución escolar es fundamental para el cumplimiento no sólo de las finalidades requeridas por el currículum, sino para lograr ese objetivo no siempre explícito de la socialización de los individuos dentro de unas normas de comportamiento. Los papeles de dirigir el trabajo y de mantener el orden se realizan conjuntamente...”* (Sacristán, 2007: 311).

No considero que la clase de educación artística tenga que ser un espacio donde los niños deban estar sentados y callados, sino que el ambiente que se observa en la clase dista mucho de ser un espacio lúdico y participativo con objetivos claros; las características de las diferentes disciplinas artísticas requieren que haya movimiento y participación en el grupo, pero cuando las actitudes de los niños rebasan el respeto de los otros y todo ese correr, jugar y platicar no tienen un sentido, la clase se vuelve un caos.

3.2.3 Los maestros se ausentan de la clase de educación artística.

Al hablar de ausencia de los maestros en la clase de educación artística me referiré a dos tipos de ausencia, no sin antes señalar que el diccionario de la Real Academia Española define el término ausencia como: *“Distracción del ánimo respecto de la situación o acción en que se encuentra el sujeto.”* Al realizar el trabajo de campo se identificó, por una lado la ausencia física, es decir, cuando los maestros salen del salón mientras el promotor está dando la clase con su grupo; y por otro lado una ausencia psicológica, relacionada con las diligencias o acciones que realizan los maestros mientras transcurre la clase y que son ajenas a las actividades que hacen los niños con el promotor.

En un estudio etnográfico se habla sobre dos tipos de ausencia que se identifican con lo encontrado en el presente estudio de caso, las que consisten en *“...un desplazamiento físico hacia algún lugar que rebase los límites que imponen la puerta y paredes de su salón de clases. Sin embargo, hay otro tipo de ausencias de los maestros, las ausencias que permiten hacer abstracción de los niños, de lo que sucede a su alrededor y actuar como si no hubiera nadie más que ellos en el salón.”* (Carvajal, 1997: 56)

Independientemente de la disciplina artística con la que trabaje el promotor, la actividad que se realice o el grupo que atienda, la ausencia de los maestros se hace presente de una u otra manera. Esporádicamente se puede apreciar un destello de participación de los maestros cuando intervienen en las actividades que realizan los niños al preguntarles discretamente u observando lo que hacen, además en ciertas llamadas de atención que llegan a hacer a algún alumno que no está trabajando o que está jugando dentro del salón.

A continuación se describen ejemplos donde se identifican estas dos maneras de ausentarse, para después exponer la opinión que tiene el promotor de la ausencia de los maestros mientras él imparte su clase. Una de las forma de ausentarse es

cuando los maestros literalmente se salen del salón al momento que llega el promotor, esta ausencia física puede prolongarse todo el tiempo que dura la clase o ser intermitente. En la entrevista grupal que se realizó, la maestra de 1ºA relata que se percató de algunas acciones que acostumbran los maestros, y ella misma, cuando el promotor llega a trabajar con su grupo, aquí sus palabras:

Yo estaba observando la conducta de algunos compañeros, y la mía; comúnmente cuando entra el promotor de educación artística a nuestros salones, nosotros aprovechamos ese momento para salir al baño, para ir a decirle algo al compañero o cualquier otra cosa y dejamos incluso la responsabilidad del grupo al promotor y nosotros nos alejamos, bueno es la mayoría, yo estaba observando esa situación y me puse a pensar, y de hecho no lo hubiese analizado de no darme cuenta que la maestra estaba presente como observadora [refiriéndose a mí] porque tal vez si ella no hubiera estado presente ni hubiera percibido esa situación, como no percibimos muchas otras. [...] Yo creo que deberíamos analizar estas actitudes que tenemos para tratar de aprender del promotor, porque comentamos que nos faltan elementos pero cuando tenemos al promotor en nuestro salón nos ausentamos y esos elementos se quedan únicamente ahí con él y con los niños que trabajó. (Entrevista grupal: 6-7)

El relato de la maestra es muy contundente, la ausencia física de los maestros en la clase de educación artística se ha hecho una costumbre tan arraigada que ya no se dan cuenta, es algo normal para ellos, aquí mi presencia como observadora rompió la cotidianeidad e hizo que la maestra considerara su actuación y la de sus compañeros.

En las observaciones realizadas durante el trabajo de campo se pudo constatar cómo los maestros salen constantemente del salón en diferentes momentos y tiempos. Un ejemplo de ello es lo que sucedió particularmente en la tercera observación con el grupo de 3ºA donde la maestra no estuvo presente prácticamente en toda la clase, aunque entraba momentáneamente en varias ocasiones mientras el promotor daba su clase, nuevamente volvía a salir de salón sin percatarse de la actividad que realizaban sus alumnos.

