



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**ACONTECIMIENTO DE LA PRÁCTICA SENSIBLE EN
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE PROFESORES-ARTISTAS
DEL BACHILLERATO GENERAL**

Para obtener el grado de Maestra en Ciencias de la Educación

PRESENTA

María del Carmen Chacón Vázquez

Directora

Dra. Rosa María González Victoria

Comité tutorial

Dra. Amelia Molina García

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva

Pachuca de Soto, Hgo, México, octubre 2022



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Academic Area of Educational Sciences

Maestría en Ciencias de la Educación

Master's Degree in Educational Sciences

No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/MCE/312/2022

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA U.A.E.H.
P R E S E N T E

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, los que suscriben, integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinando el proyecto de investigación titulado: **"Acontecimiento de la Práctica Sensible en Estrategias Didácticas de Profesores-Artistas del Bachillerato General"** que para optar al grado de Maestra en Ciencias de la Educación presentó **María Del Carmen Chacón Vázquez** con número de cuenta **145666** matriculada en el programa de Maestría en su Doceava Generación 2020-2021, reúne las características de trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la candidata antes referida, se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

Sin otro particular y en espera de su valioso apoyo el cual nos permitirá cumplir con los objetivos institucionales, me despido enviándole un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
Pachuca de Soto, Hidalgo, octubre 11 de 2022.



[Signature]
Mtra. Ivonne Juárez Ramírez
Directora del ICSHu

[Signature]
Dra. Amelia Molina García
Presidente

[Signature]
Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva
Secretario

[Signature]
Dra. Rosa María González Victoria
Vocal

[Signature]
Dra. Rosa María Valles Ruíz
Suplente

C.c.p.: Archivo.
ASJO/OGR/VCH*

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n,
Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto,
Hidalgo, México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 ext. 4217
maeduc@uaeh.edu.mx



www.uaeh.edu.mx

Agradecimientos

Quiero agradecer profundamente a Carolina, porque con ella todo es mejor. Sin duda el encierro por la pandemia Covid 19, nos hizo mirarnos y encontrarnos. Son muy preciados los desayunos preparados por ella, las conversaciones y demás vivencias inolvidables; mientras yo iba escribiendo este trabajo. Gracias, hija por todo el amor.

Agradecer a mis padres María del Carmen y Rodolfo, porque ellos siempre han sido y serán mi apoyo incondicional. A mis hermanos: Rodolfo, por los encuentros, retos y aprendizajes dejados en mí. Marta, quién más que ser mi cuñada, ha llegado para estar presente en mí vida. A Mónica mi maestra de vida; y a Rolando, que siempre me regala la expresión oportuna. A todos ustedes gracias, pues en sus palabras y acciones me colaboran a esforzarme por ser cada vez mejor.

A mis compañeras y compañeros profesores-artistas, por compartir sus experiencias, siempre dispuestos y entregados a su profesión.

A mi tutora y directora de tesis, Dra. Rosa María González Victoria, por su acompañamiento, sabiduría y comprensión durante mis estudios de maestría; y, sobre todo, en este trabajo de tesis.

A la Dra. Amelia Molina García, por creer en mí; y, además, ser siempre observadora y crítica de mí trabajo.

A la Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva, que desde el principio y hasta el fin, me ha motivado a continuar en este hermoso camino de la investigación educativa.

A todas y todos mis maestros de la maestría en ciencias de la educación, por ser un ejemplo para seguir.

Contenido

Resumen	6
Abstract	6
Introducción	7
Capítulo 1	18
Marco contextual	18
1.1. Sistema Educativo Mexicano	18
1.2. Población estudiantil	20
1.3. Escuela preparatoria número 1	21
1.4. Programas educativos de la educación artística en el bachillerato general	23
Capítulo 2	25
Perspectivas de la práctica sensible de profesores-artistas en la enseñanza de las artes.	25
2.1. Práctica sensible	25
2.2. Procesos didácticos	29
2.3. Profesores-artistas	33
2.4. Educación artística	34
Reflexiones sobre los hallazgos mediante el estado de la cuestión	38
Capítulo 3	39
Andamiaje conceptual: El acontecimiento constructivista de la enseñanza en las artes.	39
3.1. El modelo constructivista en la experiencia de la enseñanza de la práctica sensible.....	40
3.2. Referencias a la construcción social de la práctica sensible.....	44
3.3. El acontecimiento de lo implícito y lo explícito en la práctica sensible	48
3.4. Acontecimiento temporal y espacial de la práctica sensible en el aula constructivista.....	51
3.5. Experiencia: capacidad de profesores-artistas.....	53
Capítulo 4	56
Marco metodológico	56
4.1. Metodología interpretativa	57
4.2. Proceso en la narrativa de profesores-artistas	59
4.3. Referencia al contexto de profesores-artistas	61
4.4. Instrumento	62
4.5. Procedimiento	64
Capítulo 5	68

Reconstrucción analítico-interpretativa de las narrativas de profesores-artistas: algunos resultados.	68
5.1. Conformando al grupo	69
5.2. Acontecimiento de la práctica sensible en la enseñanza de las artes	72
5.3. Acontecimiento de la práctica sensible en profesores-artistas	77
5.4. Acontecimiento pedagógico de la práctica sensible en tres facetas	84
5.5. Acontecimiento de la práctica sensible en el valor educativo de las artes	88
5.6. Acontecimiento espacial de la práctica sensible	91
Conclusiones	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
Anexo 1	113
Encuadre y guía de entrevista.....	113

Resumen

La educación artística provee a la experiencia humana de prácticas sensibles que se significan a través de expresiones internas promovidas por las emociones, la personalidad y la habilidad. La investigación efectuada, analiza las narrativas docentes sobre la práctica sensible, en las experiencias educativas, en una asignatura de artes del nivel bachillerato, en el interior de una escuela pública mexicana. El enfoque de esta investigación es de tipo hermenéutico, cuya pregunta central de investigación es: ¿de qué manera se comprende la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas del bachillerato general? La práctica sensible se expresa desde el teatro, la danza, las artes visuales y la música, que se instruyen mediante la enseñanza de las artes. La recogida de datos se realizó durante marzo-abril de 2021 desde la modalidad virtual, debido al contexto de confinamiento por la pandemia de Covid-19. El aporte de la práctica sensible es el acontecimiento pedagógico.

Abstract

Art education provides the human experience with sensitive practices that are signified through internal expressions promoted by emotions, personality, and ability. The research carried out analyzes teaching narratives about the sensitive practice, in educational experiences, in an arts subject at the high school level, inside a Mexican public school. The focus of this research is of a hermeneutical type, whose central research question is: How is sensitive practice understood in the teaching strategies of teachers-artists of the general high school? Sensitive practice is expressed from theater, dance, visual arts and music, which are instructed through the teaching of the arts. The data collection was carried out during March-April 2021 from the virtual modality, due to the context of confinement due to the Covid-19 pandemic. The contribution of the sensitive practice is the pedagogical event.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, celebrada del 6 al 9 de marzo de 2006 en Lisboa, registra las deliberaciones producidas en la *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. El objetivo de dicha conferencia fue explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, centrada en las estrategias necesarias para promover la educación artística en el entorno del aprendizaje.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) a fin de integrar a la educación artística en los sistemas educativos, realiza la investigación *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*, cuyo propósito fue la valoración de la validez de las premisas aportadas de investigaciones que presentan datos sobre el mejoramiento de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico, favorecidas por la educación artística de calidad.

En consecuencia, el valor de la enseñanza de las artes se establece como una posibilidad hacia la educación de calidad, dado el aporte al desarrollo cognitivo el cual proporciona saberes que en otras asignaturas no se proveen. La práctica sensible se establece en este estudio como un acontecimiento pedagógico incorporado a la enseñanza de las artes.

Algunas características humanísticas de los aportes de la práctica sensible de la educación artística son: la habilidad de mirar al otro como a sí mismo (teatro); el movimiento corporal que expresa frases poéticas (danza); la construcción creativa de discursos musicales (música); y, el plasmar el entorno por medio de trazos y colores (artes visuales). Todo ello, promueve mejoras conductuales, emocionales y sociales dentro del contexto educativo.

En el medio educativo de una instrucción artística el sujeto que provee la práctica sensible se le llama profesor-artista¹. El cual, es un educador preparado profesionalmente en alguna disciplina artística: teatro, danza, artes visuales, música. Esta persona conoce su quehacer artístico en tanto su preparación es adquirida desde su formación inicial. En este contexto se

¹ El término profesor-artista hace referencia indistinta a mujeres y hombres.

parte de la idea de que dichas personas no contienen en sus saberes conocimientos pedagógicos más allá de los que han sido adquiridos en su formación; las reflexiones sobre sus aprendizajes; y, los modos de producción que han debido mostrar en cada periodo de entrega para ser evaluados, en los que se hace uso del público, para proveer al estudiante de fortalezas en su desarrollo como artista. De acuerdo con esto, la preparación formal como profesor en la enseñanza del arte se hace en la experiencia que acumula en las aulas. Comúnmente se ha dicho que “la experiencia hace al maestro”, esta es una afirmación que relaciona literalmente la metáfora de ser profesor-artista, la cual se aborda más adelante.

El objeto de estudio de esta tesis se ocupa por investigar la práctica sensible del profesor-artista, al identificar en sus narrativas el acontecimiento pedagógico, que aplica en su aula para la enseñanza de las artes.

La práctica sensible es un conjunto de factores que se hallan en el interior del sujeto y que se externalizan a través de experiencias, tareas o actos expresivos. La práctica sensible, por consiguiente, se manifiesta por medio de emociones, personalidad y habilidades que pueden ser mostrados mediante la voz cantada o recitada; un movimiento corporal rítmico; una creación sonora con objetos que no necesariamente son instrumentos musicales; y, un acto escénico de representación de un personaje en una situación dramática. Todo esto en un contexto cultural determinado. Dentro de todo ello, existe un mediador que diseña acontecimientos pedagógicos de la práctica sensible para los fines educativos artísticos.

En el modelo constructivista, un profesor es el que media los saberes entre el cómo lo hace y para qué lo hace. El profesional artista en la enseñanza del arte tiene bien claro que su vocación de ser artista también es su vocación de ser profesor, porque “enseñar es un arte”. Otra afirmación que más adelante se comenta.

Allí, donde se media, es necesario el tiempo y el espacio, el discurso, la reflexión, la finalidad de generar experiencias: con la planeación del acontecimiento pedagógico que se realiza en un aula constructivista para la enseñanza de las artes, aplicado por profesores-artistas, que en esta investigación se manifiesta a través de las narrativas de estos sujetos.

El acontecimiento pedagógico de la práctica sensible se estructura en las perspectivas de la dimensión docente y de lo artístico, de la cual se desprenden las categorías de experiencia,

acontecimiento y acción. Esto permite observar, identificar e interpretar desde las narrativas de profesores-artistas cómo es, cómo se construye y cuáles fines educativos se ponderan dentro de la educación artística para el objeto de estudio sobre la práctica sensible.

En la presente investigación el instrumento que arroja los datos empíricos fue la entrevista grupal que, en este caso, se realizó en cuatro sesiones. Con base en narrativas se construyeron las categorías de análisis, tales como: el valor educativo de las artes, la enseñanza de las artes y la metodología que se emplea. La narrativa se expresa en frases que ofrecen en sí mismas signos y símbolos susceptibles a su interpretación. En este sentido, la hermenéutica interpretativa es el enfoque metodológico que colabora en la interpretación narrativa.

Anteriormente se han expresado dos posibilidades de interpretación hermenéutica de narrativas en dos frases: “la experiencia hace al maestro” y “enseñar es un arte”. Entre la metáfora y el símbolo que se nombra existe la posibilidad de la interpretación cualitativa. De esta manera se avanza en el conocimiento aproximándose a una descripción interpretativa del dato empírico, así como a una explicación comprensiva de la experiencia, el acontecimiento y la acción de profesores-artistas.

El acontecimiento pedagógico de la práctica sensible en esta investigación se ubica en el nivel medio superior, en un bachillerato general incorporado a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). La asignatura se llama Actividad Artística, en la que se imparten las cuatro disciplinas artísticas: artes visuales, danza, música y teatro. La muestra que participa en el estudio son siete profesores-artistas que comparten, en su mayoría, una antigüedad mayor a los diez años como artistas y como profesores.

La inclusión de la educación artística en los programas escolares se relaciona con la tradición humanística liberal del estado mexicano que desde el siglo XIX, en la época de la Reforma, se pugna por un plan integral cuya meta es brindar educación en todos los niveles del sistema educativo (Escalante, Gonzalbo, Tanck de Estrada, Staples, Loyo, Greaves y Vázquez, 2018).

Esta meta comienza a hacerse realidad durante la gestión de José Vasconcelos con las misiones culturales y mediante la incorporación de la música, la pintura y el arte popular a la educación básica y a través del establecimiento de relaciones entre los artistas de esa época y el Estado.

En Durán (1998) se aprecia que, en la historia del discurso de la educación artística en México, se han usado diferentes expresiones para denominar esta práctica, las cuales han sido empleadas en diferentes niveles educativos, tales como: desarrollo de las actividades creadoras², educación artística escolar³, educación artística profesional⁴, apreciación de obras de arte⁵, formación del sentido estético⁶, educación artística complementaria⁷, enseñanza de las artes⁸, actividad artística⁹. Estas expresiones se han utilizado como sinónimos, a pesar de que cada una tiene su propio significado.

Debido a ello, la imprecisión en el uso de las diferentes expresiones referentes a la educación artística a lo largo de su construcción histórica como campo de estudio, habla de su complejidad como de la influencia que ejercen en ella las políticas de educación artística, generalmente supeditadas a las políticas globales del estado.

Con el propósito de identificar el campo problemático de la educación artística, se ha indagado sobre la producción de investigación en ámbitos internacionales, nacionales y locales. Los hallazgos se clasifican en tres ejes relevantes: el valor educativo de las artes; la enseñanza de las artes; y, el *curriculum*, la innovación pedagógica y la formación del profesorado.

En dicho sentido, se localiza que el ámbito internacional repercute, a través de la UNESCO (2006) en la *Hoja de Ruta para la Educación Artística* que ésta, es el producto de las deliberaciones realizadas en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística

² Según Delgado, González, Rodríguez, y Melián (2020) el desarrollo creador se aplica en la edad preescolar, cuando el niño inventa sus propias formas, por lo que refleja el desarrollo de su creatividad.

³ Para Martínez y Rodríguez (2021) la educación artística escolar se refiere al nivel de educación preescolar de la educación básica, dado que ésta provee elementos sólidos formales de educación artística para sensibilizar a los niños preescolares a vivir el arte y desarrollar su creatividad.

⁴ La educación artística profesional, según Franco, Gómez, y Torres (2017) adquiere relevancia para el desarrollo de la identidad del profesional en la educación artística.

⁵ En Morales (2001) se expresa que la apreciación de obras de arte en el nivel medio superior, pone acento en la apreciación en oposición a la expresión artística del estudiante, como una tendencia innovadora de la educación artística.

⁶ Ibidem. La educación artística ha producido modelos y estrategias para la divulgación del arte y la formación del juicio estético.

⁷ Gómez (2010) expresa que la educación artística complementaria se incluye en el currículum de la enseñanza básica para identificar el valor educativo de las artes con relación a las asignaturas reglamentarias.

⁸ Según Ferreiro y Rivera (2014) se procura en la enseñanza de las artes que los estudiantes vivan la experiencia interactuando de un modo consciente con objetos estéticos y expresiones artísticas.

⁹ Secanilla (2012) expresa que la actividad artística se relaciona con la capacidad de pensar, de sentir y de percibir a partir del descubrimiento y la exploración constante del entorno para la expresión artística.

que se celebró del 6 al 9 de marzo de 2006 en Lisboa, la cual tuvo como objetivo explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, y se centra en las estrategias necesarias para introducir o fomentar la educación artística en el entorno de aprendizaje.

En relación con eso; y, para integrar a la educación artística en los sistemas educativos, la OCDE (2014) realiza una investigación fundada en la valoración de la validez de premisas aportadas en investigaciones que presentan datos sobre el mejoramiento de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico favorecidas por la educación artística de calidad.

De acuerdo con Jiménez (2015) la educación artística favorece al desempeño educativo siempre y cuando se instruya en espacios adecuados con docentes formados en al menos una disciplina artística. Esta aseveración se encuentra en estudios realizados a nivel nacional, en la Secretaría de Educación Pública, que coinciden con los argumentos internacionales (SEP, 2011).

Los estudios internacionales por lo tanto insisten en la educación artística como medio para el desarrollo de habilidades creativas y pensamiento crítico (OCDE, 2014); siempre y cuando, sea impartida con calidad.

Partiendo de este panorama internacional, el posicionamiento de la educación artística en México se ha dado mediante las Reformas Educativas, que transitaron de un modelo educativo tradicional, a uno basado en competencias para la vida. De acuerdo con Ducoing (2018), la perspectiva humanista en México data de finales del siglo XIX; y, por su contexto problemático, no permanece gracias al enfoque tecnicista que influye a México de manera global. Puesto que, para la OCDE, los países subdesarrollados deben preparar sujetos capaces de insertarse en las economías globales.

A partir de 1993, fecha en que México se integra al conjunto de países miembros de la OCDE, el desafío educativo se convierte en una serie de transformaciones sin seguimiento a proyectos nacionales de cada sexenio. Si bien es cierto que la educación artística se inserta en el currículum, no es posible su enseñanza de calidad debido a la falta de aulas equipadas para su desarrollo, por un lado, así como el profesorado sin perfiles adecuados para su impartición en clases, por el otro. Debido al ámbito económico, se vuelve fundamental

primero resolver problemas de salud o alimentarios que, la habilitación de aulas adecuadas para la educación artística (Rodríguez, 2018).

El debate se perfila en los tres ejes anteriormente mencionados¹⁰, porque se establece que la educación artística beneficia al aprendizaje, pero se desvaloriza ante la falta de apoyos económicos para favorecerla en su práctica educativa. Esto afecta directamente a la enseñanza de las artes (Marín, 2011). Así como en las razones por las cuales se le sigue manteniendo al margen de asignaturas que probablemente ayuden más al desarrollo económico de países subdesarrollados.

De acuerdo con Touriñan (2011), los esfuerzos por ganar terreno desde el *currículum* se ven disminuidos en la medida que la experiencia artística requiere de esfuerzos claros en el compromiso de los valores educativos, en dos perspectivas, en la educación en general, y en la formación profesional en particular.

En dicho sentido, la formación se demerita, si al año se imparten cuarenta horas de educación artística en el nivel básico (Ducoing, 2018). Llama la atención, una vez más la doble particularidad existente, se inserta en los mapas curriculares debido a las recomendaciones de organismos internacionales, pero no se lleva a cabo por la falta de formación del profesorado. En Jiménez (2015) la obligatoriedad no implica la calidad educativa de la enseñanza de las artes.

Con relación al bachillerato general que ocupa a esta investigación, se plantea que es parte de una escuela incorporada a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); y, se asienta, que si bien es cierto dicha Universidad es pública y cuenta con más de un siglo de antigüedad, esto, le da características singulares a nivel de administración y gestión educativa.

El Plan de Desarrollo Institucional de la UAEH (PDI-UAEH, 2018-2023), establece que, su articulación está propuesta por cuatro Ejes Rectores: 1. Programa Rector de la División Académica, 2. Programa Rector de Desarrollo e Innovación en la Investigación, 3. Programa

¹⁰ El valor educativo de las artes; la enseñanza de las artes; y, el *currículum*, la innovación pedagógica y la formación del profesorado.

Rector de Extensión de la Cultura y el Deporte con Impacto Social; y, 4. Programa Rector de Vinculación e Internacionalización.

Los contenidos del PDI (2018-2023), son un diagnóstico general del estado que guarda la Universidad y un referente necesario para sustentar propuestas que son incorporadas al Modelo Educativo. De él destacan puntos esenciales como las condiciones para la apertura de nuevos campus o programas educativos con un sustento sólido; la evaluación y acreditación de los programas educativos por órganos especializados del sistema educativo nacional; la precisión de condiciones para el ingreso de los alumnos a la Universidad; la formación de cuadros académicos y directivos; la profesionalización del personal académico; y, el impulso al trabajo en equipo.

