



EL PROMOTOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: FIGURA CENTRAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ESTADO DE MÉXICO

MARGARITA VERA TOVAR

SUBDIRECCIÓN DE APOYO A LA EDUCACIÓN.

vtm_70@yahoo.com.mx

Resumen

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 vínculos e interacciones que se establecen entre los maestros, los alumnos y el promotor al momento de impartir la asignatura de educación artística.

Se acotó 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 estudios que exponen la importancia de trabajar la educación artística, así como 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.

Palabras clave: Promotor, Interacción, Educación Artística, Estudio de casos, Estado de México.





Introducción

La investigación que aquí se presenta 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 dio me 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 se pudo 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 trabajo se elaboró 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.

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

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”.





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.

Se realizaron 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. Se registraron 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. 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.

Para el 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.

Contenido

El documento se organizó 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 currículum, 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.

Conclusiones

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.





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.

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.

Referencias

- 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). *Educación 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 (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.