Al momento que llegó el promotor a trabajar con el grupo de 3°A la maestra se encontraba fuera del salón platicando con otras dos maestras y el promotor le hizo señas, como pidiendo permiso para pasar al salón (una de ellas asintió con la cabeza y el promotor entró al salón). El promotor inició la clase sin la maestra, después de dar algunas indicaciones les solicitó a los niños que salieran al patio de la escuela para realizar diversas actividades; al salir del salón pude observar que la maestra continuaba en el mismo lugar pero ya no platicaba con las maestras, sino que ahora conversaba con el director de la escuela. Al concluir las actividades en el patio y regresar al salón, la maestra ya se encontraba dentro y seguía dialogando con el director. El promotor reinició la clase dentro del salón y después de un par de minutos la maestra salió nuevamente acompañada del director; el promotor continuó la clase sin la maestra. Después de un tiempo aproximado de 10 minutos la maestra regresó al salón y sin hacer ningún comentario se acercó a su escritorio, tomó su celular, su cartera y otra vez salió del salón, el promotor suspendió la actividad porque los niños debían salir al recreo. Cuando terminó el recreo, el promotor retomó la clase con el grupo y cuando estaba dando las últimas indicaciones a los niños entró la maestra; el promotor empezó a despedirse de los niños y a ella le encargó que ensayara y continuara el trabajo que estaba realizando y señaló que él posteriormente pasaría a revisarlo; el promotor salió del salón y la maestra se quedó con el grupo.

Lo que realizó el promotor a lo largo de toda la clase no fue visto por la maestra, ella no observó qué actividades se realizaron, ni cuál fue su desarrollo, todo el tiempo estuvo ocupada y no presencié la clase que el promotor dio a sus alumnos, la maestra no tiene la referencia de lo que se abordó en la clase para poder darle continuidad al trabajo del promotor. Esto, aunado a que los maestros y el promotor no realizan una planeación en conjunto, me lleva a preguntarme si la maestra retomó la actividad y cómo lo hizo. Esta clase al igual que muchas otras que imparte el promotor al parecer se quedó aislada, sin una continuidad y conclusión.

También se pudo identificar que los maestros tienden a ausentarse psicológicamente del salón mientras se lleva a cabo la clase de educación artística, o bien abstraerse de lo que sucede a su alrededor para realizar diversas actividades, tales como: leer libros, comer, revisar libretas, calificar, organizar su estante, ver computadoras o simplemente mirar desde su escritorio o por la ventana hacia afuera del salón.

En la primera observación se identificaron situaciones que sirvieron como evidencia para mostrar la ausencia psicológica que he mencionado. En dicha observación el promotor trabajó con el grupo de 6ºA elaborando figuras de papel con técnica de papiroflexia, durante el desarrollo de la clase el maestro estuvo la mayor parte del tiempo sentado frente a su escritorio, ahí tenía dos *laptops* encendidas en las que estaba puesta su atención, parecía concentrado y por momentos apartaba su atención de las computadoras para mirar lo que ocurría a su alrededor. En una de las pocas ocasiones en que se levantó de su lugar caminó entre los pasillos del salón, observó el trabajo que realizaban los niños y se detuvo en una de las bancas que estaban junto a la puerta y sin hacer ningún comentario, se inclinó un poco, tomó el papel de una niña y le ayudó a cortar su papel, al terminar, lo dejó sobre la misma banca; luego caminó unos pasos y se recargó en el marco de la puerta mirando desde allí al interior del salón; después de un momento se volteó y siguió recargado en el marco de la puerta pero ahora miró hacia fuera del salón, minutos después regresó nuevamente a su escritorio, volvió a las computadoras y su atención en ellas.

Durante la misma clase, pero más adelante, el promotor hizo unos trazos en el pizarrón para explicar a los niños los pasos que debían seguir para realizar los dobleces en el papel; el maestro observó dicha explicación sentado desde su escritorio, al terminarse la explicación, su atención regresó a las computadoras. El maestro salió en dos ocasiones por periodos muy cortos de tiempo pero en su mayoría conservó su presencia dentro del salón de clase. Hubo momentos en que el maestro recorrió las filas para observar lo que hacían los niños y apoyó el

trabajo de una niña, su intervención fue discreta y se mantuvo al margen de lo que sucedió en la clase que daba el promotor.