Dentro de los Retos Universitarios de la UAEH, para la Extensión se determina fortalecer el reconocimiento internacional formando profesionistas capaces de desarrollar el pensamiento creativo, el espíritu crítico, el aprecio por las artes, la ciencia, el deporte, el medio ambiente y la diversidad cultural, en un ambiente de respeto, honestidad, tolerancia y compromiso social.

El PDI (2018-2023) precisa que la Extensión impulse el desarrollo cultural de la comunidad universitaria, contribuyendo a la formación integral del alumnado mediante la promoción de la cultura, el fomento a la lectura, el deporte y la producción intelectual.

En este sentido se apertura el Instituto de Artes (IA) que se encuentra en la cabecera municipal de Mineral del Monte, en la ex hacienda de San Cayetano, inmueble minero propiedad del Conde de Regla Pedro Romero de Terreros a finales del siglo XVIII. El inmueble actualmente se encuentra remodelado y acondicionado para la enseñanza y aprendizaje de las artes a nivel superior y posgrado.

Como institución de educación superior, el IA inicia actividades en enero 2002 con tres programas educativos de nivel licenciatura: Música, Danza y Artes Visuales; en el año 2003 se incorpora a la oferta educativa la licenciatura en Arte Dramático y en 2018 empieza actividades el programa de Maestría en Patrimonio Cultural de México. Durante el periodo 2017-2023 se incorporan a la oferta educativa dos programas de nivelación para la obtención de la licenciatura en Música y Danza.

Sin duda son invaluable los esfuerzos de la UAEH en la enseñanza de las artes en el nivel profesional, la singularidad se observa en que los egresados no contienen preparación en el ámbito pedagógico. Egresan como artistas, siendo esto un semillero que eleva cultural y artísticamente al estado de Hidalgo.

Por su parte, el nivel medio superior, en el plano nacional, se desarrolla en múltiples subsistemas agrupados en tres grandes categorías: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la formación profesional técnica. Durante la mayor parte del siglo XX, el nivel medio superior tuvo escasa cobertura que aumentó hacia finales de los años sesenta, y de forma gradual en los noventa. En 2008, se diseña la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para impulsar el enfoque de educación por competencias y la articulación de los más de treinta subsistemas educativos, mediante el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (SEP, Acuerdo 444, 2008).

En 2012 se reforma el artículo 3° constitucional, y se erige la obligatoriedad de la educación media superior, para atacar en primer lugar la alta deserción en este nivel educativo, así como el aumento de la matrícula que egresa de la educación básica secundaria.

En este contexto, la UAEH incorpora asignaturas de artes en su programa de bachillerato. Dentro de su Programa Sectorial de Educación 2013-2018, considera como uno de sus seis objetivos educativos para ese nivel educativo “Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral” (UAEH, 2020: 15).

Siguiendo esta propuesta, el programa educativo 2010 incluye tres asignaturas relativas a la educación artística, que llevan por título: Actividad Artística I, Actividad Artística II y Actividad Artística III, que se imparten en cuarto, quinto y sexto semestre, respectivamente.

Es por esto, que en la presente investigación se cuestiona la práctica sensible como acontecimiento pedagógico en profesores-artistas, mediante el análisis e interpretación de sus experiencias en la enseñanza de las artes. Con base en lo expuesto, surgen las siguientes preguntas: ¿de qué manera se puede comprender el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas del bachillerato general?, ¿cómo es la experiencia en el acontecimiento de la práctica sensible de profesores-artistas en el

bachillerato general?, ¿cómo se interpreta el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas del bachillerato general?; y, ¿cómo es el acontecimiento explícito e implícito en la experiencia de profesores-artistas?

Así, el objetivo general de esta investigación; se centró en comprender el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas, debido a esto, los objetivos específicos se consideran desde la perspectiva teórico metodológica como: observar la experiencia en el acontecimiento de la práctica sensible de profesores-artistas; analizar el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas; e, interpretar el acontecimiento explícito e implícito en la experiencia de profesores-artistas; todo esto, dentro del contexto del bachillerato general, en particular, en el centro educativo donde se efectúa el levantamiento de datos.

Al existir diversas propuestas y recomendaciones internacionales, nacionales y estatales para la inclusión de actividades o asignaturas de las artes o expresión artística en todos los niveles educativos, específicamente, en la educación obligatoria (de preescolar a bachillerato), resulta importante conocer sus aportes en el acontecimiento pedagógico sobre la práctica sensible, mediante narrativas de profesores-artistas que imparten clases, de manera específica, en escuelas de nivel medio superior.

A pesar de que en el artículo 3° constitucional, se adscribe la obligatoriedad para todos, así como la enseñanza integral, los profesores de la asignatura de actividad artística de la Escuela Preparatoria número 1, UAEH, reportan en reuniones de academia de los periodos semestrales entre 2017 y 2019 que el alumnado llega con experiencias básicas o nulas en educación artística.

La fortaleza que se desvela en este sentido es la apropiación de la actividad artística por parte del alumnado al encontrarse con la didáctica de la enseñanza del arte. Esta asignatura se convierte en novedosa y desconocida. Dado que este encuentro es fértil puesto que colabora a la enseñanza de tal disposición para la sensibilidad creativa y su proceso en la experiencia artística, que es impartida por un profesor-artista.

En este sentido, el interés en realizar esta investigación es explorar, mediante las narrativas, la comprensión del acontecimiento de la práctica sensible de profesores-artistas que imparten

asignaturas de educación artística en escuelas de nivel medio superior, cuyos contenidos y propósitos están dirigidos a fortalecer la abstracción interpretativa y la comunicación sensible y creativa (SEP, 2011) en un entorno educativo; y, cómo se expresa un ambiente sensible dirigido hacia el arte como experiencia (Dewey, 2008).

Todo esto para mostrar acontecimientos pedagógicos que benefician al alumnado. Así pues, en el documento que la SEP produjo en 2011, establece la obligatoriedad de la enseñanza del arte a nivel básico extendiéndose al nivel medio superior, campo de estudio de esta investigación. Se acotan en él, aprovechamiento tras las prácticas artísticas: baile, canto, dibujo, actuación, etc. Y analizando las recomendaciones que se hicieran en organismos internacionales, así como la investigación educativa referente a la educación artística, en todos se abona de manera positiva a la enseñanza del arte.

Es importante decir que existen pocos estudios sobre la práctica sensible, que asienten el impacto transversal en las actitudes y aprendizajes de jóvenes. Es en los alumnos, donde el arte hace aportaciones significativas, potencia la cooperación, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y mejora la actitud del adolescente. Las ventajas de la educación artística también se pueden apreciar en el desarrollo comunitario, por lo tanto, en las mejoras sociales, económicas y educativas. Las exposiciones y presentaciones artísticas públicas que son comunes en la enseñanza de las artes también ayudan a las opiniones positivas sobre la escuela.

El trabajo está organizado en cinco capítulos. En el capítulo primero se presenta el marco contextual, con base en el cual se realizan aproximaciones sobre el Sistema Educativo Mexicano; la población estudiantil; la escuela preparatoria donde se ubica esta investigación; y, los programas educativos de la educación artística del bachillerato general de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

En el capítulo segundo se reconstruye el proceso de conformación del campo de la práctica sensible; de los procesos didácticos; de los profesores-artistas; y, de la educación artística, con la finalidad de identificar el campo de conocimiento producido en los últimos años sobre la problemática que plantea la práctica sensible como acontecimiento pedagógico. Espacio en el cual es viable señalar el vacío existente y por lo tanto el aporte al conocimiento.

En el capítulo tercero, se aborda el andamiaje conceptual, en el cual se plantean referencias teóricas bajo la perspectiva del constructivismo. Por lo que, en este apartado, se señala el campo temático desde la perspectiva conceptual, lo cual resulta esencial para poder realizar un análisis interpretativo de lo que implica el acontecimiento pedagógico de la práctica sensible como un elemento vital en la perspectiva del cómo se enseña; y, cómo se aprende.

En el cuarto capítulo, se expone el marco metodológico, orientado bajo el enfoque hermenéutico interpretativo. Esta investigación cualitativa aborda la interpretación de la práctica sensible en profesores-artistas que imparten clases en un bachillerato general. Su finalidad es comprender a la práctica sensible como acontecimiento pedagógico de profesores-artistas en la enseñanza de las artes del bachillerato general (UAEH), debido a lo cual se ha hablado con profesores-artistas que laboran en dicha institución.

En el capítulo quinto se presenta la reconstrucción analítico-interpretativa de las narrativas de los profesores-artistas entrevistados.

Si bien se pudo constatar, con esta investigación, que la educación artística es un elemento que beneficia la formación integral en el estudiante de bachillerato, pues las asignaturas de arte posibilitan dimensiones sensibles que no se movilizan en otras asignaturas dado el perfil teórico-conceptual, es necesario continuar esta línea de investigación ya que, dada su complejidad, se requiere seguir profundizando en varias problemáticas que surgieron.

Capítulo 1

Marco contextual.

La construcción del marco contextual se encamina en las siguientes vertientes: la precisión sobre la Educación Media Superior, lo cual arroja conocimiento sobre sus componentes y tipos que existen; y, la Escuela Preparatoria Número 1, dependiente de la UAEH, espacio definido para la realización de esta investigación, el cual comprende su origen, ubicación e historia.

El Sistema Educativo en México presenta ciertas peculiaridades que son relevantes de mencionar en este apartado, puesto que, por un lado, se alude a los componentes de la educación media superior y por el otro, contribuye a la comprensión y relevancia de la gestión educativa que la UAEH ha priorizado con relación a la enseñanza de las artes.

Se incluye así mismo, datos demográficos para conocer el número de personas de 15 años y más, que estudian la educación media superior en el país, en el estado de Hidalgo y en particular en Pachuca, esta perspectiva colabora en la comprensión de la capacidad numérica que atiende la escuela que se estudia en esta investigación.

Por último, se atiende el tema de los programas educativos, en particular, de la educación artística; y tal como se expresa más adelante, corresponden al Marco Curricular Común del Bachillerato General.

1.1. Sistema Educativo Mexicano

El esquema del Sistema Educativo Mexicano se integra por los tipos Básico, Media Superior y Superior. El tipo básico se compone de los niveles Preescolar, Primaria y Secundaria. El tipo Media Superior, comprende el bachillerato, así como sus equivalentes, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

El tipo Superior es el que se ofrece después del bachillerato o sus equivalentes. Se compone de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado; así mismo, se incluyen las opciones

terminales antes de concluir la licenciatura, como son los estudios de Técnico Superior Universitario; también se comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

De tal manera, el Sistema de Educación Media Superior (SEMS, 2020) contiene: el Tecnológico, el Bachillerato General, el Bachillerato Tecnológico, el Profesional Técnico; y, la Capacitación para el Trabajo.

El Modelo de Educación Tecnológica surge en 1976, para formar cuadros técnicos y profesionales, impulsar la investigación y el desarrollo tecnológico. De acuerdo con Valdés (2004) se reporta en diversos estudios, la gran cantidad de contenidos en su mapa curricular, que no permiten ser cubiertos en la cantidad de horas que se disponen, así como la deserción del alumnado por diversos factores. El mapa curricular está diseñado por cursos transversales y áreas propedéuticas, también se incorporan actividades paraescolares como las deportivas y las culturales, en las que únicamente se incluye a la danza.

Con relación a esto, se vislumbra la ausencia total de una perspectiva de la enseñanza de las artes, así como, su orientación humanística por incluir a la tecnología en su instrucción principal.

Al ubicar su surgimiento en la Reforma Educativa del 2006, este modelo educativo, se enmarca en el Mapa Curricular Común derivado del Acuerdo 444 (SEP, 2008). Lo cual indica que el Nivel Medio Superior Tecnológico se rige por dicho modelo. En donde se insertan la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, la Coordinación de Organismos Descentralizados Estatales, por los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE), la Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGETI), el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS); y, la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, se dieron a la tarea de construir una propuesta única de Educación Media Superior Tecnológica. Dada la Reforma Educativa, se inserta el enfoque basado en competencias (SEP, 2017).

En ese marco, por lo tanto, se excluye al Bachillerato General (2020), cuyas características principales, se equiparan a la toma de decisiones en el modelo educativo tecnológico. En el sentido de que igualmente se fundamenta en el enfoque basado en competencias, así como en un Mapa Curricular Común.

El Bachillerato General, son todos aquellos planteles que en su práctica educativa han incorporado la implementación de planes y programas de estudio orientados al desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales; la formación, actualización y evaluación del desempeño de los directivos y docentes, así como el acompañamiento con servicios de tutoría, orientación educativa, vocacional y socioemocional, a fin de mejorar la calidad de los servicios ofrecidos y la formación integral de los estudiantes.

En sus mapas curriculares se establecen acercamientos a las diferentes áreas de las ciencias sociales, las ciencias naturales, las matemáticas, los idiomas, el español y las artes. Preparan al alumno para sus estudios superiores en una educación básica e integral.

Tanto en los bachilleratos tecnológicos como en los generales, la duración puede variar de los dos años a los tres años, dependiendo de los mapas curriculares y de las ofertas académicas de cada centro escolar.

A continuación, se abre un apartado demográfico, que contribuye a la comprensión numérica, de la población estudiantil, que atiende la Escuela Preparatoria Número 1.

1.2. Población estudiantil

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), de la población total considerada joven y que asisten a la escuela, se tiene que 34.2% son hombres y 33% mujeres. Según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2018) por grupos de edad, 36.8 % (11.3 millones) tiene entre 15 a 19 años, de los cuales, en el estado de Hidalgo, corresponden al 49% de asistencia a la escuela en dicho rango de edad. En Pachuca corresponde al 8.7% de la población entre hombres y mujeres jóvenes. Se observa que el 97.57% asiste a la escuela; (212,760 personas) en el rango de 15 y más cuentan

con algún grado de educación básica, media superior, superior o con estudios posteriores, resultando el 2.43% (5,170 personas) sin escolaridad.

De tal manera que la población que atiende la UAEH en sus niveles educativos media superior, superior y posgrado es de 57,266, de los cuales en el nivel medio superior es de 23,806. En particular, la Escuela Preparatoria número 1 atiende, aproximadamente a 7,000 jóvenes en el rango de 15 a 19 años (UAEH, 2020).

A continuación, se da a conocer el plantel en el que se ubica este estudio; que, como ya se mencionó, abarca su origen, ubicación e historia.

1.3. Escuela preparatoria número 1

El centro educativo de nivel bachillerato ubicado para este estudio, es el primero que se instituye en el estado de Hidalgo, así mismo ha ofrecido servicios educativos en forma continua desde su inauguración y hasta la fecha. Se abrió, junto con el Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios (antecedente de la UAEH), en el año de 1869, con la ayuda de un decreto expedido por el gobernador provisional de la entidad, coronel Juan Crisóstomo Doria.

La preparatoria ha tenido tres sedes. Inició sus actividades en una casa de la calle de Allende frente al Jardín de los Niños Héroes, en la ciudad de Pachuca. Comenzó con una población escolar de cinco alumnos, cantidad que durante ese mismo año aumentó a veintiocho. Para el año de 1875 moviliza su sede, a la par con el Instituto, al edificio del Hospital de San Juan de Dios, fundado por la orden de los Juaninos en 1725. En 1961, se designa el nombre Escuela Preparatoria número 1; y con ello, se convierte en parte esencial de la universidad pública estatal. En el momento en que a la institución se le otorga su autonomía, se convierte en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Para el año de 1966 se trasladó a su última sede, en la Avenida Juárez Número 1106, colonia Constitución, al sur de la ciudad. Actualmente ha sido necesario ampliar su sede al oriente de la ciudad, lo que en el presente se le nombra Ciudad del Conocimiento. En esta sede ocupa los edificios A1 y B1 en donde antiguamente se tomaban clases de nivel superior para las

ciencias sociales (Instituto de Ciencias Sociales), y, para ingeniería y ciencias exactas (Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería).

Cabe señalar que por las aulas de la Escuela Preparatoria número 1, han transitado personas que con el tiempo se convirtieron en íconos de la ciencia, la cultura y la política. Algunos como alumnos y otros como docentes. Entre los que se puede mencionar como alumnos a los generales Felipe Ángeles y Heriberto Jara, al constituyente Alfonso Cravioto y los licenciados Carlos Ramírez Guerrero, Agustín Téllez Cruces, Raúl Lozano Ramírez (Escuela Preparatoria Número 1, 2020).

En 2015, se inauguró el edificio de nueve pisos con cuarenta y ocho aulas, un pizarrón electrónico y uno de vidrio cada una. El mobiliario cuenta con cuarenta butacas que ruedan con facilidad. El edificio también tiene cuatro aulas de informática con cuarenta computadoras cada aula y pizarrón electrónico. Tiene espacios destinados a tutorías y asesorías, así como un consultorio médico. Cada piso tiene elevador y baños para hombres y mujeres.

En el área con fecha de 1966, se encuentra la oficina del director, también, la secretaría académica y la administrativa. Ahí mismo, las y los estudiantes cuentan con biblioteca, audiovisual, cafetería, gimnasio, papelería, baños, veinte aulas equipadas con computadoras, proyector, mesas y sillas. Los laboratorios antiguos se han llegado a utilizar, últimamente, como aulas.

La edificación inaugurada en 2017 cuenta con laboratorios de exclusiva tecnología alemana; cuatro de éstos son de biología, cuatro de física y cuatro de química. Ahí también tienen elevador y baños. El edificio anexo tiene cuatro aulas para informática, con cuarenta computadoras, cañón y computadora cada una. Posee estacionamientos; uno, en las antiguas canchas de la escuela; otro, en la antigua entrada a la preparatoria; y, uno más frente al edificio. El patio tradicional de la escuela acoge el símbolo de la UAEH: la Garza.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 de la universidad se considera, como uno de sus seis objetivos educativos para ese nivel educativo, “Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral” (UAEH, 2019: 15). Sin embargo, no existe un área destinada para la enseñanza de las artes, en su lugar

se ocupa el audiovisual para recitales musicales, exposiciones de artes visuales y obras de teatro. Los jardines y gimnasio para las muestras dancísticas.

A continuación, se expone el rediseño de los programas en educación artística del bachillerato general que se investiga.

1.4. Programas educativos de la educación artística en el bachillerato general

Con relación a los programas educativos de la UAEH, del bachillerato general que se comprenden en este estudio, cabe mencionar la transición del Modelo Educativo del 2010 al Modelo Educativo 2019. En consecuencia, esta investigación, se realiza entre la liquidación del Modelo 2010 y el inicio del Modelo 2019. El enfoque educativo implicado en ambos modelos es el constructivismo basado en competencias.

En el programa educativo 2010, se incluyen tres asignaturas relativas a la educación artística: Actividad Artística I, Actividad Artística II y Actividad Artística III; estas, se imparten en cuarto, quinto y sexto semestre, respectivamente; en las que se estipula el 80% de la práctica sensible.

Las asignaturas de Actividad Artística I, Actividad Artística II y Actividad Artística III están contenidas en el mapa curricular del área complementaria, a la par de asignaturas como orientación, investigación, innova y actividades físicas. El objetivo general, para las asignaturas de artes, indica que el alumno valore, practique y reflexione las manifestaciones artísticas. Mientras que, las competencias genéricas obtenidas son: creatividad, liderazgo colaborativo y formación. En cada competencia el apunte es práctico, dinámico y se adquiere por medio de la experiencia.

En particular, cabe destacar que Actividad Artística I impartida en el cuarto semestre, se orienta hacia la apreciación artística; Actividad Artística II impartida en el quinto semestre, se orienta hacia la práctica inicial del teatro, la danza, la música y el arte visual. Con relación a Actividad Artística III impartida en el sexto semestre, cabe señalar la opción de los alumnos a inscribirse en los talleres artísticos de fotografía, escultura, cómic, modelado en papel,

dibujo y pintura, danza folclórica, danza contemporánea, danza moderna, violín, guitarra, canto coral y teatro (Academia de Actividad Artística, 2016).

Por su parte, el programa educativo 2019, en el caso del tronco común, se incorporan dos asignaturas de artes; en tercer semestre, Exploración Artística; y, en cuarto semestre, Apreciación Artística. El objetivo general, indica que el alumno explore y aprecie mediante la experiencia sensible las manifestaciones artísticas: teatro, danza, música, arte visual. Con respecto a las competencias genéricas, se indica la de formación, en particular el número dos, que expresa, *ser sensible al arte*; con sus respectivos atributos acerca de valorar, ejecutar y reflexionar al arte en sus manifestaciones artísticas.