Otra manera de ausentarse psicológicamente de la clase la pude identificar en la decimosegunda observación realizada, cuando el maestro centra su atención en calificar libros mientras el promotor daba su clase. Aquí el promotor trabajó con el grupo de 6°C una actividad relacionada con la disciplina artística de Expresión y apreciación teatral. Al llegar al salón, el maestro se encontraba sentado frente a su escritorio, el promotor entra y saluda, le dice al maestro que va a trabajar con su grupo, el maestro le responde: “*Adelante*” y le indica a los niños que guarden sus cosas para que trabajen con el promotor. En el momento en que el promotor empezó a trabajar con el grupo, el maestro se levantó y fue a su estante, sacó varios libros y los puso sobre su escritorio; durante todo el tiempo que duró la clase el maestro estuvo calificando libros y haciendo anotaciones; ocasionalmente intervino en la clase del promotor para solicitar silencio y orden a los niños.

...el maestro está sentado frente a su escritorio, escribe en unas hojas y revisa libros, su atención está puesta en los libros y en unas hojas que tiene sobre su escritorio, los califica y hace anotaciones en una lista de los alumnos. No voltea, se muestra concentrado en lo que hace e indiferente ante lo que sucede en la clase. [...] algunos niños se ríen, el maestro levanta los ojos y dice: “¡Shhh!” y después con voz fuerte dice: “¡Omar!” Un niño se agacha y se calla... (Observación 12: 3 - 4)

Nuevamente aquí el maestro aprovechó la presencia del promotor para realizar actividades ajenas a la clase de educación artística y aunque nunca abandonó el salón, su atención y su actividad estuvieron mayormente centradas en calificar los libros que sacaba de su estante. En esta clase la ausencia del maestro también se hizo patente, aunque por pequeños momentos intervino para poner orden, la mayor parte del tiempo se mantuvo al margen de las actividades que propuso el promotor para sus alumnos.

A continuación presento algunos fragmentos de la entrevista semiestructurada hecha al promotor donde se dialogó en relación al tema; es interesante lo que dice y la opinión que tiene sobre la ausencia de los maestros en su clase. Al cuestionarlo sobre cómo se sentía él cuando los maestros se salen, dijo:

Pues a veces bien y a veces mal; cuando siento que no soy la monedita de oro del maestro y siento que les caigo mal [...] si se salen mejor porque siento que no hay buena vibra, ni ayudan y nada más están observando todo el tiempo, me siento incómodo, y a veces sí me molesta [...] se salen y no dicen: “¿Le ayudo?”; ya sea para el control del grupo o por algún material que haya solicitado porque luego se salen y se les olvida dármele y lo tienen guardado en su estante o cosas por el estilo; a veces los voy a sacar al patio y necesito de su apoyo para buscar un espacio o la grabadora y no están. (Entrevista con el promotor: 24)

Sin embargo, el promotor comenta que hay ocasiones en que los niños juegan mucho cuando él da la clase pero que entiende y justifica sus acciones porque son niños (situación que se abordó en el apartado anterior). Afirma que los niños saben que él no les va a decir nada por su comportamiento, a diferencia de los maestros que sí les llaman la atención y los regañan e incluso los castigan; entonces cuando eso sucede, el promotor argumenta que prefiere trabajar solo y que el maestro se vaya o se salga del salón porque considera que esos regaños reprimen e inhiben a los niños para que puedan ser más expresivos. Sigue diciendo:

...a veces es perjudicial porque cuando veo que son los ogros [refiriéndose a los maestros] digo: “Mejor que se vayan”, porque ni los niños, porque si les digo a los niños, cuando están los maestros: “Vamos a brincar, a dar vueltas, a correr y demás [...] sí lo hacen pero están muy rígidos, por eso luego digo entre mí: “Mejor vete a la dirección o vete a platicar con tus amigos”. A veces me incomoda, a veces me siento aliviado y hay otras no me molesta... (Entrevista con el promotor: 25)

El promotor comenta que cuando empezó a trabajar en la escuela para él era lo mismo si los maestros estaban en su clase o no, pero conforme fue pasando el tiempo las cosas se fueron viciando hasta llegar el momento de sentirse molesto por la actitud de los maestros. Aquí sus palabras:

PROMOTOR: [...] cuando ellos se salían a mí me daba igual, decía: “Bueno, a veces no se integran, a veces sí, a lo mejor tienen trabajo”, y yo lo entendía porque a veces los mandaban hablar y tenía mucha carga administrativa, pero eso a lo mejor fue malo porque ellos se dieron cuenta y a lo mejor dijeron: “Como el promotor sí me apoyó voy aprovechar la próxima vez que venga y le dejo a mis niños y aprovecho para hacer otra cosa, o me voy a platicar, o voy a comer, o a resolver esto”. Entonces fue pasando el tiempo y después de 3 años, yo siento que fue al cuarto, donde vino la descomposición de esta relación de trabajo, porque apenas iba llegando yo y los niños gritaban: “¡Eehh!”, ya sabían que íbamos a salir o a trabajar con ellos; y el maestro hasta chistoso, agarraba sus cosas y se salía y me decía: “Ahorita vengo profe”, y luego hasta me preguntaban: “¿Cuánto tiempo, una media hora o una hora?”, yo decía: “No pues póngale unos 40 minutos”, y se iban y regresaban ya casi cuando iba a terminar la clase, y entonces eso fue visto por los demás compañeros de la escuela y generó que muchos también me dijeran: “Cuídeme al grupo, atiéndalos tantito, ahorita vengo”.

OBSERVADOR: ¡De plano te decían: “Cuídeme al grupo”!

PROMOTOR: Sí, de hecho hoy en día a veces se acercan para decirme que pase con su grupo, pero lo que en realidad quieren es que yo esté con el grupo para que ellos puedan hacer sus cosas, me preguntan: “¿Maestro, va a pasar al ratito?”. Y sí me molesta porque a lo mejor ya no es tanto de que trabaje con los niños, de que se trabaje algo en conjunto, docente y grupo, sino que ya nada más se los cuide mientras ellos están en dirección, en supervisión o se van a comer, entonces eso ha generado que yo también me sienta muy apático, y me molesta. (Entrevista con el promotor: 3)

Se percibe una ambivalencia en los comentarios del promotor, se pueden leer en su discurso dos posiciones; es decir, coexisten opiniones encontradas. Por un lado, le parece mejor que los maestros salgan del salón mientras él da la clase con los niños, ya que se siente más cómodo trabajando solo; piensa que la presencia del maestro inhibe la espontaneidad o expresividad que pudieran tener o desarrollar los alumnos con las actividades de educación artística, puesto que los regañan o les llaman la atención. Por otro lado, dice que le molesta que no estén en el salón, porque a veces necesita algún material, una grabadora o un espacio diferente al salón de clase y él tienen que buscarlo o mandar llamar al maestro para que le ayude.

Las narraciones también dejan ver que al promotor le molesta que los maestros le pregunten cuándo pasará a trabajar con su grupo porque considera que solamente lo esperan para delegarle la responsabilidad y no por una genuina preocupación porque los niños reciban la clase de educación artística que él pueda darles.

Si bien la presencia del promotor en el salón de clase posibilita que los maestros puedan salir del salón y delegar por un tiempo la responsabilidad del grupo al promotor esto no significa que siempre suceda de esta manera y sea una generalidad. Hay ocasiones en que los maestros se integran a la clase y no la abandonan, pero su participación o ausencia también depende de alguna manera en la relación que se ha construido en la interacción cotidiana, depende del maestro y la relación individual que se haya construido entre ellos.

REFLEXIONES FINALES.

Si bien la educación artística está presente en el currículum de la educación básica desde hace ya muchos años, ésta no ha podido alcanzar los objetivos que se plantea; considero que su presencia se ha desvirtuado dentro de las escuelas. Tradicionalmente se ha ocupado el tiempo de la asignatura para ensayar números artísticos para festivales o bien para realizar trabajos manuales, además de que ha servido para justificar actividades que comúnmente ponen los maestros a sus alumnos para mantenerlos ocupados, como lo es el pedir que realicen un dibujo, o simplemente coloreen dibujos fotocopiados previamente.

Se ha dejado de lado una educación artística que llene a los niños de experiencias estéticas, que disfruten y gocen de tenerlas, que les permitan imaginar y ser creativos; en cambio se ha optado por una educación artística que lleva a los niños por caminos idénticos y resultados similares y superficiales. Sin duda hay maestros preocupados por ofrecer a sus alumnos actividades que contribuyan a fomentar el gusto y afición por las artes, así como desarrollar habilidades de expresión a través de las diferentes manifestaciones artísticas, pero desafortunadamente muchas de ellas terminan siendo parte del mismo acervo de actividades sedimentadas que se hacen en las escuelas, copias de modelos instituidos, poco innovadores y sin sentido.