A partir del cuarto semestre, el alumnado elige un propedéutico que deberá cursar de cuarto a sexto. En esta área propedéutica se comprenden cinco campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, humanidades, comunicación y ciencias sociales. Con relación a la enseñanza de las artes, inserta en el campo de las humanidades, incluye al Propedéutico de Artes, en el cual se imparte en cuarto semestre Introducción a las Artes Visuales e Introducción a la Música. En quinto semestre Introducción al Teatro e Introducción a la Danza. En sexto semestre se imparten Teatro, Danza, Artes Visuales y Música, cuya característica principal y a diferencia del Modelo 2010, los alumnos no tienen la opción de elegir un área disciplinar, sino que, al contrario, cursan las cuatro áreas disciplinares (UAEH, 2019).

Con todo esto, cabe señalar la importancia en este estudio de la transición entre modelos educativos para comprender el acontecimiento pedagógico de la práctica sensible que expresan los profesores-artistas. Más adelante se expone, a grandes rasgos, la revisión analítica y crítica de la literatura existente que repercute a esta investigación.

Capítulo 2

Perspectivas de la práctica sensible de profesores-artistas en la enseñanza de las artes.

En la literatura concerniente al objeto de estudio de esta investigación (narrativas del proceso didáctico en la práctica sensible entre profesores-artistas) se revisaron y analizaron diversos estudios y documentos, entre los cuales destacan tesis doctorales, artículos, capítulos de libros, libros e informes de organismos internacionales y nacionales. Se revisaron investigaciones de cuatro estudios de organismos internacionales, así como de diez autores europeos (cinco españoles, dos franceses, un londinense, un italiano, un polaco) y diecinueve americanos (uno estadounidense, cuatro venezolanos, dos colombianos, uno de Costa Rica, uno de Ecuador, uno de Chile, tres de Argentina y seis de México). También se revisó un texto de Australia.

En el análisis de los trabajos revisados se detectó que no existen estudios enfocados en conocer el acontecimiento pedagógico de la práctica sensible en profesores-artistas, la mayoría de esos estudios se enfocan al valor de la enseñanza de las artes; al *curriculum*, innovación pedagógica y formación en la educación artística; y, a la metodología de la enseñanza de las artes.

A continuación, se expone, a grandes rasgos, la revisión analítica y crítica de dichos trabajos, en el que se presentan cuatro apartados que agrupan los conceptos claves de esta investigación: 1. Práctica sensible; 2. Procesos didácticos; 3. Profesores-artistas; y, 4. Educación artística. Cada rasgo se organiza de acuerdo con la revisión internacional por autores, años y perspectivas teórico-metodológicas que contribuyen en la profundización y comprensión del campo problemático.

2.1. Práctica sensible

En este apartado se da cuenta de la investigación que existe alrededor de la categoría de práctica sensible, que en este estudio corresponde al objeto que se quiere comprender e

interpretar como una cualidad que poseen los profesores-artistas alineada a su formación académica. Se ha mencionado que la práctica sensible en la enseñanza de las artes corresponde a lo interno, a través de las emociones y la personalidad del sujeto que se externa a través de actos expresivos en un contexto cultural determinado. Por ello, la Real Academia Española (RAE, 2020) expresa que sensible es un adjetivo, que proviene del latín *sensibilis*, y, significa: dicho de un ser vivo o de uno de sus órganos, capaz de experimentar sensaciones. En tanto la práctica es ejercitar, poner en práctica algo que se ha aprendido y especulado. Por su parte, el *Diccionario de Ideas Afines* (Corripio, 1985) define a la práctica como un uso, costumbre o ejercicio. Así como un hábito, una experiencia, maña o pericia. Practicar es entrenarse, instruirse, prepararse. En cuanto a la sensibilidad es relacionada con el sentimentalismo, la ternura y la emotividad. También se significa en la emoción y sensación. Sensación es efecto e impresión. Sensible es perceptible, emotivo, impresionable y manifiesto.

La significación de práctica sensible procura a esta investigación una posibilidad de contrastación en ciertos textos que utilizan este término compuesto para su aplicación en la educación artística. De acuerdo con Mesías-Lema (2019) en su libro titulado *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*, se explica que las geografías del arte y de la educación artística están desafiando cualquier criterio preconcebido. Lo pedagógico enlaza con lo vivido, y desde estas nuevas perspectivas se trata de impulsar experiencias artísticas con base en lo acontecido, tanto desde lo personal como desde el ámbito de lo social. Dentro de estos esquemas renovadores y atentos a la sensibilidad de cada persona, las urgencias del alumnado y el profesorado atienden a la búsqueda de lugares aptos para la experiencia. Aprender o no aprender desde las artes dependerá del posicionamiento que se tome. En tal sentido, esta investigación es una referencia indispensable para innovar sobre las prácticas sensibles de los educadores en el arte.

Así, que se observa a la categoría de experiencia y acontecimiento en este proceder sensible en el que media la educación artística, lo reconocible de ello, es que al ser interno es subjetivo, es abstracto y conduce a una imprecisión para su objetivación, porque los autores Mesías-Lema y Abalo (2019:23) en su artículo *Ver lo Invisible. Identidad(es) Sexual(es), Diversidad y Activismo para una Educación Artística Sensible* ponen de manifiesto una deconstrucción

del binarismo sexual y de género a través de la identidad sexual en educación primaria. En este aporte, procuran a la educación en valores mediante prácticas sensibles, en él, expresan los autores que “ver lo invisible” trata de una investigación educativa basada en las artes.

En este apartado se observa que la práctica sensible, ocupa a los investigadores en la educación en valores, más allá de ser una virtud de la enseñanza de las artes, se vuelca hacia atributos sociales indispensables para el bienestar de alguna comunidad afectada por actos violentos, puesto que el artículo titulado *Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos* de los autores Alcántara y Holguín (2019) se expone que la falta de convivencia democrática social se ha trasladado al sistema educativo peruano. Los hallazgos, desde el año 2015 hasta la actualidad, indican que este problema prevalece en los grupos escolares organizados por políticas con falta de justicia social.

Como objetivo central de este estudio, se plantea comprobar el cambio democrático escolar de la convivencia luego de aplicar un programa de educación sensible o educación desde la sensibilidad, el cual es una teoría pedagógica apoyada en la formación moral para fortalecer acciones basadas en la cooperación social.

La metodología de la investigación tiene un enfoque cuantitativo, con tipología de diseño preexperimental. Los resultados corroboran que el método de educación sensible basado en concientización, autonomía y autoevaluación emocional incrementaron los índices de convivencia democrática. Se concluye que los factores de autoconciencia, reflexividad, y sensibilidad actitudinal y afectiva orientan y determinan la constitución de los valores democráticos materializados en indicadores como (a) capacidad de tolerancia, (b) ajuste a las normas democráticas y (c) resolución de conflictos. Por último, la reflexión sobre los resultados permite indicar que la colaboración es la competencia que se desarrolló con mayor lentitud en el grupo estudiantil.

Por lo que, se concluye sobre el beneficio de la práctica sensible para el mejoramiento en la convivencia social, cuestión importante que permite aprendizajes desde la experiencia, el acontecimiento y la acción, categorías pertinentes para la investigación en ciencias. Mejorar socialmente adjudica mejoras a nivel individual, de acuerdo con García y Parada (2017) en el artículo *La razón sensible en la educación científica: las potencialidades teatrales para la*

enseñanza de las ciencias, en esta se expresa la necesidad de desarrollar en los estudiantes una razón sensata para mejorar su formación como seres humanos.

En este sentido, se propone la incorporación de las relaciones ciencia y arte en el proceso educativo. Como base de esta propuesta se realiza una revisión bibliográfica sobre algunas de las relaciones entre el teatro y las distintas áreas de la ciencia como la física, la química, la biología y otras como la medicina, la psicología o la historia. Además, presentan algunas relaciones establecidas entre el teatro y la ciencia ficción y entre el teatro y la divulgación de la ciencia y los resultados de la investigación.

Con relación a las recomendaciones que la OCDE realiza a sus países integrantes, se considera el beneficio de analizar a la práctica sensible como acontecimiento pedagógico, dado que las investigaciones sobre la enseñanza de las artes arrojan datos de mejoras en general dentro de los centros escolares, así como en las comunidades del entorno, con claros avances en los resultados educativos.

Para la autora García-Gutiérrez (2013) en el artículo *El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal*, el lugar desde el cual se plantea el estudio del cuerpo-artista, en tono estético, es el de la educación corporal en perspectiva pedagógica. Puesto que este lugar se convierte en un imperativo concreto que permite hacer relaciones entre el cuerpo y la educación. Las consideraciones de orden estético, el conocimiento sensible, el cuerpo como campo plural de fuerzas, el pensar la educación, el cuerpo-artista, son rodeos necesarios para otorgarle una significación pedagógica al tema del cuerpo en la educación en conexión con ciertas consideraciones de orden estético relacionadas con el conocimiento sensible.

De acuerdo con la autora, el cuerpo se toma desde la educación, en un sentido formativo, como actividad que tiene que ver con la subjetividad de las personas y con los modos de existencia. La metodología empleada en la investigación se inscribe en el enfoque fenomenológico hermenéutico y es de carácter teórico-documental. La investigación documental, continúa la autora, es un proceso de indagación en forma de espiral sobre el problema de estudio que se centra en el análisis, crítica e interpretación –hermeneusis– de documentos o textos escritos. El cuerpo-artista concibe el mundo como fenómeno estético, da forma, da valores, toma posesión. Es decir, ver en las actividades propias del mundo procesos de creación. La realidad son formas de hacer, de crear y esto lo convierte en proceso

estético. Las formas de hacer tienen como producto la creación sin modelos predeterminados. Concluye que el mundo es un agitado devenir donde surgen y desaparecen las formas.

El aporte investigativo del enfoque metodológico del estudio anteriormente comentado acentúa la importancia de la interpretación del discurso narrativo que realizan los profesores-artistas a la investigación. Permite mirar a la narrativa como un fenómeno que expresa a la práctica sensible en cuanto a la creación artística como un proceso educativo, por lo que se considera importante recuperar la perspectiva en el proceso de construcción que nos ocupa.

Por último, de acuerdo con Giuliano (2020) en el artículo *La razón evaluadora entre temporalidades discontinuas y repartición de lo sensible. Del culto evaluacionista a una educación indisciplinada* se expresa un montaje intertextual cuya metodología filosófica-estética apuesta a problematizar la configuración de temporalidades, regímenes escópicos y políticas de lo audible en las visiones hegemónicas del presente que configuran los dispositivos pedagógicos atravesados por la razón evaluadora. Esto en busca de gestualidades ético-políticas cuya radicalidad dé lugar a temporalidades más igualitarias, que las supuestas por el tiempo productivo y cronológico de la escuela moderna/colonial.

De este apartado se puede extraer, para el desarrollo de la presente tesis, la relevancia del estudio sobre la práctica sensible, dado que los resultados revelan aportes favorables en la mejora de actitudes, valores y alcances cognitivos reportados en las investigaciones de actos educativos.

2.2. Procesos didácticos

El acontecimiento pedagógico aplicado por los profesores-artistas genera prácticas sensibles en el nivel medio superior, que adquieren relevancia si se analizan desde la perspectiva de la didáctica. De acuerdo con Camilloni (2007) la didáctica general no es ciertamente la síntesis de las conclusiones a las que llegan las didácticas de las disciplinas y, que éstas no son, una adaptación al terreno propio de la didáctica general. Es decir que, las didácticas generales y específicas deben coordinarse en un esfuerzo teórico y práctico de manera recíproca. Por

ejemplo, la transferencia de los aprendizajes son un problema clásico de la didáctica general, y también de la didáctica específica.

Después de la segunda mitad del Siglo XX, surge la reconceptualización didáctica. De acuerdo con Cometta (2017) la didáctica se distingue como un proceso práctico en donde la intervención del profesor es fundamental, puesto que en él recae la acción educativa. La autora manifiesta que el proceso práctico es lo que hacen los docentes en su trabajo cotidiano, de allí la urgencia de entender el pensamiento y la acción de dichos docentes, porque a ellos les pertenece la situación particular de la acción educativa, la cual proviene de la reflexión crítica y la decisión creativa. En dicho sentido, las situaciones de la práctica implican las decisiones tomadas, vinculadas a las consecuencias de la acción, de tal manera que los docentes están expuestos al cambio y a la transformación derivada de su reflexión.

A partir del movimiento de la reconceptualización didáctica surgen entonces conceptos inseparables: saber, docente y profesionalidad. Según Cometta (2017) son nuevas formas de entender los saberes docentes, que provienen de la experiencia de sus prácticas educativas, de sus decisiones creativas y de su reflexión crítica. A lo cual expresa la autora, se suma el saber pedagógico y la acción educativa. En esta idea, se mantiene la conceptualización de la didáctica general, por consiguiente, al referirse a los saberes docentes implica considerar la enseñanza como la acción pedagógica que se desarrolla en la vida cotidiana en el aula.

Asimismo, el término didáctica se refiere al arte de enseñar, según López, Pérez, y Lalama, (2017) es la disciplina práctica que aplica la técnica de la enseñanza, es decir, la técnica de motivar e instruir eficientemente a los alumnos en su aprendizaje, además se distingue como un conjunto de técnicas que a través de principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, el aprendizaje sea eficaz. En este sentido, la didáctica específica según expresan López, *et al*, (2017) la distinción de diferentes tipos de didácticas en función de los contenidos disciplinares que atienden son las denominadas didácticas específicas.

En este sentido, las didácticas específicas atienden la diversidad de estrategias didácticas que le competen a cada disciplina, en el caso de este estudio, se expresa en sí misma la didáctica específica del arte; y, en particular, la didáctica del teatro, de la danza, de la música y de las artes visuales. Además de la didáctica de la apreciación artística. Igualmente se ajusta la didáctica específica a los niveles educativos, tales como primaria, secundaria, bachillerato y

profesional. Otro uso del concepto de didáctica específica se orienta a las edades: niños, jóvenes y adultos. Así también, la didáctica específica se aplica según la institución: formal, no formal (López, *et al*, 2017).

Bajo este planteamiento, es necesaria la comprensión de los significados de enseñanza y aprendizaje, incluido tanto en la didáctica general como en la específica, en dicho sentido, la enseñanza es: permitir que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola, en lo cual se implica un proceso de por medio. En las afirmaciones acerca de cómo se traspaasa este proceso, en él se diferencian los distintos modelos educativos (Gutiérrez, 2002). Por su parte Rocha (2016) expresa la particularidad de la enseñanza de las artes bajo el modelo educativo basado en competencias, lo cual implica la construcción de saberes perceptuales que desarrollen pensamientos abstractos en la expresión artística disciplinar, esto con base en habilidades, para el desarrollo de la personalidad, lo cual hace necesario la interrelación sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje.

En este orden de ideas, cabe señalar la contribución de este estudio a esta investigación, además; que, un modelo educativo es una referencia teórica bajo la perspectiva del cómo se enseña y cómo se aprende. De acuerdo con Fonseca y Bencomo (2011), la perspectiva histórica para la revisión de los modelos educativos; es necesaria, dado que, son un referente esencial en la evolución investigativa de la enseñanza y el aprendizaje.

El aprendizaje; es aquel que se aprende por recepción, por imitación; y, es cuando se considera a los aprendices como pensadores, es decir, aprendizaje por construcción. Aprender por recepción, es cuando el alumno es capaz de incorporar contenido de forma proposicional verbal. Aprender por imitación, es cuando los alumnos imitan el enfoque que se les ofrece. En el tercer caso, cuando se ve a los alumnos como pensadores, es porque realizan sucesivas aproximaciones al mundo, construyendo modelos mentales de él. (Feldman, 2010:23)

Para Feldman, hay otra manera distinta de pensar en el aprendizaje, que puede tener mucha influencia en la enseñanza, pues la enseñanza interviene sobre el aprendizaje si es capaz de operar, actuar e influir sobre lo que hace el estudiante. En este caso, argumenta el autor, es

la actividad del propio estudiante, en aquello que es capaz de hacer y en cómo procesa el material de enseñanza por él mismo.

De acuerdo con Antolí, Ferreres, e Imbernón (1998) se da a conocer que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el sujeto que aprende pone en relación los nuevos contenidos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir cuando establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos. Partiendo de esta idea constructivista se acciona la relación con el marco teórico de esta investigación en ciernes.

Por último, los siguientes dos autores contribuyen a reafirmar la idea del proceso didáctico en dos vertientes. Por un lado, lo que expresa Marqués (2011), acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en él se distinguen algunos principios pedagógicos fundamentales: promocionar la individualidad de cada persona, la autonomía y libertad, así como la apertura del estudiante al mundo y a su socialización. Por lo que el acto educativo define la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, en donde la naturaleza es esencialmente comunicativa. El objetivo es el logro de determinados aprendizajes.

Por el otro, Hopkins (2008) menciona que el enfoque del Proyecto de Mejoramiento Escolar (IQEA, por sus siglas en inglés) tiene por objeto mejorar los resultados de los estudiantes a través de la focalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además del fortalecimiento de la capacidad de la escuela para manejar los cambios, es decir, rediseñar la escuela en torno al aprendizaje para la alineación a las metas de aprendizaje. Por lo que, para Hopkins, las experiencias de aprendizaje están compuestas de contenido, proceso y clima social, es decir los profesores crean oportunidades para explorar y construir áreas de conocimiento, desarrollar herramientas para el aprendizaje y vivir en condiciones sociales humanas.

A continuación, se analiza la literatura concerniente al concepto profesor-artista, que en este estudio es la figura docente que media la práctica sensible como acontecimiento pedagógico en la enseñanza de las artes.

2.3. Profesores-artistas

Resulta fundamental para este estudio la búsqueda en esta categoría que abarca al profesional quien es a la vez artista y docente, como el sujeto que aporta las narrativas sobre los procesos didácticos en la práctica sensible. Por lo que, de acuerdo con Peralbo, Durán, Sarroche, Bellido, Moleón y Lozano (2011), las experiencias andragógicas son innovadoras, así como los vínculos docentes que se establecen entre artistas contemporáneos y alumnos universitarios fuera de la docencia reglada.

El análisis de los conceptos didácticos, a consecuencia del conocimiento de tipo andragógico y el artístico, configuran conceptualmente una didáctica generativa en el contexto de la docencia no reglada. Se delimitan las complejas competencias del profesor universitario, vinculado al arte, a través del análisis de las experiencias andragógicas en educación superior. Los autores parten del modelo de artista pedagogo dentro de las configuraciones didácticas alternativas e innovadoras que encuentran su adecuación en la declaración del 2009 como el Año Internacional de la Creatividad y la Innovación.

Por su parte, García-Huidobro (2018) menciona que la experiencia de profesores en formación de artes visuales de la carrera de Pedagogía en Artes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile tiene el objetivo de reflexionar sobre la formación que reciben estos artistas-docentes y cómo negocian los conflictos entre el arte y la educación. En el curso que se describe, los estudiantes desarrollan tanto su obra artística como su línea de investigación creativa para aprender sobre las artes y su futuro quehacer docente. Se muestra cómo el estudiantado aprende que la enseñanza de las artes no se halla desvinculada de la experiencia artística, ya que toman en cuenta sus intereses personales y los consideran relevantes para el aula. Este tránsito entre sus experiencias artísticas y docentes los configura con un amplio sentido crítico y político.

Lo anterior, permite reconocer una similitud entre los profesores-artistas sujetos de investigación de este estudio, dado que, en todos los casos, son profesores y son artistas con más de 10 años en el quehacer docente y en la producción artística, por lo que se posiciona la posibilidad real de alternar ambas actividades. Puesto que en Hernández y Merodio (2004) se sugiere que el profesorado a cargo de la enseñanza de las artes deben ser los sujetos con

formación específica en las disciplinas artísticas, para el mejoramiento del desarrollo de los procesos didácticos en las artes.

De acuerdo con Montané (2009) se apoya esta perspectiva al expresar que el análisis de los saberes didácticos nacidos de la génesis entre el saber pedagógico y el saber artístico configuran conceptualmente una didáctica generativa en el contexto universitario. Así mismo, se exponen las competencias complejas del profesorado universitario vinculado al arte, partiendo del modelo del artista pedagogo.

Por último, Queiroz y Franco (2003) propician la discusión sobre la adecuación del paradigma del profesor artista-reflexivo en el estudio de docentes en la enseñanza media, en acción con sistemas educacionales complejos, bajo la influencia de factores activos de contextos múltiples e interrelacionados. Dicho estudio contribuye a la aseveración sobre los aprendizajes duraderos que se apropian en la medida en que son aplicados por profesionales de las artes.

Este apartado, proporciona una configuración que aporta en general, las actitudes, habilidades y saberes que un profesor-artista contiene debido a su formación académica inicial, en conjunto con la práctica de la docencia.

2.4. Educación artística

Con relación a la educación artística hay un amplio hallazgo actualizado de estudios que componen tres tendencias en las investigaciones de esta temática: el valor educativo de las artes; el *curriculum*, innovación pedagógica y formación; y, metodología de la enseñanza de las artes.

En primer lugar, el estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación, de Bamford (2009), basado en encuestas realizadas conjuntamente por la Federación Internacional de Consejos de Artes y Agencias Culturales (FICAAC) y el Australia Council for the Arts. En este estudio se presenta un análisis innovador de la investigación en educación artística, y que fue publicado para la Conferencia Mundial de Educación Artística de la UNESCO de Lisboa, en marzo de 2006. A partir de la comparación de datos y estudios

de caso de más de 60 países, el libro analiza las diferencias entre educación en las artes y educación mediante las artes.

El proyecto inicia en el 2004, cuando Bamford invita a colaborar a la FICAAC para participar en el desarrollo de un compendio internacional sobre el impacto de programas en contenidos artísticos en la educación. La FICAAC recurrió a su red global para identificar y contactar expertos en educación artística, sujetos a la investigación. Las respuestas de las encuestas realizadas fueron recopiladas por la FICAAC y el Australia Council y analizadas por Bamford.

Sobre estas cualidades, Puente (2017) presenta un análisis en el que sobresalen dos vertientes, la educación en las artes y a través de las artes, así como la aseveración que la enseñanza de las artes produce aprendizajes duraderos. Dado que el estudio de Bamford arroja datos cuantitativos, es posible observar que 71% de los programas artísticos de calidad se traduce en mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes, puesto que se valida que los estudiantes mejoran actitud; y, por lo tanto, los resultados académicos.

Como se mencionó, la educación en las artes y la educación a través de las artes son dos perspectivas que arrojan beneficios. El primer aspecto, se describe como un aprendizaje duradero y sistemático en lo referente a competencias, formas de pensamiento y métodos de presentación de las diferentes formas artísticas (danza, artes visuales, música y teatro); y, se traduce en beneficios en las actitudes en relación con el centro escolar y el aprendizaje, con la consolidación de la identidad cultural y con una sensación de satisfacción personal y bienestar. Al mismo tiempo, se identifica como una educación que utilice pedagogías creativas y artísticas para impartir el conjunto del plan de estudios, es decir, “una educación a través de las artes contribuye a mejorar los resultados académicos, reduce la deserción escolar y fomenta una transferencia positiva del conocimiento” (Bamford, 2009:15).

Por otro lado, de acuerdo con Waisburd (2015) las disciplinas artísticas se incluyen en los programas de estudio para que los adolescentes reconozcan la naturaleza diversa de los lenguajes artísticos, pero no para la preparación especializada disciplinar artística, por lo que las artes son vistas en sus variadas funciones sociales y culturales para la apreciación estética y uso de los sentidos, para el pensamiento que relaciona ideas y símbolos, para conocer las técnicas y materiales del arte así como para la sensibilidad, la percepción y la creatividad; es

decir, para el desarrollo de habilidades del pensamiento artístico. Sin embargo, se subraya que a las artes no se les concede el mismo estatus que a otras áreas del conocimiento, como es en el lenguaje o en el pensamiento matemático.

En cuanto a estudios de la UNESCO (2020), se considera que el objetivo principal de la enseñanza de las artes para niños y jóvenes consiste en proporcionar herramientas que les permitan comprender la realidad y desarrollarse en ella. Se argumenta que las artes favorecen la creatividad, pues motiva al estudiante a participar de manera activa en el mundo que le rodea y en el que vive. De manera particular favorecen los procesos cognitivos como la memoria, la concentración, la atención y la creatividad. En lo emocional genera la expresión de los sentimientos, la autoestima y la seguridad en sí mismo y aportan elementos para el aprendizaje de otras materias del *curriculum* como la capacidad lectora, el pensamiento matemático, la apreciación de la historia, la adquisición de valores, el desarrollo de habilidades, así como el incremento del vocabulario.

Por su parte, el Consejo de Europa manifiesta en su informe *Culture, Creativity and the Young Project* del 2011, la diferencia enorme entre la importancia de las materias académicas y el papel que se le otorga a las asignaturas de artes, lo cual propicia el alejamiento entre las artes y las ciencias. Por lo cual, el Consejo de Europa recomienda que las artes y la cultura deben estudiarse y reconocerse como una contribución al desarrollo social de las personas; que las autoridades escolares deben apoyar a las artes en el currículo y que los artistas y expertos se impliquen en la educación formal.

De acuerdo con Pascale (2005), se entiende que la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres elementos son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo.

Además, Velásquez, Remolina, y Calle (2010) manifiestan que la creatividad es un estado de conciencia que permite generar una red de relaciones para identificar, planear, resolver problemas de manera relevante y divergente. Así mismo, concibe a la creatividad como el resultado de la interacción de tres elementos: un creador potencial con sus talentos,

ambiciones y debilidades personales; un ámbito de actividad que existe en la cultura y un conjunto de personas e instituciones que juzguen la calidad de las obras producidas.

En cuanto a los componentes de la creatividad, las autoras enuncian que son tres: experiencia, dotes de pensamiento creativo y motivación:

La experiencia hace relación a los conocimientos técnicos, científicos y procedimentales; las dotes de pensamiento son las formas que emplean las personas para abordar los problemas; la motivación puede clasificarse en intrínseca y extrínseca y de logro, así como una dosis de buena suerte. (Velásquez, Remolina, y Calle, 2010:326)

A su vez, la educación artística también es un medio terapéutico, dado que Rodríguez (2016) propone utilizar al arte como terapia. A través de momentos fotografiados, cuando niños y adolescentes ejecutan arte como auto ayuda en momentos de extrema sensibilización por el entorno. La manera de hacer de este investigador llama la atención por estar marcado por la creatividad y la vigilancia epistemológica, citando autores europeos y estadounidenses. En este sentido, Flamenco (2016) sustenta la enseñanza en el arte y sus beneficios, así también, al arte como medio para el aprendizaje en la comprensión y su aplicabilidad en asignaturas teóricas.

Por otro lado, Morduchowicz (2004) realiza la distinción de los jóvenes en este mundo digitalizado y mediático. Comenta que el papel de la educación es convertir las informaciones de los medios en conocimiento y que este conocimiento integre el capital cultural de los alumnos. Así, indica la autora que este capital cultural contribuye a ampliar el espacio público y a evitar cualquier reducción en la visión del mundo de los jóvenes.

La investigación se centra en lo que son los jóvenes en cuanto capital cultural; se identifica la importancia de cultivar este capital, para estar en mejores condiciones de encontrar significaciones plurales en los discursos, en los textos y en las informaciones que circulan en la sociedad y que tanto influyen en la visión del mundo del joven.

De acuerdo con Ives (2014), se aborda a la adolescencia desde la independencia de las figuras parentales, de la aceptación de la imagen corporal, de la integración en la sociedad a través

del grupo, y consolidación de la identidad. Se considera relevante para el estudio, obtener perspectivas psicológicas del sujeto a estudiar, porque el desarrollo de la identidad depende de la superación favorable de los cuatro estadios previos del ciclo vital del ser humano (infancia, niñez temprana, edad del juego y edad escolar) de la misma manera que el buen desarrollo de la identidad en el adolescente va a influir posteriormente sobre los estadios post adolescencia (juventud, adultez, vejez) para que estos se desarrollen de forma favorable.

En dicho sentido, Carretero (2018) sustenta la necesidad de que en el nivel bachillerato se diseñen enseñanzas en torno a la comprensión estética del arte. Esto porque los estudiantes arriban al nivel superior desprovistos de conocimientos sensibles, creativos y artísticos.

Reflexiones sobre los hallazgos mediante el estado de la cuestión

La contribución del estado de la cuestión en la investigación que nos ocupa se articula directamente con la precisión del campo problemático. Si bien es cierto que el panorama contribuye al saber, en el sentido de contribuir en lo que se ha dicho sobre la temática que se investiga, se encuentran vacíos dado el contexto histórico y sociocultural en el que se formula. La relación que prepondera se inserta en las categorías que agrupan a las investigaciones. Además de proporcionar la direccionalidad hacia el modelo constructivista con un enfoque hermenéutico interpretativo.

Cabe señalar la pertinencia de este estudio con relación a su objeto de estudio: la práctica sensible en el acontecer de profesores-artistas. Desde esta perspectiva y bajo el dominio de este estado de la cuestión se construye el andamiaje conceptual.

Capítulo 3

Andamiaje conceptual: El acontecimiento constructivista de la enseñanza en las artes.

En las últimas décadas, la enseñanza de las artes se incluye en el *curriculum* de la educación básica, por sus atributos humanos y sensibles, peculiares en sus quehaceres disciplinares; y, en varios sentidos, estos atributos, les son favorables a los estudiantes. Por ello, en este apartado se aborda el campo temático desde la perspectiva conceptual, lo cual resulta esencial para poder realizar un análisis interpretativo de lo que implica el acontecimiento de la práctica sensible como un elemento vital en la perspectiva del cómo se enseña; y, cómo se aprenden las artes.

De acuerdo con Eisner (1995) las artes se consideran una expresión que ha acompañado a la civilización desde su surgimiento, por lo que el autor considera relevante su investigación en el campo educativo, dadas sus características favorables y de acompañamiento en el aprendizaje de alumnos. Las artes, afirma Eisner (1995) por sus cualidades expresivas, son más fáciles de aprender desde la experiencia.

Es, en este sentido, que la enseñanza de la práctica sensible adquiere gusto en los alumnos por las múltiples posibilidades de expresión artística que les recrea y permite reconocer en sí mismos la humanidad que contienen, aun cuando están ensimismados en el mundo tecnológico y consumista que les rodea.

La relación conceptual que existe de lo sensible entre Platón, Aristóteles y Kant subyace en la importancia de que los tres otorgan a lo sensible relevancia para reconocer al mundo de forma inicial (Marín, 2009) lo cual, establece un cimiento para este estudio; acerca de la construcción de la realidad de lo sensible; como, su posición sobre la posibilidad del conocimiento y su aprehensión, hacia la comprensión del entorno, a partir de la educación artística.

El andamiaje conceptual que sustenta a esta investigación se basa en el modelo constructivista, que de acuerdo con Santoianni y Striano (2006) la realidad no es previa al conocimiento, sino que, es construida a medida que es conocida. Esto permite esclarecer lo

abstracto y subjetivo de lo sensible, dado que se puede afirmar, que todo ser humano siente emociones; y, todo ser humano necesita expresarlas. Así, todo ser humano percibe sensaciones del exterior, agradables o desagradables, por lo que la relevancia de la práctica sensible mediada por un profesor-artista, permite establecer conocimientos que prevalecen en la memoria sensible.

Asimismo, la composición del andamiaje conceptual corresponde a una visión híbrida, dado que se integra a la perspectiva constructivista e interpretativa, la perspectiva funcionalista con Maturana (citado por Rosas y Sebastián, 2008).

En consecuencia, la construcción del andamiaje conceptual de este estudio, se entreteje por cinco componentes: en el primero, se revisa la referencia teórica de la estructura cognitiva del marco constructivista, desde la perspectiva psicopedagógica; en el segundo, se da revisión a la perspectiva híbrida del constructivismo social en conjunto con la perspectiva funcionalista; el tercero, revisa al acontecimiento explícito e implícito dentro del marco constructivista; en el cuarto, se define la perspectiva espacial y temporal dentro del aula de la enseñanza de la práctica sensible; y, por último, en el quinto componente, se revisa la experiencia en profesores-artistas como una capacidad para la educación artística.

3.1. El modelo constructivista en la experiencia de la enseñanza de la práctica sensible

La mención anterior acerca de la adquisición del conocimiento desde el modelo constructivista se puede observar en los principios que enmarcan a este paradigma psicopedagógico, demostrado por varios autores (Coll y Zabala, 2007; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Woolfolk, 2014; Zabala, 2000).

Por ello, César Coll citado por Díaz-Barriga y Hernández (2002:28), afirma que “la postura constructivista se genera de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos; la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo; además de, la psicología sociocultural vigotskiana”. De acuerdo con esto, aun cuando los autores se sitúan en encuadres teóricos

distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la adquisición del conocimiento, lo cual representa el enfoque de este estudio.

Estos principios permiten comprender la complejidad de los procesos didácticos que se articulan en torno a la actividad intelectual. Zabala (2000) asume que la estructura cognoscitiva ocurre a través de una red de esquemas de conocimiento:

Dichos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. A lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican, se vuelven más complejos y adaptados a la realidad, más ricos en relaciones. La naturaleza de los esquemas de conocimiento de un alumno depende de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que ha podido ir construyendo; la situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos escolares. (Zabala, 2000:35)

El profesor-artista rescata los conocimientos previos sobre el arte para desencadenar esquemas de conocimiento que se adquieren a lo largo de su vida escolar en la educación básica con relación a sus prácticas artísticas sensibles, esto debido a la inserción obligatoria de la enseñanza de las artes en el currículo escolar que se efectúa desde la SEP (2011):

Ahora bien, para que este proceso se desencadene, no basta con que los alumnos se encuentren ante contenidos para aprender; es necesario que ante éstos puedan actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con lo que es nuevo, identificar similitudes y discrepancias e integrarlas en sus esquemas, comprobar que el resultado tiene cierta coherencia. (Zabala, 2000:35)

En el aula, la actividad socializadora impulsa a que los profesores-artistas transmitan sus experiencias a sus alumnos, respecto de sus actividades artísticas profesionales. Propiciando con ello, que los alumnos, a su vez, transmitan sus experiencias en educación artística, de cuando cursaron preescolar, primaria y secundaria, para llegar entonces, al punto de partida

de los conocimientos nuevos con relación a la conceptualización del arte y de su práctica. Se toma en cuenta el nivel cognitivo en que se encuentran, mediante la memoria sensible que propicia la actividad inicial.

Siguiendo con Zabala (2000), más adelante comenta

En la medida en que pueden establecerse dichas relaciones, es decir, cuando la distancia entre lo que se sabe y lo que se tiene que aprender es adecuada, cuando el nuevo contenido tiene una estructura que lo permite, y cuando el alumno tiene cierta disposición para llegar al fondo, para relacionar y sacar conclusiones, su aprendizaje es un aprendizaje significativo que está de acuerdo con la adopción de un enfoque profundo. Cuando estas condiciones son deficitarias o no están presentes, el aprendizaje que se realiza es más superficial y, llevado al límite, puede ser un aprendizaje mecánico, caracterizado por el escaso número de relaciones que pueden establecerse con los esquemas de conocimiento presentes en la estructura cognoscitiva y, por consiguiente, fácilmente sometido al olvido. (Zabala, 2000:36)

En este sentido, la actividad inicial es colaboradora del proceso didáctico que diseña un profesor artista. Los alumnos son capaces de recordar con libertad sus experiencias, si fueron buenas prácticas o por el contrario les hizo adoptar rechazos a las prácticas artísticas. Este es un momento que ayuda al alumno a desvelar creencias mal formadas por actividades que ocurrieron en algunos de forma negativa al exponerse en la función social del aula constructivista. Díaz-Barriga y Hernández (2002), señalan que un aprendizaje duradero ocurre en la socialización de lo que le ofrece el entorno.

Dichos autores, siguiendo con la cita de Coll, explican que la concepción constructivista, se organiza alrededor de tres ideas fundamentales: 1º, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; 2º, la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración; y, 3º, la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Desde aquí; y, siguiendo el análisis sobre el acontecimiento pedagógico de profesores-artistas, es preciso abordar que, en el momento en que al alumno se le propone su participación, para que exteriorice socialmente sus experiencias en el arte, a lo largo de su vida escolar, se suscita su sensibilidad; en cuanto al objeto que afecta al sujeto, como lo connota Mardones y Ursúa (1988).

De esa manera, el alumno cumple la primera idea fundamental, sobre la responsabilidad que efectúa en su proceso de aprendizaje. Con relación a la segunda idea fundamental, se realiza un proceso en el conocimiento que se construye a nivel social. La tercera idea permite que el profesor-artista, engarce los conocimientos nuevos con las experiencias artísticas socialmente exteriorizadas, para continuar con la práctica sensible, en el nivel cognitivo de bachillerato.

Para establecer que la experiencia es un conocimiento, de acuerdo con Dewey (2008) se analiza al arte como una experiencia que ocurre en un contexto social y cultural, en el que se reconocen sus propias características culturales, de lenguaje, de modos de hacer oral y gráficas particulares de una comunidad.

Igualmente, se posiciona a este estudio, en lo que Dewey llama: *aprender haciendo*; con relación al planteamiento de cuando la experiencia ocurre en el presente; y, esta experiencia adquiere valor, cuando se piensa en ella, cuando toma consciencia en el que la ejecuta.

Eisner (1995) funda sus ideas en la teoría de la experiencia de Dewey; y, menciona que una de las justificaciones para la enseñanza de las artes, es el tipo de contribución a la experiencia; y, al conocimiento humano que solo el arte puede ofrecer, lo que lo hace único y propio. Lo que en Heidegger (2012) se denomina esencia. Así, el arte ofrece lo que otros ámbitos no pueden ofrecer, con relación a la cultura, los valores implícitos y características disciplinares específicas.

En tanto que, en Dewey (1998), la experiencia se relaciona, directamente con lo único e irrepetible en cuanto a comunicación no discursiva. Y, entendiendo que la comunicación discursiva es el método científico, se asume que las posibilidades del aprendizaje, no se disponen únicamente en el plano lógico y racional, que los kantianos acostumbran a poner de relevancia, en cuanto a adquisición de conocimientos; se posiciona el no discurso para la

enseñanza de las artes, cuando en ellas, existe la aprehensión de lo aprendido; es decir, que lo que no puede ser dicho con palabras, puede ser expresado con el cuerpo, con el sonido o con el trazo y el color.

De tal forma, estos aprendizajes, que en el momento no son conscientes estructuralmente, a lo largo de la vida, se vuelcan en un sentido sensible y a través de la memoria (Eisner, 1995). No es aprender sobre arte, es aprehender lo que es el ser, en cuanto a limitaciones, obstáculos, deseos, motivación, que se reconocen en el ser, cuando se aprende alguna disciplina artística. Lo que Dewey prefiere de *aprender haciendo*, es que este aprendizaje dure a lo largo de la vida.

En la opinión de Eisner (2002), el valor educativo de las artes radica en lo que éstas proporcionan un conocimiento del mundo. Su aporte es una experiencia individual. La interpretación sobre el *aprender haciendo*, como ya puntualmente se ha especificado, a partir del modelo constructivista, es el quehacer del profesor artista, quien procura que el alumnado, adquiera experiencias únicas, a través de la vivencia del arte, en el aula; y, hacia la práctica sensible.

En dicho sentido, el siguiente punto, ofrece una revisión a la referencia sobre el constructivismo social, dentro del cual, la enseñanza de la práctica sensible se enriquece de experiencias construidas mediante el acontecimiento social.

3.2. Referencias a la construcción social de la práctica sensible

De acuerdo con lo anterior, la construcción del conocimiento se encuentra mediada por esquemas cognitivos previos, que, al ser intervenidos por la experiencia de nuevos conocimientos, se aprehenden en correspondencia directa con la experiencia del profesor-artista.

Por ello, en este apartado, se considera importante destacar dos apuntes constructivistas: la posibilidad de existencia de un solo constructivismo; o, la posibilidad de orientaciones constructivistas. En sí, este planteamiento versa sobre si el constructivismo es un referente teórico psicopedagógico; o que, además, pueda ser un referente teórico social, tal como se

apunta en el título de este apartado. Dado que en autores como Cubero (2005); y, Rosas y Sebastián, (2008) se expresa la posibilidad de una revisión teórica de un constructivismo social.