Antes de iniciar los estudios de maestría en la UPN-CENART ya trabajaba como promotora de educación artística. Entre las actividades más habituales que realizaba eran las célebres manualidades o cantar alguna canción pero sobre todo apoyar a los maestros en poner los números artísticos para los festivales. Siendo mi especialidad en el área artística la ejecución de la danza folclórica mexicana podía jactarme de hacer bien mi trabajo, ayudaba a poner los bailes de manera fácil y rápida cuando a los maestros, a decir de ellos, se les complicaba muchísimo. Estas actividades me servían para justificar mi trabajo en las escuelas como especialista en educación artística. Ayudar a los maestros me daba cierto

prestigio y no me generaba problemas, pero había algo que me inquietaba y era el no tener la certeza de que esa práctica docente como promotora fuera correcta, sentía la necesidad de comprender qué era en realidad lo que estaba fomentando en los niños, saber cómo incidía mi intervención a través de las actividades que realizaba en el desarrollo de los alumnos y de qué manera podía realizar mejor mi trabajo, consideraba preciso tener un sustento teórico y metodológico de lo que hacía y apoyar mi trabajo en una base sólida para que dejará de ser aislado y sin fundamento.

Ésta fue una de las razones que me alentaron a estudiar la maestría. Para ingresar, como requisito, era preciso que los aspirantes entregáramos un proyecto; en dicho proyecto plasmé la intención de hacer una intervención a través de un curso dirigido a los maestros de las escuelas que yo atendía para darles elementos teóricos y prácticos en el área de danza y expresión corporal para que ellos mismos pudieran poner los bailes a sus alumnos, pensaba que era una necesidad de los maestros. Evidentemente que la inquietud por estudiar la maestría no correspondía con la intención de asesorar a los maestros para el montaje de bailes, pero de esto me di cuenta más tarde.

Al platicar con mi asesora y plantearle mi inquietud me ayudó a orientar la mirada e ir más allá de lo inmediato, a mirar de otra manera mi cotidianeidad y darme cuenta que en las escuelas que atendía había un entramado de situaciones que podían ser analizadas para comprender lo que allí sucedía. Aquellas charlas iniciales contribuyeron a cambiar el foco hacia la investigación aquí presentada, con ello pude reflexionar que aquel proyecto inicial era muy limitado y que un curso de danza difícilmente iba a incidir en modificar o mejorar las prácticas ya sedimentadas que se realizaban en mis escuelas en torno a la educación artística.

Entonces, el interés se centró en comprender la manera en que el trabajo del promotor apoya y orienta las actividades en la escuela, así como identificar los marcos institucionales en que se desenvuelve su trabajo, pero sobre todo en

analizar y reflexionar los vínculos e interacciones que se establecen entre el promotor y los maestros y cómo estos vínculos e interacciones influyen en la manera de trabajar la asignatura en la escuela.

He de decir que el distanciarme del objeto de investigación, fue un proceso complicado, puesto que al ser promotora de educación artística y trabajar en la misma escuela donde se realizó la investigación estaba muy implicada con todo el sistema institucional, conocía la dinámica en la que trabajaba el promotor y muchas de las interacciones que él tenía con los maestros y los niños me eran familiares y coincidían con las que yo experimentaba cotidianamente. Con el conjunto de relaciones que establecía, conscientes o no, componía mis propias consideraciones, tenía supuestos o preconcepciones que en ocasiones hacían invisibles cuestiones o problemas de una realidad que observaba e intentaba explicar. Ejemplo de ello fue que en mis primeras interpretaciones de las observaciones realizadas, yo subrayaba que los maestros no apoyaban el trabajo del promotor o no les interesaba la educación artística cuando en realidad existen habituaciones, costumbres, reglas establecidas no escritas que determinan su forma de proceder o de apoyar el trabajo, al transcurrir el análisis pude identificar preconcepciones como éste que involuntariamente surgían.

Por supuesto que cursar la maestría me dio elementos teóricos, que inicialmente buscaba para fundamentar mi trabajo, leí autores reconocidos por sus contribuciones a la educación artística, tales como: Elliot W. Eisner, Rudolf Arnheim, Juna Acha, Howard Gardner, sólo por mencionar algunos; más aún, la elaboración de la tesis, me dejó un abanico de conocimientos para entender y comprender mi práctica docente como promotora, transformó las ideas que tenía acerca del origen de las problemáticas vividas en las escuelas ya que pude darme cuenta que existe una urdimbre de situaciones que se entretajan en la interacción cotidiana y dejan huella en la manera de trabajar la educación artística en la escuela.

Ahora identifico que mi forma de actuar en las escuelas también provenía de rutinas establecidas que se entrelazaban con las acciones y expectativas de maestros y directores, que las actividades que realizaba eran consecuencia de una tradición o costumbre institucional y que la forma de proceder contribuía a mantener el lugar que tiene la educación artística en las escuelas que atendía, así como el poco reconocimiento del trabajo que se realiza bajo la figura de promotor.

El analizar los marcos institucionales en que se desarrolla la actividad del promotor me llevó a reflexionar sobre el lugar que la educación artística tenía en el Plan y programas de estudios 1993, además de organizar y documentar información de la que no existe escrito alguno, como el hecho de que el Estado de México ha implementado desde finales de la década de los años sesenta sus propias acciones para contribuir a la mejora de la educación artística, estas acciones fueron parte de un proyecto más amplio del sistema educativo en el Estado que pretendía ampliar y mejorar el servicio de las escuelas mexiquenses, se reestructuró su aparato administrativo y se crearon nuevas dependencias, entre ellas el Departamento de Actividades Artísticas (actualmente denominado Subdirección de Apoyo a la Educación). Las acciones realizadas en su interior buscaban contribuir a mejorar y ampliar la calidad en la educación artística que se impartía en la educación básica del Estado, lo que respondía a una nueva etapa de formación humanista y cultural que se buscaba en la educación.

Analizar los vínculos e interacciones que se establecen entre los maestros y el promotor me ayudó a entender que mucho de lo bueno o malo que sucede en una escuela deviene de las relaciones que allí se establecen, de la forma de proceder de quienes interactúan en ella. Además, pude hacer a un lado diversos supuestos provenientes de mi propio ejercicio profesional, como que los maestros no apoyan el trabajo del promotor cuando en realidad muchas veces las actividades respondían a una conveniencia mutua; por ejemplo, cuando los maestros necesitaban que les pusiera un baile para los festivales me buscaban y pedían el apoyo pero una vez que pasaba el festival se desvanecía la relevancia de mi

trabajo y el de las actividades artísticas. Ahora me doy cuenta que era recíproco porque a mí también me convenía que me pidieran bailes, ya que, como lo dije arriba, me era fácil, además que eso justificaba bastante bien mi trabajo y mi tiempo en las escuelas. Había prácticas sedimentadas, tanto en mí como en los profesores, que no identificaba sino hasta que realicé el análisis y reflexión para escribir lo que en este documento se presenta.

A lo largo del presente estudio de caso, pude observar que aun con la presencia del promotor de educación artística, quien funge como especialista en el área, se realizan actividades con el único fin de ser productos ya sea para los festivales o para justificar el trabajo en relación al área, se realizan actividades que inician y se terminan sin un seguimiento o continuidad y que en ocasiones sirven solamente para rellenar el tiempo escolar de los niños.

Al ser parte de la escuela y fungir como especialista de la asignatura, el promotor intenta “ganarse un lugar”, como él mismo lo señala en la entrevista; para ello, ayuda a los maestros a poner números artísticos, a poner bailes, a realizar productos, de esta manera él reafirma su status de especialista, ya que es lo que tradicionalmente se reconoce y se acepta como educación artística en las escuelas; por otro lado, quienes allí interactúan (padres de familia, maestros, directivos, alumnos) esperan que el promotor proceda en función de su rol, y que sus conocimientos de especialista se vean reflejados en pro de lograr los objetivos acostumbrados institucionalmente.

El adjetivo de *especialista* que utilizo para referirme al promotor es por el rol que juega dentro de la institución, pero como tal habría que cuestionarlo, porque si bien el promotor tiene estudios o conocimientos en alguna disciplina artística, esto no ha alcanzado para ir más allá de lo que pudiera hacer un maestro de grupo que no es considerado especialista en la asignatura; muchas de las actividades que se hacen y se observan en la escuela como parte de la educación artística bien las podría realizar un maestro de grupo, como lo señala el libro para el maestro de

educación artística: *“No es necesario que el maestro sea un especialista en arte. Basta con que participe en las actividades, que las disfrute junto con sus alumnos y esté dispuesto a buscar los elementos que le permitan orientarlos adecuadamente.”* (SEP, 2000b: 14).

Al inicio de este trabajo se describió la manera en surge la figura del promotor de educación artística en el Estado de México, se encontró que no había un criterio preciso para contratar a quienes ocuparían una plaza de promotor, “se echó mano de lo que hubiera”; es decir, se contrató gente que tuviera gusto o afición por bailar, cantar, tocar algún instrumento musical, pintar, etc. sin que necesariamente tuviera una preparación profesional en el área artística y muchas veces ni en cualquier otra área de conocimiento; evidentemente que muchos de ellos no contaban con una metodología y didáctica para la enseñanza de las artes; seguramente hubo a quien le cautivó la posibilidad de desarrollarse en la disciplina que le gustaba, más que motivados por un interés vinculado a la tarea docente, o tal vez hubo quien lo vio como una alternativa laboral, puesto que les ofrecían un trabajo seguro, una plaza dentro del magisterio del gobierno del estado.