Se ha mencionado en el apartado anterior, a los autores que en su origen dieron fuente teórica al constructivismo, los cuales, ciertamente se debaten dentro de una perspectiva psicológica. Sin embargo, se considera en este estudio, la relevancia de hacer mención, de manera separada, a la construcción del conocimiento en el medio social. Puesto que, el acontecimiento de la práctica sensible es, de manera revelada, un acontecimiento social, entre un profesor-artista, un grupo de estudiantes inmersos, todos, en un espacio y en un tiempo determinado. Este apunte social, es lo que permite que la experiencia sea enriquecida, a través del sujeto que se mira en el otro como en un espejo; y que, realiza actos expresivos en un contexto cultural determinado.

Rosas y Sebastián (2008) al evidenciar esta problemática teórica constructivista, abren la posibilidad del surgimiento del observador en un espacio educativo. En este sentido, el observador es el alumno que aprende a través de lo que otros hacen, sus esquemas cognitivos previos, se refrescan con los nuevos, al ser un observador que desde su interior observa el exterior, es decir, se observa en sí mismo y a lo que otros hacen, en ello va la mirada como en un espejo. Este fenómeno provee al acontecimiento de la práctica sensible su naturaleza vital.

De acuerdo con Maturana (citado por Rosas y Sebastián, 2008)

Si reflexionamos acerca de nuestra experiencia como observadores, descubrimos que cualquier cosa que hagamos como tales nos ocurre a nosotros. En otras palabras, descubrimos que nuestra experiencia es que nos encontramos a nosotros mismos observando, hablando o actuando, y que cualquier explicación o descripción de lo que hacemos es secundaria a nuestra experiencia de encontrarnos a nosotros mismos en el hacer de lo que hacemos. (Maturana, citado por Rosas y Sebastián, 2008:76)

Es decir, se observa a seres vivos dentro de un aula de la práctica sensible, en un medio social, en ello, mientras se observa se centra la enseñanza de las artes, de lo que la realidad de la observación permite sensorialmente aprender la práctica sensible. Desde esta perspectiva, es donde surge el sujeto autopoietico, que Maturana (citado por Rosas y Sebastián, 2008:60) describe como aquel que “construye al organismo”, porque un organismo es una máquina vital. Esta visión mecanicista, permite organizar de manera concreta al acontecimiento de la práctica sensible. Por lo que, Maturana (citado por Rosas y Sebastián, 2008:59) afirma que un organismo-máquina “es un conjunto de relaciones que tienen que existir o que tienen que darse para que ese algo sea”. La relación, como observadores, contribuye a la construcción del conocimiento, para que en un primer momento sea mental; luego, en un segundo momento sea expresiva, tal como lo menciona Maturana, mediante el lenguaje, las emociones y el cuerpo.

Dichas disposiciones funcionalistas son indispensables dentro de la perspectiva social, puesto que, en la enseñanza de la práctica sensible, la experiencia que aparece es la expresión de dicha práctica sensible, en otras palabras, es indispensable el medio social para que surja el acontecimiento de la práctica sensible.

Por su parte Cubero (2005) afirma que

El constructivismo es una alternativa al concepto mismo de conocimiento y de *conocer*, en la que el conocimiento no es un objeto o un objetivo finito, sino una acción o un proceso de construcción situada y social. El proceso de conocer, entonces, se concibe y se explica en función de su carácter funcional, distribuido, contextualizado e interactivo. (Cubero, 2005:45)

Por consiguiente, el organismo social del acontecimiento de la práctica sensible es creado en las experiencias reproducidas de manera infinita, porque provienen de la acción de la educación artística, donde su elemento vital es la expresión interna e innovadora que el sujeto autopoietico produce mediante su práctica sensible, con la ayuda de la observación, en el proceso de conocer.

Debido a lo ya expresado, y siguiendo a los autores con los que se realiza esta referencia teórica, se adhiere la construcción del dominio consensual, en el cual accede la perturbación, como aparición concreta de la observación en la construcción de la práctica sensible. En Rosas y Sebastián (2008) el concepto de perturbación se manifiesta como un acoplamiento estructural entre seres humanos en la dimensión del lenguaje.

En dicho sentido, y, como un acontecimiento de la práctica sensible, es el observador-alumno quien reflexivamente se coloca a sí mismo en el camino explicativo de la objetividad, todo esto a través del lenguaje expresivo. Lo que se pone en juego en el contexto de la práctica sensible, es que cada estudiante aprenda a ser, un ser humano mediante su expresión sensible de la experiencia (Rosas y Sebastián, 2008).

Es necesario entonces, precisar que el acontecimiento pedagógico de la práctica sensible se construye en un medio social, mediante lo cual se expresan los observadores-alumnos; de sí mismos y de los otros, a través de acciones que provienen de la experiencia, externada objetivamente mediante el lenguaje de alguna disciplina artística de lo que perturba en el acontecimiento de la educación artística.

Por consiguiente, la educación artística, mediante el lenguaje del arte provee al estudiante de elementos y herramientas para expresar lo que en su interior se observa perturbado, de lo que a su vez observa en los otros; en otras palabras, los profesores-artistas requieren una enseñanza de las artes desde una perspectiva social para el enriquecimiento del acontecimiento de la práctica sensible en sus aulas del bachillerato. En dicho sentido, un grupo de observadores-estudiantes son un organismo vital,

Esto nos pasa a los humanos: existimos en nuestro operar en el lenguaje y conservamos nuestra adaptación en el dominio de significados que esto crea: hacemos descripciones de las descripciones que hacemos, y somos observadores y existimos en un dominio semántico que nuestro operar lingüístico crea. (Rosas y Sebastián, 2008:73)

Con esto, se verifica lo que anteriormente se menciona sobre la facultad objetiva y concreta de que la práctica sensible pueda ser observada como un acontecimiento. Dado que, una

descripción de lo que acontece en el aula de artes favorece a la interacción educativa. En esto, un profesor-artista no sólo expresa a partir de sus estrategias didácticas la posibilidad de observar el acontecimiento de sí mismos y de los otros, sino que a través de la instancia de la descripción ya sea oral o escrita, proporciona desde la construcción social al esquema cognitivo constructivista la posibilidad de la fijación de los nuevos conocimientos construidos grupalmente.

El dominio semántico construido socialmente, y, por medio de experiencias del teatro, la danza, el arte visual, la música provee a la práctica sensible, su acontecer en sí misma y en los otros, al cabo de haber sido observada. La estrategia didáctica de la práctica sensible, en este caso, suscita en el grupo de educandos la expresión no sólo a través del lenguaje de las artes, sino que también, la descripción oral o escrita del acontecimiento de la práctica sensible.

Es decir, que describir cuánto se observa en sí mismo y en los otros, permite la apropiación de la enseñanza de las artes en lo que manifiesta Rosas y Sebastián (2008:74) “notar lo que ha cambiado” como un acontecimiento de la práctica sensible. Observar reflexivamente el cambio, mediante la experiencia de la práctica sensible, es lo que provee de aprendizajes favorables al estudiante de la educación artística en su personalidad, carácter, emoción e interacción social.

Así, mediante la descripción objetiva y concreta, se vislumbra una orientación constructivista favorable para la práctica sensible, en dicho sentido, en el siguiente apartado de este andamiaje conceptual se aborda la perspectiva implícita y explícita de la práctica sensible, con lo cual se objetiva la observación y descripción enunciada en este apartado.

3.3. El acontecimiento de lo implícito y lo explícito en la práctica sensible

Se distingue a la práctica como el hacer en un contexto histórico y social que se reproduce a través de estructuras y significados implícitos o explícitos (Beuchot, 2017) para la formación del juicio estético no sólo teórico sino práctico. En relación con eso, para Gardner (1997) lo

sensible se expresa a través de procesos mentales derivados del pensamiento, de las emociones y de la personalidad.

Adquiere importancia comprender para qué está incluida la enseñanza de las artes cuando en el *curriculum* escolar de la educación básica, estas asignaturas son ubicadas en un segundo lugar, después de las asignaturas relacionadas con las ciencias.

Para interpretar tal situación se intenta situar la práctica sensible como un conocimiento que se adquiere en el aula y que es transmitido mediante procesos didácticos explícitos de profesores-artistas. Por ello, la teoría constructivista permite desvelar los acontecimientos pedagógicos que los profesores-artistas efectúan en el aula, dando prioridad a que, desde la práctica sensible, el alumnado se comunique por vías que tradicionalmente en la escuela se relegan a un segundo término: los sentimientos, las percepciones, la desinhibición y la integración social (Gardner, 1997).

Este marco explicativo de los acontecimientos pedagógicos se despliega, desde la concepción constructivista, partiendo de la función social y socializadora que Coll, y otros, (1999) implican en la situación escolar.

Para un profesor-artista que diseña acontecimientos pedagógicos en la práctica sensible, este es un punto clave de su quehacer en el aula. Como se ha mencionado en el apartado anterior, las posibilidades de que el acontecimiento explícito se promueva desde la observación para producir experiencias que signifiquen a los alumnos a lo largo de su vida, dado que el alumno no aprende en lo individual sino gracias a la mediación de otros y en un contexto cultural particular (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El cómo se enseña y el cómo se aprende en un aula, es uno de los principios fundamentales, enmarcado y regido por un modelo constructivista para la práctica sensible de la educación artística, que necesita un ambiente y disposición diverso, determinada por la instrucción del arte de que se trate: un espacio vacío para el teatro; con barras y espejos para danza; con protecciones especiales que eviten el rebote de sonidos para música; con caballetes, horno y piletas para artes visuales (Eisner, 2002).

En este sentido, el aula constructivista de la enseñanza de las artes es un espacio físico donde ocurre el encuentro entre profesores y alumnos; la transmisión de saberes mediante procesos

didácticos; y el desarrollo de actitudes, valores y relaciones humanas espontáneas y verdaderas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Para la enseñanza de las artes, en dicho tipo de aula, se implican la escuela, el *curriculum*, la formación de los docentes, y la gestión que favorecen al bienestar y el desarrollo que la OCDE (2018) recomienda para la educación de calidad. En este sentido, Coll (1999) resuelve apostando a la función educativa para favorecer que la calidad se vea reflejada en los alumnos.

En particular, para el estudio que nos ocupa, el aula de artes es el aula al que el grupo ha sido asignado, en ella y como se ha descrito en el capítulo del contexto, existe una preponderancia en la tendencia de estudios de corte científicistas, por lo que el aula de artes no es un aula en específico de artes, sino un aula con disposición hacia la educación tradicionalista descrita en la introducción de este estudio. Especialmente, se sabe que en la escuela preparatoria donde se realizó esta investigación, no existe la infraestructura de aulas para la enseñanza de las artes.

Por consiguiente, y retomando la actitud observadora del constructivismo social, un acontecimiento explícito en la práctica sensible; y, que aparece de manera constante en este estudio es el rol activo y dinámico que permite el carácter de la acción constante del profesor-artista (Cubero, 2005). Es decir, en este estudio se toma de forma explícita la inscripción al *curriculum* de la enseñanza de las artes, el cual proviene del rediseño curricular del modelo educativo de la UAEH (UAEH, 2019).

Así pues, en dicho sentido, el acontecimiento de la práctica sensible ingresa en el bachillerato de forma explícita, dado que es posible su observación y transmisión educativa, por su existencia en el mapa curricular. El acontecimiento implícito de su enseñanza, por lo tanto, adquiere el valor educativo dentro del modelo educativo (Carabias, 2016). Estos dos elementos, desde la perspectiva constructivista permiten la construcción conjunta del contexto educativo entre profesores-artistas y el grupo de estudiantes, asignados a un aula.

El aula se define como una comunidad de interrelaciones dentro del acontecimiento explícito de la práctica sensible, pues el profesor-artista diseña estrategias didácticas que acceden a la

transmisión de conocimientos, desde esquemas cognitivos anteriores para arribar a los esquemas cognitivos nuevos (Cubero, 2005).

A este respecto, el acontecimiento explícito e implícito dentro del marco constructivista se interrelaciona con los puntos del andamiaje conceptual de este estudio, como un elemento esencial en la construcción del referente teórico. En consecuencia, el tiempo y espacio, son en sí mismos, elementos inseparables del acontecimiento explícito e implícito, por lo que, a continuación, se hace referencia a ellos; en relación directa, a la acción de profesores-artistas en el aula de la enseñanza de la práctica sensible.

3.4. Acontecimiento temporal y espacial de la práctica sensible en el aula constructivista

Al igual que ya se mencionó, se entiende como profesor-artista al profesionalista que, formado y titulado en alguna de las disciplinas artísticas (artes visuales, danza, música y teatro) en el nivel de licenciatura, se dedica a la docencia en el nivel medio superior, en específico a la enseñanza de las artes; puesto que, con la visión de la práctica sensible, dada su formación académica, planea acontecimientos pedagógicos relacionados con las artes; y que, a la vez, posee experiencia o trayectoria profesional en el campo artístico público, privado o comercial y social (Imbernón, 2012).

Coll y Solé (2007) argumentan que los profesores pueden considerar en el curso de las estrategias didácticas, que los marcos y teorías funcionan como referente que guía, pero no determinan la acción ni las incidencias imprevistas. En este sentido, un profesor actúa como guía en la práctica del acontecimiento pedagógico sensible cuyo desempeño primordial es reflexionar sobre qué hace y porqué se hace.

En este sentido, Camilloni (2010) interpreta la adopción de las didácticas específicas en los procesos de enseñanza con relación a las diversas áreas que transitan por la educación básica, incluidas las artes. El caso de los profesores-artistas se desarrolla bajo esta perspectiva, puesto que son formados desde áreas disciplinares para profesionalizarse como artistas en

áreas disciplinares artísticas específicas. A la par combina su profesión con la docencia en la enseñanza de las artes a nivel bachillerato.

Por lo tanto, se consideran profesores-artistas, a aquellos sujetos profesionalmente preparados en alguna disciplina artística, en música, danza, teatro o artes visuales; que, en su desarrollo, realizan diversos procesos sensibles que resultan en una obra artística, cuya intención es la apreciación y el goce estético; dado que, a la par, se dedican profesionalmente a la enseñanza de las artes, a través de un acontecimiento pedagógico basado en su propia formación disciplinar.

Desde esta perspectiva, la referencia teórica del andamiaje conceptual se corresponde entre los elementos esenciales, de quién, en la práctica sensible, acontece la experiencia temporal y espacial, de la práctica sensible.

De acuerdo con Cárdenas, Lagos, y Figueroa (2016) se manifiesta la percepción favorable existente en profesores-artistas hacia el acontecimiento de la práctica sensible, por la importancia en su interrelación a la educación integral; sin embargo, se encuentra afectada con respecto a las propias actividades educativas del marco curricular, lo cual cae en detrimento de la enseñanza de las artes. Este elemento corresponde directamente, a la característica coincidente en los profesores-artistas de este estudio, por lo que, dentro de la temporalidad espacial, se construye un lenguaje explícito eventualmente igual.

Dichos autores, comentan que “reorientar el *curriculum* de la educación artística, implica: valorar ampliamente los relatos abiertos y condensados que la experiencia supone un punto de partida” (Cárdenas, *et al*, 2016:489), en otras palabras, el argumento en torno manifiesta lo esencial de la experiencia en profesores-artistas, dado que, más adelante expresan que

Hay que considerar la relación de continuidad en el arte y la cotidianidad enriquecida por la cultura artística, restaurar el diálogo del arte como representación de realidades simbólicas y no como manifestación superior del espíritu humano, aceptar que la educación artística es ante todo educación dentro de una acción formativa global, consentir que la tarea del profesor no sería tanto enseñar de modo directivo a quien no sabe, sino coordinar y orientar la adquisición del conocimiento artístico del estudiantado,

junto con asumir la responsabilidad sociocultural de aportar al mejoramiento de las prácticas docentes en la educación básica. (Cárdenas, *et al*, 2016:489)

En dicha dimensión artístico docente, es presumible la afectación de la sobrevaloración de la propia asignatura de artes, en un *curriculum* con énfasis en lenguaje y pensamiento lógico matemático, lo que propicia oposición entre la enseñanza de la práctica sensible que, de manera explícita, permanece en segundo lugar por las anteriormente mencionadas. Lo cual, acarrea una problemática, en la experiencia temporal de profesores-artistas, a esta discusión.

Por consecuencia, y siguiendo a los autores recién nombrados, la prescripción del *curriculum* de la enseñanza de las artes no contiene en sí la mejora a la educación, sino que más bien, esta reconsideración en el entrecruzamiento de la práctica sensible con las demás asignaturas es la pertinencia de la educación integral. Dado que la experiencia temporal y espacial de profesores-artistas, construye de manera explícita y directa, tales beneficios a la educación global.

Así pues, la orientación constructivista provee en el tiempo y espacio de la experiencia del profesor-artista, un marco esencial de reflexión y quehacer, en el diseño de estrategias didácticas que provean al acontecimiento de la práctica sensible; y, que, a su vez, contribuyan a la educación integral; que, de acuerdo con Cárdenas, *et al*, (2016) esto no sólo es parte del quehacer del profesor-artista, sino que también, del rediseño curricular.

De ahí, que, en el apartado siguiente, se da revisión teórica a la construcción de la experiencia de profesores-artistas, a partir de su vivencia, lo cual le adhiere una capacidad explícita en su quehacer como artista y profesor.

3.5. Experiencia: capacidad de profesores-artistas

Con la finalidad de contar con elementos de análisis que permitan comprender al profesor-artista como un agente de la educación artística, se realiza una revisión teórica respecto a lo que implica la capacidad de agencia en la práctica sensible. De acuerdo con Yurén (2013) y Mick (2013) se encuentran coincidencias acerca de que “la agencia es proyectable, por lo que

se sitúa en el pasado como elección, el futuro como proyecto y el presente como el momento en que se toman decisiones” (Yurén, 2013:45).

Según Yurén (2013) dicha comprensión desvela en Bourdieu (citado por Yurén, 2013:34) “al agente actuante como reproductor de prácticas acordes a la posición que ocupa en el espacio social”. En dicho sentido, un profesor-artista promueve prácticas acordes a sus capacidades, dado que, ha adquirido experiencias tanto en el campo educativo, como en el campo de la creación artística. En esta perspectiva, la posición que ocupa el profesor-artista dentro del espacio social es la de creación artística. Cuyas capacidades se reconocen dentro de un “agente intencional, dado que tiene razones, producto de la reflexión, la experiencia y la educación” (Yurén, 2013:33), que le sustentan en el hacer práctico, en lo que la autora nombra “sujeto práxico” (agente práxico), al que aprende durante la experiencia del hacer.

Por lo que, la autora se apoya en Dewey (citado por Yurén, 2013), con la experiencia que se lleva a cabo entre aprender y hacer. Así, se acota este sentido conceptual, donde la agencia es proyectable, es decir, un profesor-artista requiere experiencias que en el pasado provienen de su elección de ser artista; y, por tanto, formarse a nivel profesional como tal; que, a la vez, influye en su adquisición de experiencias como creador artístico, como agente creador que moviliza recursos disponibles en el campo sensible, con capacidades para expresar fragmentos de la realidad, como el ser que en Foucault (citado por Yurén, 2013) aparece “sujetado” y en Lyotard (citado por Mick, 2013:61) se “des sujeta a través de la argumentación del discurso de la des generalización” (Yurén, 2013:38).

Es decir que, en el pasado el profesor-artista elige lo que en el futuro sería su forma de proyectarse, entre el quehacer creativo artístico que promueve la práctica sensible, en tanto que, la experiencia, efectivamente sea su capacidad acumulada, en la medida en que, en su presente, haya tenido la opción de elegir libremente (Sen, 1992).

Dado que, la agencia en el campo educativo revela capacidades en torno a discursos, estrategias, comunicación, corporalidades y disposiciones, los profesores-artistas despliegan los funcionamientos (Sen, 1992) aportados desde la experiencia; entre la *poiesis* entendida como la *tecné*, y la *praxis*, entendida como experiencia proyectable en el tiempo. Tal construcción del agente práxico, se interrelaciona con el agente creador, en tanto que,

promueve aprendizajes técnicos artísticos; y, experiencias creativas sobre el reconocimiento de la práctica sensible.

En dicho sentido, la poiesis para Aristóteles (citado por Yurén, 2013:38) se presenta como “la fabricación de una cosa externa del sujeto que la produce”. La praxis, como “la acción que se produce de la misma actividad”; es decir que, un profesor-artista es un agente con capacidades de poiesis que se corresponde hacia la praxis.

Con todo esto, a continuación, se identifica el marco metodológico aplicado a este estudio, así como, el proceso de construcción del instrumento, los sujetos, el procedimiento; y, por último, el análisis de resultados.

Capítulo 4

Marco metodológico.

En el presente trabajo de investigación cualitativa se aborda la interpretación del acontecimiento pedagógico de la práctica sensible en profesores-artistas que imparten clases en un bachillerato general. Se considera que, en la revisión documental se encuentran autores que han presupuesto a la práctica sensible dentro del dominio artístico como experiencia, acontecimiento y acción (Santojanni y Striano, 2006), los cuales son motivados desde el campo del pensamiento, las emociones y la personalidad (Gardner, 1997).

Se comprende a la práctica como el hacer en un contexto histórico y social que se reproduce a través de estructuras y significados implícitos o explícitos (Beuchot, 2017), para la formación del juicio estético no sólo teórico sino práctico. De acuerdo con Gardner (1997), lo sensible se expresa a través de procesos mentales derivados del pensamiento, de las emociones y de la personalidad. Lo sensible es esencial al ser, de allí su riqueza expresiva en el mundo del arte. En el mundo de la educación, es la participación esencial del ser en actos expresivos que se hacen en un aula a través de estructuras y significados dentro de lo explícito.

La finalidad de este estudio hermenéutico constructivista es comprender la práctica sensible como acontecimiento pedagógico de profesores-artistas en la enseñanza de las artes del bachillerato general de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, debido a lo cual se ha hablado con profesores-artistas que laboran en dicha institución, como instrumento de recolección de datos se ha utilizado una entrevista grupal.

La entrevista grupal de profesores-artistas permite interpretar los actos expresivos de la práctica sensible, mediante estructuras y significados inscritos en una realidad determinada; es decir, interpretar la práctica sensible construida a través del acontecimiento temporal y espacial de los profesores-artistas que, se han dedicado a promover conocimientos y habilidades en las artes visuales, la danza, la música y el teatro.

Se puede definir la práctica sensible en profesores-artistas, como la experiencia que acontece en un espacio y tiempo, correlacionada a la práctica educativa con la creación artística, lo

cual, conlleva a construir significados en alumnos, por medio de su personalidad, sus emociones; y, habilidades artísticas.

Por tanto, las preguntas de investigación que han guiado a la entrevista grupal son: ¿de qué manera se puede comprender el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas del bachillerato general?, ¿cómo es la experiencia en el acontecimiento de la práctica sensible de profesores-artistas en el bachillerato general?, ¿cómo se interpreta el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas del bachillerato general?; y, ¿cómo es el acontecimiento explícito e implícito en la experiencia de profesores-artistas?

Dichas preguntas son el propósito desarrollado en esta investigación. En este sentido se entiende que, la práctica sensible se educa en un aula mediada por profesores-artistas a través del acontecimiento pedagógico. Debido a ello, en este estudio, se intenta dar respuesta a dichas preguntas de investigación.

4.1. Metodología interpretativa

Cuando se investiga desde el enfoque interpretativo, se ponen en juego dos narrativas, que, a veces se mezclan o se confunden; estas narraciones son: 1) las que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas; y, 2) los discursos y narraciones que hacen los investigadores a partir de lo que observan y de lo que los sujetos cuentan acerca de lo que hacen o viven. Encontrar tales narrativas, al adherirse al enfoque interpretativo, supone que el objetivo de la investigación será responder cómo se vive la experiencia artística. Los artistas probablemente son portadores de un mundo lleno de mitos, creencias, pensamientos, miedos y deseos (Gutiérrez-Yerovi, 2019).

En consecuencia, este estudio de corte cualitativo supone interpretar las narrativas de profesores-artistas a través de su ser artista y docente; que, en ellas se expresa su experiencia, tanto de ser artista, como de ser profesor; así como, ser el que produce la práctica sensible de forma implícita, como la enseñanza del arte, en el acontecimiento pedagógico, de forma explícita (Beuchot, 2017). En este sentido, el estudio se posiciona dentro de la hermenéutica

interpretativa, que, en su comprensión más general, se ocupa de aprovechar las nociones de signos y símbolos, construidas gracias a lo que se habló con los profesores-artistas.

Beuchot, según Cedillo (2018) plantea que en un inicio la hermenéutica era una técnica interpretativa para la comprensión de textos. La perspectiva filosófica que luego adquirió a través de autores como Heidegger o Gadamer propuso un cambio de enfoque hacia la subjetividad del ser, con relación a su contexto, su lenguaje y su cultura.

En este trabajo de interpretación, la hermenéutica interpretativa, es la óptica sobre la cual se pretende comprender a la práctica sensible en las narrativas de profesores-artistas. Dado que, en el dominio del arte, el signo produce un símbolo para ser leído e interpretado en el nivel social (Santoianni y Striano, 2006).

Se entiende que

El carácter simbólico del arte procura la idea de proporción, y que, a través de la analogía la mente puede recibir imágenes de la proporción; mediante la metáfora se traslada el símbolo a una estructura de significados. Por lo imaginable, la metáfora se acerca a la realidad y se vuelve verosímil. (Beuchot, 2017:73)

La problematización del objeto de estudio conduce a la interpretación de discursos vueltos tramas. Para Ricoeur (2018) la trama se da en tanto contenido metafórico y extensión análoga. Es decir que, lo que contiene a la trama del discurso de los profesores-artistas, se interpreta desde el acontecimiento de la práctica sensible, en donde se implican la experiencia y la acción, en su carácter implícito y explícito de lo temporal y espacial.

Cedillo (2018) afirma que el modelo interpretativo de la hermenéutica contribuye a la deliberación; esto es, mediante la consideración de pros y contras, que en este estudio son llamadas coincidencias y diferencias, lo cual, permite llegar a la acción interpretativa. Siguiendo con Cedillo (2018) se puede expresar que, en este estudio sobre el acontecimiento pedagógico de la práctica sensible, interesa observar lo explícito y lo implícito en ella, esto lleva a reflexionar sobre el interior de profesores-artistas; así como, su exterior.

De igual modo, se puede expresar que, lo explícito y lo implícito, se observa desde lo espacial y lo temporal. En esto, se manifiesta la experiencia, la que a veces se expone por medio de tiempos verbales; es decir, los profesores-artistas, enuncian saltos hacia atrás y saltos hacia adelante. En la interpretación hermenéutica, esto es un acontecimiento explícito, mediado a través del lenguaje; en la cual, se expresa la experiencia, la acción y el acontecimiento.

Del mismo modo, para la hermenéutica interpretativa, la observación de lo que acontece, se halla en torno del suceso, evento o circunstancia, que ocurre en ciertos momentos del sujeto al que se le aplica el instrumento. En dicho sentido, el lenguaje, en este caso, es el dato para interpretar. Por consiguiente, es un acontecimiento explícito que contiene al acontecimiento implícito. En lo implícito, se observan gestos y reacciones, los cuales, según Rizo (2015) forman parte de los rituales de interacción, en ellos, se halla la comprensión de la práctica sensible.

Si bien es cierto, se halla lo implícito dentro del campo de lo subjetivo, es posible ser observado desde la perspectiva del acontecimiento explícito, porque en él se contiene. De acuerdo con Rosas y Sebastián (2008); y, siguiendo esta perspectiva, la autopoiesis se enmarca como un acontecimiento explícito, dado que, en ella el sujeto se expresa por la vía vital de la sensorialidad, así como por el lenguaje.

En este sentido, en el siguiente apartado, se asienta lo que anteriormente se ha expresado; y, en particular, hacia los sujetos de esta investigación: los profesores-artistas.

4.2. Proceso en la narrativa de profesores-artistas

El concepto de narrativa implica adentrarse a lo que Barthes (1970) llama relato. Explica que el relato está presente en todo tiempo y lugar, así como en todas las sociedades y culturas. Además de que comienza con la historia misma de la humanidad. Argumenta el autor que la forma del relato es una de las primeras preocupaciones del estructuralismo.

El dilema radica en que cada relato es una sucesión de acontecimientos explícitos por la expresión de los profesores-artistas, así como, que cada relato posee coincidencias y diferencias entre el grupo entrevistado. Ricoeur (2018) comenta que la historia narrada dice

el *quién* de la acción. La identidad del *quién* es una identidad narrativa. El relato introduce la experiencia de la totalización como resultado de la mediación narrativa que recoge el pasado, diseña el presente como iniciativa y establece un horizonte hacia el futuro.

Así en este estudio, el proceso en la narrativa se construye de lo individual a lo colectivo, para diseñar un solo relato que habla por los profesores-artistas.

En Sutton (2011) se identifica que narrar es una manera fundamentalmente humana de dar significado a la experiencia. Agrega que explorar las narrativas como un constructo teórico, provee de un amplio contexto, al considerar lo que sucede en los relatos particulares, con lo que se suma que el proceso en la narrativa sea en modalidades del pensamiento; y, ordenen la experiencia, en una realidad dinámica que trate con intenciones, acciones, vicisitudes y consecuencias, por lo que, el relato construye dos escenarios: uno en lo explícito; y, otro en lo implícito. El primero se enfoca en lo que hacen los sujetos en situaciones particulares, el segundo en lo que involucra acerca de lo que se sabe, se piensa, se siente o no se sabe, no se piensa y no se siente. Por lo cual, el proceso en la narrativa de las estrategias didácticas, en el acontecimiento de la práctica sensible de profesores-artistas, se entrelazan para construir un solo relato, que involucra al grupo.

Debido a que la narrativa puede llegar a presentarse entrelazada en pasado y presente, lo que para Foucault (2010) es una dispersión, una laguna, un reemplazo o una sustitución; en particular en este estudio, todo aquello puede llegar a tomarse como acontecimiento de la práctica sensible en la experiencia de profesores-artistas. La correspondencia entre un acontecimiento y un recuerdo que se narra, este, que se expresa por experiencia y vivencia; y, transmitida mediante la personalidad y la emoción, ello es tomado como el proceso en la narrativa de profesores-artistas.

En este sentido, un acontecimiento puede ser tomado como aquel suceso que ocurre por sorpresa; o, la circunstancia que provee de eventos inesperados en el interior y exterior del sujeto que narra. De ahí, el valor del tiempo en las experiencias de profesores artistas. La temporalidad, por lo tanto, es un acontecimiento en las narrativas de dichos sujetos (Ricoeur, 2018).

La perspectiva de la hermenéutica interpretativa permite comprender el proceso en la narrativa vuelto trama de los profesores-artistas. A continuación, se expone la metodología. Primero se habla del contexto de profesores-artistas, luego se presenta el instrumento; y, por último, el procedimiento.

4.3. Referencia al contexto de profesores-artistas

En este estudio de corte cualitativo, se observa a un grupo de personas llamadas profesores-artistas. En tanto que, en el proceso cualitativo, la muestra se refiere a un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, sobre el cual se habrán de recolectar datos, estos, en este espacio, se toman como acontecimientos de la práctica sensible.

Las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el planteamiento mismo; y, cuando se selecciona el contexto en el cual se espera encontrar los casos. Por lo que, en este proceso, se eligió a un grupo de siete personas que laboran en la Escuela Preparatoria número 1 incorporada a la UAEH; y, contratados todos para impartir las asignaturas de artes. Como se mencionó en el capítulo del contexto, en particular, sobre los programas educativos. Se sabe que este grupo de profesores imparte las asignaturas de Actividad Artística I, II y III. Asimismo, como se ha mencionado, estas asignaturas corresponden al Modelo educativo 2010, el cual se encuentra en liquidación durante el periodo de la elección del grupo de participantes para este estudio.

Existen tres factores para determinar el número de casos: la capacidad operativa de recolección de análisis (el número de casos que se pueden manejar y de acuerdo con los recursos que se disponen). El entendimiento del fenómeno (el número de casos que permitan responder a las preguntas de investigación). La naturaleza del fenómeno bajo análisis (si los casos son frecuentes y accesibles o no). (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014:394)

En dicho sentido, la elección corresponde al encuadre temporal y espacial requerido para esta investigación; es decir que, el grupo de profesores-artistas de la Academia de Actividad Artística elegido, son los que tienen mayor antigüedad impartiendo estas asignaturas.

En Chase (2015) se plantea que el discurso narrativo pone énfasis en la singularidad de cada acción o suceso humano. Las narrativas son consideradas como acciones verbales entre el hacer y el lograr algo. Porque cuando alguien cuenta algo, construye, representa y da forma a la experiencia y a la realidad. En este sentido es darle voz al que narra (Fontana y Frey, 2015).

Debido a lo anterior, se obtuvieron los datos de la entrevista grupal en el seno de la Academia de Actividad Artística. La muestra estuvo integrada por siete profesores-artistas. Sujetos que dedican su vida al arte como creadores y a su vez a la enseñanza del arte. Estos profesores-artistas, son profesionales de las áreas disciplinares artísticas: danza, teatro, música y artes visuales.

4.4. Instrumento

La recolección de datos se llevó a cabo a través de una entrevista grupal en cuatro sesiones. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2013) se vislumbra en la entrevista, un acto empático y humanizador entre entrevistador y entrevistado. Porque la intención de la que investiga es crear una narrativa que sea capaz de beneficiar al grupo entrevistado.

En este sentido, el enfoque hermenéutico interpretativo de la entrevista grupal permite abrir un espacio entre la consciencia del que quiere saber y el que aporta datos desde su contexto, ideologías, creencias, saberes y formación (Iglesias, 1981).

El método no pretende explicar, porque al hacerlo el investigador tiene que ubicarse en un contexto aparte, en cambio, va a tratar de llevar a su máxima intención la posibilidad de un método comprensivo de las esencias, así es como Fontana y Frey (2015) relacionan a la entrevista como una metodología de amistad, ligada a momentos históricos, políticos y culturales. La entrevista en esta investigación resulta el método para captar la realidad desde la perspectiva en la cual se aprehenden las cosas. Los entrevistados al decir *yo pienso algo*,

serán capaces de abrir sus esencias para que el entrevistador trate de comprender *su yo en ellos*.

La metodología se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente y con relación a su contexto. En donde este contexto depende de las interacciones y relaciones; y, su resultado es, tanto un producto social de relatos como de respuestas precisas. (Fontana y Frey, 2015:148)

La coherencia se coloca en el comprender los aportes de los que piensan algo, para traducir en significaciones que se conviertan en categorías de las descripciones que resulten de la entrevista, de la unidad de análisis que, a su vez, se trata de configurar en interpretaciones de lo dicho. Por lo que, la entrevista grupal se orienta a reconstruir el acontecimiento pedagógico sobre la práctica sensible profesional del profesor-artista, con énfasis en sus concepciones del arte como experiencia (Dewey, 2008).

La entrevista grupal, según Pando y Villaseñor (1996:231) contiene al menos dos elementos: 1) la representación de los miembros del grupo en cada uno de ellos grupo “in mente” y, 2) la “tarea” en común, para lo cual los miembros se necesitan unos a otros. En este accionar de la entrevista grupal se reconocen dos planos, uno dado por lo manifiesto y, otro por el plano latente:

En el accionar del grupo se reconocen dos planos, uno dado por lo manifiesto -todo aquello que se expresa directamente por el grupo- y el plano de lo latente. Este último no puede ser observado ni escuchado directamente por los sujetos, ni por el entrevistador, que requiere de una “interpretación” de lo manifiesto, también entendido como “emergente” de lo latente. Esto es, el entrevistador entenderá que buena parte de lo que se dice, se dramatiza o se calla, son expresiones que provienen desde el plano latente, enfrentando resistencias que le impiden manifestarse plenamente, de dónde sólo emerge mediante algunas señales que habrán de ser leídas por el entrevistador y devueltas al grupo a manera de hipótesis sobre lo ocurrido, a la expectativa de los nuevos emergentes que las interpretaciones van provocando. (Pando y Villaseñor, 1996:231)

Siguiendo en este sentido, los autores exponen que al menos hay tres elementos esenciales en este método: información, emoción y producción. La tarea es la construcción compartida grupalmente de elaboraciones y reelaboraciones alrededor de la práctica sensible, denominada producción grupal.

Pando y Villaseñor (1996), comentan que la producción grupal no proviene de un individuo en particular, que, de hecho, la individualidad se verá cruzada por la grupalidad:

El esquema conceptual referencial con que el individuo opera estará entrelazado con un esquema referencial grupal, de tal manera que lo que el individuo exprese -o lo que calle- será entendido como un emergente de la latencia grupal, entrecruzada con la historia individual del sujeto. Lo social está integrado a lo individual y, de la misma manera, a lo grupal. (Pando y Villaseñor, 1996:231)

Se precisa que, la entrevista grupal se realizó en el mes de marzo de 2021, de manera virtual a través de la plataforma Google Meet, debido al distanciamiento social, una de las medidas para enfrentar la pandemia por COVID 19.

4.5. Procedimiento

Los resultados que se interpretan emergen de narrativas expresadas por profesores-artistas, en una entrevista grupal de cuatro sesiones. La guía de entrevista se construyó en función de dos dimensiones: la artística y la de docencia, que, a su vez, se interrelacionan con tres categorías: experiencia, acontecimiento y acción. Es desde allí, donde se posiciona la estructura para el análisis (Merlinsky, 2006).

El objetivo de este estudio es comprender el acontecimiento pedagógico de la práctica sensible de profesores-artistas del bachillerato general de la UAEH, en lo que, a su vez, se interrelaciona con la experiencia y la acción que estos docentes aplican en la impartición de sus clases, en un tiempo y en un espacio definido. Por lo que, el abordaje se delimita en el

análisis de una entrevista grupal a través de fragmentos (Sierra, 1998) que se interrelacionan con las dimensiones y las categorías. Dichos fragmentos son extractos que permiten observar, analizar e interpretar el acontecimiento de la práctica sensible.

Como ya se comentó, la entrevista grupal acordó realizarse vía Google Meet, por las condiciones de distancia social, establecidas por la pandemia Covid 19. En los siguientes fragmentos se describen los acontecimientos destacados.

Cabe señalar que, entre los acuerdos, se establecen los horarios y fechas, para llevarse a cabo las reuniones. Quedó establecido, a través de la mensajería WhatsApp, en donde previamente se abrió un grupo, los viernes 12, 19 y 26 de marzo de 2021, en un horario de 20:00 a 22:00 horas. Al transcurrir las tres sesiones, se vio la necesidad de efectuar una cuarta sesión a manera de cierre. En esta cuarta sesión, los participantes expresaron conclusiones reflexivas que concatenaban sus pensamientos sensibles sobre su ser artista y docente. Por lo cual, la cuarta sesión ocurrió el día 09 de abril de 2021 de 20:00 a 21:00 horas.

La primera reunión remota se realizó a la hora pactada, entre saludos, comentarios y bromas los participantes fueron llegando. Desde los primeros minutos fue posible apreciar que, la mayoría de los integrantes se conocen de largo tiempo atrás, incluso, la diferencia de edad entre ellos no es causa para que la convivencia del encuentro no sea divertida o relajante, según Dubatti (2020) en estos tiempos de pandemia, es tecnovivio.

En este estudio se entiende a la experiencia como conocimiento, de acuerdo con Dewey citado por Díaz Barriga (2019) se analiza la vivencia como una experiencia que ocurre en un contexto social y cultural, en el que se reconocen sus propias características culturales, de lenguaje y de modos de hacer.

A partir de esta perspectiva, uno de los acontecimientos durante la primera reunión, ocurrió sobre el descubrimiento y asombro de los participantes de la entrevista grupal, además, de la manera de entamar su conversación, por medio de sus relatos; y, acerca de sus experiencias en la enseñanza de las artes. De tal manera que, por momentos, era incomprensible el relato, dado que todos prendían micrófono para exclamar o hacer algún comentario que se volvía inaudible por la complejidad que presentaba la comunicación vía Meet.