Al paso de los años, la manera de adquirir una plaza de promotor se ha modificado, ya no es como antaño, ahora, quien ingresa al magisterio para fungir como promotor de educación artística debe presentar un título de licenciatura que avale una preparación profesional en alguna disciplina artística. Desafortunadamente esto no ha transformado la carencia académica que se quiso subsanar al solicitar un título de licenciatura, puesto que el programa de estudios de educación básica señala que en la asignatura se han de abordar temas de 4 disciplinas artísticas diferentes; quien sea un especialista en música, difícilmente tendrá conocimientos técnicos o herramientas metodológicas y/o didácticas para trabajar temas de expresión corporal y danza o de teatro; y un promotor que tiene un título en artes plásticas o diseño gráfico, difícilmente tendrá elementos para abordar contenidos del área de música o expresión corporal, sólo por poner un ejemplo. Al final los promotores terminan impartiendo clases de un área artística

que no dominan, que no conocen y no han tenido la experiencia de vivirla; por tanto el que exista en promotor en una escuela no garantiza que se trabaje diferente la asignatura de educación artística, peor aún, con la normativa que envuelve la actividad del promotor, misma que se describió en el capítulo 2, muchas veces los niños no reciben la clase o ésta se vuelve más esporádica.

La red de relaciones y creencias sedimentadas que se establecen entre los que interactúan en la escuela al momento que se imparte la clase de educación artística marcan y determinan el transcurrir de la clase así como la dinámica en que se trabaja la asignatura; por ello considero que mas allá de lo que digan los documentos es necesario que tanto maestros, directivos y promotor se vuelvan cómplices y aliados para dejar de considerar a la educación artística como un medio de diversión, entretenimiento o descanso y de esta manera se dejen de hacer repeticiones mecánicas de diversas actividades artísticas que limitan a los niños a ser solamente reproductores de actividades sin sentido para ellos; más bien hay que apostar porque los niños exploren las artes y desarrollen su creatividad, que participen con todas sus posibilidades de expresión y creación, exteriorizando sus emociones, sentimientos; hay que crear espacios y alternativas para que desarrollen sus potencialidades y enriquezcan su formación.

El Estado de México tiene el privilegio de contar con la figura del promotor para apoyar el trabajo que se realiza en torno a la educación artística dentro de la educación básica, específicamente para preescolar y primaria; pienso que es fundamental empezar a movilizar la concepción tan arraigada que se tiene de la manera de trabajar artes en la escuela, transformar la idea de quienes ya están laborando a través de una capacitación que permita reflexionar y analizar su práctica docente y la importancia de su labor con los niños, hay que redefinir aspectos vinculados a la manera de enseñar la educación artística, esto para poder avanzar verdaderamente hacia una educación más integral y así el promotor pueda incidir realmente para una mejora de la calidad de la educación artística.

En este trabajo se prestó atención a un solo caso, se analizó y describió lo que sucede en una escuela con un promotor, las interacciones que se establecen entre los maestros y el promotor y cómo ello repercute en la manera de impartir la clase de artes en la escuela; lo aquí escrito no pretende generalizar lo que sucede en todas las escuelas del Estado de México que cuentan con un promotor, pero se apela a que el lector pueda encontrar similitudes con lo que sucede en otras escuelas, además que pueda verse como un caso que tiene similitudes con otros y así servir como punto de partida para nuevas investigaciones. A la distancia, después del proceso vivido puedo reconocer que la presente tesis es de gran valía porque no existe información alguna que dé cuenta de la historia y documente el trabajo que realizan los promotores de educación artística adscritos a la Subdirección de Apoyo a la Educación en el Estado de México.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, V. (2001). *Chimalhuacán Atenco (Ayer y Hoy)*. Chimalhuacán, Estado de México. Talleres de Impresión Gama.

Alvarez-Uria, F. y Varela, J. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid. La Piqueta.

Baz, M. (1999). "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad" en *Caleidoscopio de subjetividades*. Colección TIPI, México DF. UAM-X.

Berger, P. y Th. Luckmann. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

Burke, P. (1996). *Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro*, en Burke, P. [et al.] (1996). *Formas de hacer Historia*. Madrid. Alianza.

Carvajal, A. (1997). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros*. Un estudio etnográfico en la escuela primaria. México. CINVESTAV.

Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona. Paidós.

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México. Inteligencia educativa.

Fuentes, I. (2004). *Integrar la educación Artística*. México. Plaza y Valdés.

Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Gobierno del Estado de México (1974). *150 Años de la Educación en el Estado de México*. Comisión de Estudios Históricos. Estado de México. Fondo de publicaciones oficiales.

Gobierno del Estado de México (1999). *Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal*. Estado de México.

Goffman, E. (1970). *Ritual de interacción*. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo.

INEGI. (1996). *Cuaderno Estadístico Municipal, Chimalhuacán Estado de México*. Editado por el Gobierno del Estado México/ H. Ayuntamiento Constitucional de Chimalhuacán.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Cátedra.

Morton, V. (1997). *La educación Artística en la escuela primaria: una débil presencia*. Tesis para obtener el grado de maestría. Universidad Iberoamericana. México, D.F.

Ornelas, G. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México. UPN.

Palacios, L. (2005). *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. México. UACM.

Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid. Narcea.

Remedi, E. (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México. Plaza y Valdés.

Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

Secretaría de Educación Pública (1989). *Estado de México. Monografía Estatal*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica Primaria*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública (1996). *Disfruta y aprende: Música para la escuela primaria. Sugerencias para el aprovechamiento de las audiocintas en clase*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública (1998). *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2000a). *Bartolo y la música*. Material complementario. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2000b). *Libro para el maestro, Educación Artística Primaria*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Catálogo de materiales audiovisuales para la educación básica*. México. SEP.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

Terigi, F. (2006). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar*, en Akoschky, J. [et al.] (2006). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires. Paidós.

DOCUMENTOS

IV Informe de Gobierno. Prof. Carlos Hank González. 20 de enero 1974. Estado de México.

Departamento de Apoyo a la Educación (2005) *Ámbitos de Participación del Personal de Apoyo a la Educación.*

Plan de Desarrollo Municipal de Chimalhuacán. 2006-2009.

Secretaría de Educación Pública (1982). Acuerdo núm. 96 que establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias.

PÁGINAS WEB

Diccionario de la lengua Real Academia Española en <http://www.rae.es/rae>

http://portal2.edomex.gob.mx/dae/acerca_subdireccion/antecedentes/index.htm

Página de la Subdirección de Apoyo a la Educación.

http://portal2.edomex.gob.mx/dae/educacion_artistica/escuela_bellas_artes/index.htm

RELACIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevista realizada a la *profesora Irma Zarate de Lino*, Jefa del Departamento de Actividades Artísticas durante el sexenio 1969 – 1975. 11 de Junio de 2007, en la Cd. de Toluca, Estado de México.

Entrevista realizada al *profesor Agustín Germán Campuzano Millán*, Jefe del Departamento de Educación Artísticas de 1990 – 1998. 29 de mayo de 2007, en la Cd. de Toluca, Estado de México.

Entrevista realizada al *director de la escuela primaria observada*. 23 de junio de 2008, en la dirección de la escuela.

Entrevista realizada a la *subdirectora de la primaria observada*, en el turno matutino. 18 de junio de 2007, en la dirección de la escuela.

Entrevista realizada al *promotor de educación artística*, quien labora en la primaria observada desde 2001 a la fecha. 25 de Enero de 2008, en el Distrito Federal.

Entrevista realizada al *Coordinador de Área de educación artística*. Abril 2008, en la oficina de la Coordinación de Área.

Entrevista realizada a un antiguo *promotor de educación artística*, que labora en ese puesto desde 1982 a la fecha. 19 de Junio de 2008.

Entrevista grupal realizada a los *profesores de la escuela primaria observada*, turno vespertino. 7 de Diciembre de 2007, en un salón de la escuela.

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Foto 1.- Calles de la colonia donde los niños realizan una actividad deportiva organizada por la escuela.	75
Foto 2.- Primeros salones que se construyeron y el patio central de la escuela, aún sin piso firme.	76
Foto 3.- Primeros salones de la escuela construidos en colaboración con los padres de familia.	78

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Distribución del tiempo escolar para primero y segundo grados. Educación primaria /Plan 1993.....	20
Cuadro 2 Distribución del tiempo escolar para los grados tercero a sexto. Educación primaria /Plan 1993.....	20
Cuadro 3 Carreras y modalidades que se han impartido en las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México.....	55
Cuadro 4 Estado y movimiento de la población	73
Cuadro 5 Distribución de alumnos por grado y grupo en la escuela durante el ciclo escolar 2007-2008.....	81
Cuadro 6 Escuelas y número de grupos atendidos por el promotor durante el ciclo escolar 2007-2008.....	90
Cuadro 7 Concentrado de actividades observadas en trece observaciones durante el trabajo de campo.....	147