De esta forma, para la segunda sesión, se advirtió en un primer momento la necesidad de levantar la mano cada que algún miembro del grupo deseara participar. Dicho lo anterior, se llevó a cabo la reunión, en la cual se retomaron ciertas preguntas base de la guía de la entrevista, solicitando a los participantes profundizar sobre aspectos que en la primera reunión se detectaron como imprecisos. En dicha sesión, es en la que comienza a emerger el acontecimiento pedagógico de la práctica sensible, en la cual se observó el encadenamiento de sucesos que por momentos resultaban coincidentes en el grupo entrevistado, manteniendo sus diferencias respecto a las experiencias de cada participante.

La tercera sesión, se ocupó únicamente para la observación del acontecimiento pedagógico de la práctica sensible, en cuyos momentos, los profesores-artistas desenmarañaban sus experiencias mostrando fotos o videos de su quehacer artístico y docente, lo cual permitió desde la dimensión sensorial un acuerdo en conjunto sobre vivencias agradables o desagradables en sus prácticas profesionales, tanto como artistas y creadores; como, profesores creativos.

Tal cual, se avanzó, semana tras semana, por lo que la entrevista grupal se volvió para todos los participantes, una válvula de escape a través del diálogo, sobre sus experiencias y acciones, que derivan entre coincidencias y diferencias, en el acontecimiento pedagógico de la práctica sensible.

Es preciso señalar, que la duración aproximada de la entrevista grupal fue de dos horas y media, por cada sesión, asimismo, el acuerdo inicial de tres sesiones para la entrevista. Al término de la tercera sesión, fue necesario solicitar una cuarta sesión de cierre y síntesis sobre el acontecimiento de la práctica sensible, de los profesores-artistas; y, de sus estrategias didácticas. Esta cuarta sesión se llevó a cabo el 09 de abril de 2021 a las 20:00 horas, teniendo una duración de una hora.

Con relación a la categoría de experiencia, es pertinente precisar las coincidencias que emergen en la cuarta sesión de la entrevista grupal. Así como las variantes que se observan desde la perspectiva emocional de la primera sesión; dónde los profesores-artistas del grupo entrevistado, se reúnen bajo ciertas tensiones, nervios y dudas sobre si quieren o no conversar sobre su quehacer, como docentes y artistas.

Transcurrieron cinco semanas en las que se efectuaron conversaciones grupales, más allá que la entrevistadora requería aplicar un instrumento previamente diseñado, llamado guía de entrevista. Estas conversaciones se fueron entramando en lo que Ricoer (2018) llama relato. La guía de entrevista era un punto de partida, que ayudó a conducir las conversaciones y relatos que se manifestaban por el grupo entrevistado.

De tal manera que, en la cuarta sesión, se vierten conclusiones sobre tres temas: el ser profesor-artista, el proceso didáctico y la sensibilidad. Debido a ello, el análisis de datos contempla como coincidencia, el acuerdo entre los participantes de explorar la práctica sensible a través del diálogo, la conversación con apoyo de videos que las más de las veces son descargados de YouTube. En esta coincidencia se prevé como oportunidad la interrelación entre ser profesor-artista, el proceso didáctico y la sensibilidad; que, de acuerdo con Gardner (1997) el dominio artístico se funda en un contexto cultural, a través de una estructura de procesos mentales; que, a su vez, se traducen en personalidad y emociones.

En este sentido, en el siguiente capítulo se presentan los resultados del análisis de la entrevista grupal, mediante el enfoque hermenéutico interpretativo.

Capítulo 5

Reconstrucción analítico-interpretativa de las narrativas de profesores-artistas: algunos resultados.

¿Cómo acontece la práctica sensible de profesores-artistas que imparten clases en el nivel bachillerato de una institución pública estatal? ¿Qué elementos cognoscitivos emergen de su experiencia en las estrategias didácticas aplicadas durante sus clases? Y, ¿cómo se relacionan esos elementos con el modelo educativo y el *currículum* de la universidad, cuya formación está basada en competencias y el enfoque constructivista?

Para comprender el acontecimiento de la práctica sensible en este grupo de profesores participantes es necesario conocer las características cognoscitivas de su práctica docente, específicamente, a través de sus estrategias didácticas. Estas características se encuentran asociadas o relacionadas con su formación artística, el propósito de las asignaturas que imparten (nutrir la sensibilidad de los estudiantes) y, además, con los espacios escolares en donde imparten sus clases. Si se logra entender su visión sobre la enseñanza de las artes y las estrategias didácticas que aplican, se podrá explorar con mayor detenimiento o profundizar la práctica sensible y su importancia para la educación.

Este capítulo inicia con la caracterización de la población objetivo, para luego continuar con la discusión sobre los rasgos de la enseñanza de las artes en la cual acontece la práctica sensible; y, que entablan los profesores-artistas participantes, aspecto primordial para los propósitos de esta investigación. Se continúa con el acontecimiento en el quehacer docente del profesor-artista; del mismo modo, se aborda la práctica sensible en el acontecimiento del valor educativo de las artes. Por último, se expone la importancia del acontecimiento espacial para la impartición de las clases de artes.

Resulta necesario destacar que este capítulo es relevante, pues constituye el sentido que le otorgan este grupo de docentes a la enseñanza de las artes en la educación, en general, y en el nivel bachillerato en particular; pero, principalmente, al papel de la práctica sensible en el acontecimiento pedagógico dentro la formación educativa integral.

Dado que estos profesores forman parte de una comunidad académica, hasta cierto punto, relegada a un segundo nivel de importancia, como se mencionó en la introducción, se recurre al concepto *heterotopia*, el cual es desarrollado en el apartado dedicado a la discusión en torno a los espacios donde imparten las clases. En este sentido, Foucault (1967) plantea que los espacios son un reflejo de las relaciones sociales y económicas de la sociedad. Según Toro-Zambrano (2017) las heterotopías pertenecen a un tipo específico de espacio, que tiene dentro de sí poderes, fuerzas, ideas, regularidades o discontinuidades.

La práctica sensible se observa a través de acontecimientos explícitos e implícitos en el tiempo y en el espacio de profesores-artistas que la imparten en el bachillerato. Esta distinción es importante señalar dadas las características del lenguaje del arte, sus elementos expresivos y sus técnicas disciplinares. A continuación, se realiza la construcción analítico-interpretativa de la enseñanza de las artes como un acontecimiento temporal y espacial, así como aquello que se identifica como lo explícito y lo implícito dentro de la experiencia en profesores-artistas.

5.1. Conformando al grupo

El acontecimiento pedagógico de la práctica sensible ha sido observado gracias al grupo elegido que corresponde en su antigüedad, a los que más saben sobre los acontecimientos explícitos e implícitos de la educación artística a nivel bachillerato en la UAEH, en una combinación con los más jóvenes; sin embargo, que mantienen una antigüedad mínima de cinco años, a la fecha de la elección del grupo de profesores-artistas. (Ver Cuadro 1.)

En relación con eso, se observa en el Cuadro 1, que los profesores-artistas son hombres y mujeres de formación profesional como licenciados en artes visuales, danza, música o teatro; sólo dos profesores, tienen estudios profesionales en pedagogía o educación; aun así, todos comparten la actividad de la docencia. Este grupo lo conforman cuatro mujeres y tres hombres, de los cuales, el mayor tiene cincuenta y nueve años; y, la menor treinta y cuatro años; con una media de cuarenta y cuatro años. Las diferencias en las edades contribuyen a

la observación de los acontecimientos temporales y espaciales, dentro de lo explícito y lo implícito; siendo esto, la fundamental fuente de obtención de datos.

Igualmente, es posible identificar, la edad de inicio como profesores; y, como artistas. En este sentido, se observa que todos iniciaron primero como artistas, el más joven a los diecisiete; y, el más grande a los veintinueve. Asimismo, se observa que cuatro de siete iniciaron como artistas a los veintidós o veintitrés años. Lo cual arroja una media de veintidós años.

Con relación al inicio de la actividad docente, se observa que la más joven inicia a los veinte años; y, la más grande a los treinta y cinco años. De lo cual, se extrae una media de veintiséis años. Los resultados sobre la media permiten observar que todos iniciaron primero como artistas, en alguna área disciplinar; y que, posteriormente, iniciaron como profesores.

De allí es, que en este estudio se elige a este grupo. La coincidencia temporal en el acontecimiento de la práctica sensible sobre la antigüedad en los más grandes, así como el área de oportunidad que presentan los más jóvenes, permiten para este estudio, lo que se mencionó anteriormente, en relación con las narrativas entrelazadas, que son susceptibles a expresar una sucesión de acontecimientos temporales y espaciales; en lo explícito y lo implícito que se busca en esta investigación.

Por último, la antigüedad es un elemento relevante, dadas las diferencias entre los miembros del grupo. Y, por ende, vemos que es mayor la antigüedad como artistas que como docentes. Sin embargo, es notorio que un miembro del grupo mantiene la misma antigüedad de inicio como artista que como docente, en el resto del grupo, las distancias oscilan entre uno, tres, cinco, siete, diez o trece años, entre el desarrollo de la práctica sensible, sobre el desarrollo de la práctica docente.

Cuadro 1. Profesores-artistas/Preparatoria Número 1, UAEH

No.	Género	Edad	Formación profesional	Edad de inicio artístico	Edad de inicio en la docencia	Antigüedad	
						Profesor	Artista
1	M	59	Pedagogía y piano	18	31	28	41
2	F	54	Educación artística y danza	17	20	34	37
3	M	49	Arte dramático	29	35	14	20
4	M	46	Música	23	23	23	23
5	F	35	Artes visuales	22	28	7	13
6	F	34	Danza	23	26	8	11
7	F	34	Arte dramático	22	23	11	12

Fuente: Elaboración propia.

Debido a lo anterior, se obtuvieron los datos de la entrevista grupal en el seno de la Academia de Actividad Artística. La muestra estuvo integrada por siete profesores-artistas. Sujetos que dedican su vida al arte como creadores y a su vez a la enseñanza del arte. Estos profesores-artistas, son profesionales de las áreas disciplinares artísticas: danza, teatro, música y artes visuales. El trabajo profesional de este grupo como creadores va de dieciocho a veintidós años en su media correspondiente, así también en la docencia.

Cabe señalar en este apartado, que en todo momento se advierte al grupo de profesores elegido, que siempre se va a respetar el anonimato en la entrevista grupal, por lo que, en el capítulo de resultados, se presentan los nombres de los participantes cambiados; es decir, basados en lo que, para el INEGI (2020) aparecen como los nombres con mayor frecuencia, en la base de datos del censo 2020. Asimismo, en las narrativas aparece su edad y profesión artística disciplinar.

5.2. Acontecimiento de la práctica sensible en la enseñanza de las artes

Considerar a la práctica sensible como un acontecimiento implica observar perspectivas temporales y espaciales. Esta interpretación categorial permite desglosar las circunstancias en que los sucesos ocurrieron. En un primer momento, los profesores-artistas expresan la compleja actividad de la enseñanza pues en sus orígenes no contaban con la preparación pedagógica necesaria para la impartición de sus clases, aun así, se observa que han hecho uso de su creatividad reflexiva para adecuarse. Según Pascale (2005) la creatividad es un proceso mental de un esquema establecido a otro que tiende a ser innovador, a su vez determinado por cultura, experiencia, saberes y entorno social. En el siguiente fragmento de la entrevista grupal se identifica, ante la falta de preparación pedagógica profesional, el desarrollo creativo en el profesor-artista:

yo me enfrenté en cómo hacer el cambio para que la enseñanza aprendizaje fuera lúdica [...] tiene que haber una ruptura de lo que se enseña como profesionista a lo que se enseña como estudiante de Bachillerato (Santiago, 49, Teatro).

En este caso, el profesor-artista en sus inicios, reflexiona creativamente para resolver su enseñanza del arte en bachillerato. Se observa el acontecimiento temporal como explícito, por el tiempo verbal que usa, el proceso creativo sobre cómo enseñar algo que él ya sabe a otros que aún no poseen ese conocimiento, que en este caso es la práctica sensible. Así también se observa que la lúdica es una estrategia didáctica para el profesor-artista puesto que contiene al significado de juego (Chisaguano, 2016).

El profesor-artista entrevistado, alude al acontecimiento pedagógico en actuación, su reflexión se relaciona con lo que Dewey (2008) llama “aprender haciendo”, esto es experiencias de aprendizajes en estudiantes. La palabra lúdica, igualmente refiere al juego teatral (Lecoq, 1997); es decir, a la práctica sensible adquirida de modo accesible, en donde busca la sencillez. Asimismo, la palabra ruptura, alude a lo difícil y complejo que es el estudio de la actuación en el nivel superior.

En el siguiente fragmento de la entrevista grupal, se observa otro elemento explícito, donde profesores-artistas coinciden en numerosas ocasiones: el sujeto autopoietico. De acuerdo con Yurén (2013); y, Mick (2013) el sujeto práctico se presenta consecuente a su experiencia como artista, en donde la sensación es asimilada dentro de sus procesos creativos para la expresión artística; en este estudio, emerge la autopoiesis en la enseñanza constructivista, como una experiencia dialógica, en lo que Dewey (citado por Yurén, 2013) manifiesta a la experiencia que se lleva a cabo entre aprender y hacer, por lo que su noción práctica siempre va acompañada de la reflexión acción para poder construir y transformar

la adrenalina de tus alumnos [...] de ponerse un vestuario y estar emocionados y que maquillaje, y que llegaron bien temprano y que miss que ayúdenos [...] pues si hay muchos chicos que se involucran aunque no sepan bailar pero dicen miss este, venimos a aprender el folklor, que no saben un zapateado de tres y tú buscas tus herramientas, pues si tú buscas la forma en podérselo explicar para empezar a enamorar al chico en esta área [...] en la que ellos este se involucraron y que empiecen a bailar ¿no? a lo mejor no profesionalmente pero sí haciendo su esfuerzo (Valentina, 34, Danza).

Como se observa en el fragmento anterior, una característica esencial en la enseñanza de las artes es la disposición y entrega que un profesor-artista demuestra en sus clases. La profesora-artista entrevistada, expresa en el fragmento anterior una cualidad implícita en el lenguaje de la danza, el sentir la adrenalina en sus alumnos, a través de los nervios y la emoción para salir a mostrar de manera explícita una coreografía ante público. Asimismo, significa el tiempo y espacio para desarrollar la práctica sensible, donde la profesora-artista diseña el lenguaje apropiado para enseñar un zapateado de tres en la búsqueda de herramientas a fin de enseñar a los estudiantes; y, también, enamorarlos de la práctica sensible de la danza, esto, es un acontecimiento para la profesora-artista.

Sobre el particular, las sensaciones de adrenalina, nervios, emoción enamorar(los), todos estos elementos corresponden a la autopoiesis. De acuerdo con Rosas y Sebastián (2008) la autopoiesis es un elemento vital en el dominio sensorial del sujeto, que en este caso se expresa a través del lenguaje.

En relación con lo mencionado, enseñar el zapateado de tres, implica a la disposición corporal como lenguaje artístico de la danza, en donde “se aprende moviéndose, se aprende danzando” (Balada, 1998:712). De esta forma el estudiante, reconoce su cuerpo, su espacialidad, su ritmo y coordinación corporal, en su desarrollo de capacidad motora, afectiva, social y cognitiva.

Con todo esto la coincidencia entre que si para el profesor-artista es la lúdica en el aprendizaje del teatro para la profesora-artista, es enamorar para bailar.

Así, con respecto a lo anterior, otra coincidencia en las narrativas de la entrevista grupal se encuentra en el fragmento siguiente, donde además de los elementos sensoriales ya nombrados; y, la búsqueda creativa del profesor-artista, se observa el asombro en las demostraciones de aprendizajes que transmiten sus enseñanzas, cabe señalar, la disposición del sujeto autopoietico en este caso:

les di taller de guitarra [...] la verdad yo tenía otra visión de los chicos ¿no? no es que guitarra clásica no, no me van a tocar nada, entonces, yo les ponía cosas pues sencillitas, partituras, [...] ¡Me sorprenden! En ocho días lo pusieron, el primero. Y ¡En la torre! ¿Qué voy a hacer ahora? ¿no? y me pongo a hacer otra partitura, les monto otra partitura del período renacentista ¡n'ombre! y otra vez así [...] Eso es lo que me ha sorprendido, pero también he buscado los medios para que puedan ellos también sacar luego su producto y que me entiendan [...] yo me grabo. Me grabo, edito mis vídeos para que vean mi mano derecha, mi mano izquierda, los junto y se los mando¹¹ [...] Para que así, les digo, así como están así quiero que los toquen y les mando partituras, les mando tablaturas¹² también para que ellos [...] como no saben música, pero con las tablaturas ayuda, tengo la partitura¹³, tengo la tablatura - ¡cómo les ha ayudado, bastante! sacan las cosas de ¡volada! Tanto en guitarra como en canto (Diego, 46, Música).

¹¹ Cabe recordar que la entrevista grupal se realizó entre los meses de marzo y abril del año 2021, durante el encierro por la pandemia Covid 19. Se observa en este fragmento, por lo tanto, que el profesor-artista usa la tecnología digital educativa para comunicarse asertivamente con sus estudiantes.

¹² El término tablatura se utiliza para definir formas de escritura musical especiales para ciertos instrumentos. Por ejemplo, en guitarra, es la representación de la localización sobre el mástil de la guitarra en donde se encuentran las notas de alguna canción o melodía para poder reproducirlas.

¹³ La partitura es la representación visual de las notas y su duración.

El profesor-artista entrevistado, de manera explícita, se asombra acerca de la rapidez en que sus alumnos aprenden, después de los procesos creativos reflexionados, que ha debido realizar para que sus alumnos comprendan las actividades de aprendizaje; con ello, las estrategias didácticas en la enseñanza de la práctica sensible de la música son experiencias implícitas de aprendizajes duraderos. Díaz Barriga (2006) menciona el carácter dialógico y social del proceso cognitivo, lo cual provee al estudiante de significados relevantes para su vida.

Se señala, particularmente la importancia de los saberes tecnológicos de los profesores-artistas. En este caso, el docente afirma sus habilidades a través de videos que él mismo realiza, como acontecimiento pedagógico creativo (no predefinida). En la didáctica específica de la música, los elementos básicos como ritmo, armonía y melodía (Balada, 1998) son captados por los estudiantes a través de la práctica sensible, en este caso, mediada por un dispositivo tecnológico (Yurén, 2005), que las condiciones de confinamiento por pandemia, han promovido y despertado en los profesores-artistas; y, que de acuerdo con lo narrado por el profesor, ha resultado efectivo para el estudiante.

De igual forma, se suman sensación, proceso creativo y asombro al proceso cognitivo en los estudiantes. Aprender música indica aprender el lenguaje musical, descifrar códigos que se encuentran escritos en partituras. El profesor-artista, en dicho sentido, se asombra, dado que sintetizó la estrategia didáctica de forma creativa para que fuera más simple y divertida como en su momento expresó Eisner (citado por Carabias, 2016:13) “en general, las artes se han considerado más afectivas que cognitivas, más fáciles que difíciles, más blandas que duras, más simples que complejas”. Lo cual, indica la forma en que el profesor-artista promueve desde su práctica sensible, el acontecimiento pedagógico; enseña desde el arte, permitiendo sensibilizar al estudiante en el aprendizaje del arte. Es importante subrayar que la educación artística en el bachillerato general prioriza la ejecución desde el quehacer artístico, o sea aprender la técnica para su ejecución disciplinar. Así se valida lo expresado por Eisner, vivir y experimentar al arte desde lo divertido, relajante y expresable para el estudiante.

La sensación es algo que acontece; y, que provoca la práctica sensible, elemento implícito en la enseñanza de las artes, en el siguiente fragmento la profesora-artista expresa:

...la sensibilidad, la trabajo con videos [...] para enseñarles cómo apreciar el arte y para que sientan, se sensibilicen [...] con las expresiones, con las manifestaciones artísticas, voy buscando cosas [...] que sean como muy profundas no nada más superficiales que sean bonitas y ya, sino que tengan mensajes [...] que realmente pues afecten de alguna manera a los chicos, entonces allí es en donde les voy enseñando esta sensibilidad, esta empatía, tal vez esta catarsis que se puede vivir con el arte [...] para que puedan entenderlo porque si se los explicas pues ellos se pueden tal vez imaginar algo pero no es lo mismo a que les pongas un video y que terminen no sé, llorando ¿no? [...] entonces también vemos cómo las diferentes reacciones, desde el que sí lloró hasta el que no sintió nada, entonces ahí también vamos trabajando esa sensibilidad ¿no? de decir unos son más empáticos que otros. Algunas veces, también les explico que las experiencias previas de vida, pues influyen en la apreciación del arte, entonces si te ha pasado algo parecido o si viviste algo parecido, pues te va a pegar más, que si nunca lo hayas experimentado. Entonces así es como trabajo la sensibilidad (Regina, 35, Artes Visuales).

En el fragmento se percibe lo implícito de la práctica sensible en la sensación como reacción. Collins (citado por Rizo, 2015) menciona a la socialización emocional en los rituales de interacción, abarcados en la comprensión de la práctica sensible, en ellos, una reacción está intrínseca dentro de una emoción. En este caso, la profesora-artista, subraya la acción de llorar como una reacción de la sensibilidad, que le provee al estudiante la práctica sensible. Así, de forma explícita la profesora guía a los estudiantes, a través de dispositivos tecnológicos, en la vía sensible para llegar a la acción cognitiva.

De forma explícita, se observa el valor de la empatía dentro de la práctica sensible, en la cual es factible se desplieguen como campo emergente de las buenas prácticas pedagógicas (Hirsch y Yurén, 2013). Es comprensible, en el interior de la enseñanza de las artes, la educación en valores, en el mejoramiento de conductas y procesos cognitivos (Bamford, 2009).

Paralelo a lo anterior, el constructivismo requiere de conocimientos previos, en tanto la profesora-artista, diseña una práctica sensible; asimismo, observa durante su aplicación las reacciones y desentraña sensaciones que sean esquemas cognitivos (Zabala, 2000)

incorporados a los nuevos conocimientos sensibles. Como lo menciona la profesora-artista, si los estudiantes han obtenido experiencias previas, mejores serán las experiencias nuevas.

En cuanto al uso de dispositivos tecnológicos, en particular el uso de videos, se observa la coincidencia del uso de videos educativos que provienen de la plataforma web 2.0 YouTube. Según Ramírez-Ochoa (2016) este es un espacio interactivo que permite hacer comunidad en torno a recursos compartidos, ya sea de autoría propia o ajena, así, esta plataforma, es un punto de encuentro para quienes quieren ver y exhibir un video.

Con todo esto se observa a la práctica sensible como un acontecimiento en la enseñanza de las artes, dados los elementos nombrados, la práctica sensible es para profesores-artistas, una acción que de forma coincidente, establecen desde sus procesos creativos, basados en sus experiencias previas de formación disciplinar artística, lo cual contribuye al diseño de estrategias didácticas, para proporcionar en los estudiantes sensaciones, emociones y adquisición de conocimientos sensibles aplicados a las artes visuales, la danza, la música y el teatro.

El análisis del acontecimiento de la práctica sensible, desde el quehacer del profesor-artista, posibilita observar, cómo a través del tiempo la adquisición de experiencias les permite coadyuvar en la enseñanza, así como en sus prácticas artísticas, lo cual enriquece a los estudiantes de bachillerato.

5.3. Acontecimiento de la práctica sensible en profesores-artistas

Nemirovsky (2017) menciona al profesor-artista como un sujeto que proviene del ámbito artístico, capacitado en el desarrollo de habilidades expresivas dentro de la práctica sensible en alguna disciplina artística: teatro, danza, artes visuales o música; y, además se desenvuelve profesionalmente en el ámbito educativo.

En el desarrollo de este apartado, es pertinente recordar algunas características del grupo entrevistado. Todos son profesores de artes, mientras que algunos son en el presente artistas. La mayoría del grupo son mayores de cuarenta y cinco años; esto, ha contribuido a que la entrevista grupal, sea en sí un acontecimiento de la práctica sensible; por consiguiente, se

retroalimentaron respecto a sus experiencias previas. Las más jóvenes, menores de treinta y cinco años, realizaban comparaciones con el antes y el ahora, asombrándose por momentos. En dicho sentido, estos momentos de asombro accionaba en la entrevista grupal para realizar variaciones temporales de acontecimiento explícito durante la conversación, es decir, los saltos de atrás hacia adelante y viceversa, en las narrativas de los profesores-artistas.

En el siguiente fragmento de la entrevista grupal, se identifica el acontecimiento de la práctica sensible a través de las experiencias extendidas del nivel profesional como artista, al nivel profesional como docente:

...al subirme en un escenario, pues era la adrenalina, que creo que muchos que ejecutamos algo, nos toca al subirnos en un escenario, la adrenalina de siempre, de los nervios, del cambio de vestuario, de esa parte, de poder presentarte ante un público, para que puedas transmitir esta parte, en ese caso pues la danza, para mí ha sido muy significativo, así en el aula de danza, nos desestresamos, nos relajamos, compartimos nuestra pasión con los chicos, ¿no? Aquí estamos entrenando para poder llevarlos a un escenario (Valentina, 34, Danza).

Resulta relevante para el acontecimiento de la práctica sensible, que las estrategias didácticas provengan de sujetos preparados en alguna disciplina artística; la profesora-artista, se expresa como sujeto autopoietico, a través de las palabras adrenalina y nervios; en la palabra entrenando, una comprensión sobre el acontecimiento pedagógico que requiere la enseñanza de la danza. En dicho sentido, tal expresión proviene de la experiencia profesional de la profesora-artista. Un bailarín entrena: tiempo rítmico, disposición espacial, coordinación corporal (Balada, 1998).

Dewey (2008) manifiesta al arte como experiencia en un dominio tanto individual como social, lo cual en este estudio permite ser observado como acontecimiento explícito en el grupo entrevistado. Son artistas, que de manera simultánea son profesores, su coincidencia, es que laboran en el mismo bachillerato, la diferencia, proviene de sus experiencias singulares; lo cual, enriquece al grupo. En este punto, la conversación durante la entrevista

grupal se intensificaba conforme cada uno externaba sus vivencias enriquecidas por el tiempo, dando saltos al pasado y saltos al presente.

Cabe señalar que el acontecimiento pedagógico en el campo de las artes se advierte en sus diferencias disciplinares de cada profesor-artista del grupo entrevistado, porque en este sentido Orozco (2011) menciona a la didáctica en educación artística como una didáctica específica, en la que su ámbito esencial es la condición natural del arte, en la índole de la práctica sensible. Es decir, los elementos que lo conforman: imaginación, creatividad, sentimientos e intencionalidad (Balada, 1998).

sí me veo como artista, compartiendo lo que sé a mis alumnos, y no tanto como maestro. Creo que eso es lo que a mí me ha funcionado, porque siendo artista, pues se supone que somos sensibles, entonces, de esa manera los motivo para que se acerquen a apreciar el arte. Sí tenemos que ver ciertos conceptos, ciertas teorías del arte, pero yo lo transformo a partir de lo que yo sé; y, creo que ese ha sido el mejor camino que he podido seguir, y que creo que seguiré compartiéndoles, a partir del artista que soy (Santiago, 49, Teatro).

De acuerdo con el fragmento anterior, el profesor-artista, se refiere a su acontecimiento pedagógico, que proviene de su experiencia como artista para ser profesor de artes; y, no necesariamente al dominio de estrategias pedagógicas formales para su desarrollo; que, si bien el docente hace explícita la necesidad de conocimientos sobre el campo disciplinar, el predominio está en la visión de la práctica sensible. Se entiende, en esta perspectiva del profesor-artista, que el artista es un pedagogo nato, más que formado desde didácticas previas. Hernández y Merodio (2004) expresan que dicha combinación mejora el desarrollo de los procesos, en tanto se interrelacionan lo pedagógico y lo artístico.

Cabe señalar el acontecimiento que emerge en el siguiente fragmento, ya que, se observa, una diferencia dentro de la entrevista grupal, al declarar la profesora-artista lo siguiente

En mi caso no me considero artista, me considero una maestra de artes, ustedes se consideran artistas, porque realizan producciones, pero en mi caso lo llevé a cabo hace

mucho ¿no? yo realizaba producciones de danza, pero después me enfoqué más a lo pedagógico, a enseñar lo que es el arte (Camila, 54, Danza).

Se identifica notoriamente, que la profesora-artista, toma una decisión en el pasado para favorecer la enseñanza de la práctica sensible, apoyándose de su propia experiencia como artista.

La profesora-artista, se posiciona como no artista en el presente. Su acontecimiento como artista está en el pasado, porque ya no realiza producciones como bailarina. Sin embargo, en el transcurrir de la entrevista grupal, al paso de escuchar a los otros narrar sus acontecimientos, tanto de profesores como de artistas, la profesora-artista, interviene para declarar nuevamente que, prepara a los alumnos, mediante sus experiencias previas, para subirse al escenario:

Hace un momento decía [...] yo no me considero ya una artista, pues a la mejor porque dejé de bailar hace mucho tiempo [...] en su momento pues sí me consideraba yo artista ¿no? porque era yo bailarina de folklor [...] de ahí surgió en mí, esa necesidad de mostrar el camino a los alumnos del aprendizaje del arte ¿no? de sensibilizarlos para que sean mejores personas; y, para que, pues ellos, puedan practicar la danza (Camila, 54, Danza).

Eisner (1995) supone al educador en artes en tres facetas distintas: el que enseña la autoexpresión, el que enseña apreciación del arte y el que enseña en la formación de artistas. En los tres casos quién desarrolla estas actividades es un artista pedagogo. En concreto, para este estudio, que analiza la práctica sensible de profesores artistas a nivel bachillerato, se coincide en las tres, bajo la perspectiva de lo señalado en la entrevista grupal, los profesores-artistas coadyuvan al estudiantado en la ejecución, valoración y práctica del arte; así como, en la formación de artistas. No obstante, con relación a lo anterior, se abre un apartado más adelante, sobre el análisis de las tres facetas distintas, mencionadas por Eisner (1995).

En dicha controversia de la profesora-artista, el acontecimiento temporal explícito abarca las experiencias de la profesora-artista, por haber dejado la danza, sin embargo, con

conocimientos para compartirlos a sus alumnos. Al expresarse la profesora-artista se observa una transición de su ser artista a su ser docente, en dicho sentido, ella, no se considera artista, porque ya no produce arte, sin embargo, en sus inicios sólo realizaba la práctica sensible de la danza, en dicho sentido estriba la narrativa en lo que Eisner (1995) manifiesta en sus relaciones categoriales como el que enseña en la formación de artistas. Posteriormente, al vivir la docencia, dejó la danza por ser maestra de artes. Se destaca igualmente, la educación en valores. Pues manifiesta que sus experiencias en la práctica sensible hacen mejores a las personas. Es decir, el bien educativo, dentro de un plano positivo, que aporta mejoras en el bachillerato (Bamford, 2009).

yo creo que un aspecto importante en la enseñanza de la sensibilidad, si entendemos la sensibilidad, como un aspecto psicológico, que es la capacidad de emocionarse. Yo creo que un aspecto importante es que nosotros como docentes, enseñamos con nuestra conducta, nuestras acciones ¿sí? con el ejemplo, porque si nosotros no somos capaces de sensibilizarnos, de ser sensibles ante ellos ¿sí? Entonces no podemos enseñar esa sensibilidad, entonces, en mi punto de vista, lo que se llama *curriculum* oculto ¿sí? Eso es muy importante para que ellos aprendan precisamente de nosotros a ser sensibles, desde el punto de vista, tanto de cuando nos presentamos ¿sí? y en un evento, como artistas, como cuando estamos en la clase desde nuestro vocabulario, las acciones, eh, lo que estamos enseñando, lo que, cómo nos comportamos ante ellos, cómo les hablamos, entonces, yo creo que esto es un aspecto importante de la enseñanza de la sensibilidad en este sentido (Alejandro, 59, Música).

El valor como referente educativo se reconoce desde distintos enfoques, como el sociológico, antropológico y psicológico, por lo que, en el anterior fragmento de la entrevista grupal, el profesor-artista manifiesta su expresión como el ejemplo a seguir, en dicho sentido se aprecia al valor moral como un bien que se adquiere desde la conducta del profesor, y, según el planteamiento de Barba (citado por Molina, 2019) se expresa que es una creencia fundamental que se ubica en dos planos uno, el psicológico; y, otro en el social. En el primero, refiriéndose a los modos de conducta específicos dentro de un aula. Estos modos adquieren relevancia cuando el profesor-artista, señala que los estudiantes aprenden la práctica sensible

desde la conducta y lenguaje, que, en el segundo, son modos de relación social que utilizan de manera coincidente los profesores-artistas. En dicho sentido este acontecimiento explícito de la práctica sensible es un bien educativo.

Por otro lado, y siguiendo con el tema del bien educativo, según García-Huidobro (2018) la reflexión sobre la experiencia artística contribuye en el estudiantado a crear vínculos entre enseñanzas y actividades, pues los jóvenes, perciben que los profesores-artistas, toman en cuenta sus intereses personales para el desarrollo de sus producciones artísticas. Es decir, que un profesor-artista procura un acercamiento con el estudiantado, este acercamiento se vincula a lo que la profesora-artista expresa

creo que todos nosotros como profesores hacemos eso: creemos. Creo que todos tenemos [...] el mismo énfasis en preparatoria que es creer en ellos cuando más necesitan saber que alguien cree (Ximena, 34, Teatro).

En otras palabras, la profesora-artista, expresa de forma coincidente, el vínculo necesario entre acontecimiento pedagógico, expresión artística y valor como un bien educativo. Creer en el estudiante como aprendiz de un profesor-artista, implica a la práctica sensible de manera dialógica. Lo expresa (García-Huidobro, 2018) en relación con las expectativas e intereses diferentes que demuestra el estudiante. En dicho sentido tener fe y creer en el alumno, implica a la práctica sensible, como lo manifiesta, anteriormente, el profesor-artista sobre el concepto de sensibilidad, la capacidad de emocionarse es una manera de enseñar la práctica sensible, así como la reafirmación del sujeto autopoietico del grupo entrevistado. Creer que el estudiante puede lograr expresarse a través del lenguaje artístico conecta, en el siguiente fragmento de la entrevista grupal, con la siguiente expresión

Como dicen, sensibilizar al alumno tiene que ver con la capacidad de emocionarse o inclusive de asombrarse, porque creo que hay que aprovechar lo más que podamos a los alumnos. Considerando cualquier momento que haya eh, no sé, por ejemplo, le digo a un alumno, ¡órale! tienes buena voz para ser actor. A ver, este, repite este texto. Ya ¿no?

lo hace como se lo pido. Ahora hazlo de esta manera: ¿Te das cuenta de que puedes ser un gran actor? No, pues el joven todo emocionado hasta crece. Hasta se siente pues motivado porque pues estamos justo eso, aprovechando esas capacidades que tiene [...] porque ellos mismos, justo se asombran de las capacidades artísticas que tienen (Santiago, 49, Teatro).

Así, el profesor-artista, es un mediador dentro del acontecimiento de la práctica sensible. Porque en sí mismo, el profesor-artista expresa su propia sensibilidad, al estar atento de los avances en el estudiantado, a través de su acontecimiento pedagógico, así como también de su experiencia profesional. El profesor-artista, al ser actor profesional, trabaja en el alumno el acontecimiento pedagógico del teatro, para mejorar aprendizajes, aunado a la valoración que debe hacer como profesor-artista, en los avances del alumnado.

Para Montané (2009) el análisis del saber pedagógico es fundamental, más no debería ser prioritario, sino al contrario, mantenerse en equilibrio entre la práctica sensible y la práctica pedagógica. El acontecimiento dentro de la circunstancia temporal y espacial se vuelve determinante, a través de la experiencia de cada profesor-artista. Según Queiroz y Franco (2003) hay una adecuación del paradigma profesor-artista-reflexivo, porque corresponden a un sistema educacional complejo, dando como resultado la posibilidad de aprendizajes duraderos que contribuyen al mejoramiento cognitivo en los alumnos.

De este modo, la presencia de un profesor-artista prioriza su ser artista, así como también su ser docente de forma equilibrada. Así, el estudiante es capaz de experimentar procesos didácticos sensoriales, para reconocer en ellos el acontecimiento de la práctica sensible.

A continuación, como se había acotado anteriormente, se hace mención sobre las fases categoriales que Eisner (1995) evidencia en el educador en artes. En el sentido de que para Eisner la educación artística contiene un valor educativo en tanto espacio simbólico, en la capacidad mental de la abstracción; así como, en el reconocimiento del entorno para ser expresado artísticamente.

5.4. Acontecimiento pedagógico de la práctica sensible en tres facetas

Cabe señalar que las tres facetas distintas que Eisner (1995) supone en el educador en artes, emergen en este estudio; y que, por su importancia, se hace un acercamiento analítico desde las narrativas de los profesores-artistas entrevistados.

Dichas facetas son las siguientes: el que enseña la autoexpresión, el que enseña apreciación del arte y el que enseña en la formación de artistas. Según Eisner (1995) en los tres casos quién desarrolla estas actividades es un artista pedagogo.

El fragmento siguiente expresa la interpretación del profesor-artista con relación a su enseñanza de la autoexpresión

... ver cómo van desarrollándose, cómo van creciendo y a final de cuentas que tu creación [...] tu ente creador como profesional del teatro o de las artes a las que nos dediquemos, encuentra una cabida también en una creación no profesional, que hacen los chicos ¿no? y sobre todo que lleva un fin completamente distinto, al que nosotros como artistas, hacemos en la escena (Ximena, 34, Teatro).

De acuerdo con Juanola y Masgrau (2014) la enseñanza de la autoexpresión artística, en Eisner, implica al cuerpo, dado que este tiene otras formas de conocimiento, atribuidas a la emoción, la intuición, la memoria y el gusto. En dicho sentido, la profesora-artista provee al estudiante de experiencias sensibles, para que sea capaz de autoexpresarse a través del acontecimiento pedagógico teatral; es decir, crea una obra de teatro en la cual le da espacio y tiempo al estudiante para su desarrollo artístico. Dado que para Eisner, el conocimiento de lo sensible aporta en la formación la experiencia individual que se hace pública a partir de la autoexpresión. Debido a que, el elemento vital del teatro es un actor y un espectador (Grotowski, 1992), en ello el acontecimiento pedagógico se supedita a lo público.

La siguiente narrativa se expresa de manera coincidente con la anterior

... en el caso de danza demasiados alumnos se llevan una gran satisfacción por haber presentado, y haber aprendido algo, por haberse puesto un vestuario, en el cual muchas veces ese es su deseo, ponerse un vestuario, bailar, exponerlo ante en público, transmitir esas emociones, obviamente contagiados por nosotros o guiados por nosotros, en una recíproca creatividad (Camila, 54, Danza).

Las coincidencias son recurrentes en las narrativas de los profesores-artistas, debido al Modelo Educativo 2010, que como ya se expresó en el apartado contextual, la asignatura de Actividad Artística en el sexto semestre se impartía desde la práctica sensible, en los talleres artísticos. Este acontecimiento pedagógico, se identifica de manera explícita, así como temporal, los profesores-artistas, en el momento de la entrevista grupal, expresan añoranza por la práctica disciplinar artística en medio del encierro por la pandemia del Covid 19. No obstante; y, de manera coincidente igualmente, han resuelto con dispositivos tecnológicos para la autoexpresión de la práctica sensible, en la siguiente narrativa se puede observar dicha afirmación

Iban a hacer una obra de teatro y solicité se grabaran en un video, así que el semestre pasado una estudiante, tuve sin fin de alumnos que hicieron cualquier cosa, vamos ¿no? lo leyeron o se ponían unos lentes y ya y de pronto al ver el trabajo de la estudiante, estaban en la obra sus papás, y su papá hacía como que manejaba, y la mamá entrando en personaje ¿no? -apúrate porque no vamos a llegar a tus XV años, y la niña con su vestido de XV años en el patio [...] la estudiante se sensibilizó tanto al trabajo o a la labor del artista que jaló a los demás, y entonces en esa sensibilidad, no solo se quedó ella como estudiante y proceso escolar, sino que hizo que su mamá aprendiera diálogos, su papá hiciera mímica ¿no? utilizaron el patio, después la sala [...] (Ximena, 34, Teatro).

En el fragmento anterior se identifica la apertura de la autoexpresión a los miembros de la familia debido al confinamiento por Covid 19, en donde el acontecimiento pedagógico,

permea de sensaciones e imágenes sensibles para la transición de lo privado a lo público, convirtiéndose en el reconocimiento de las cualidades del entorno (Juanola y Masgrau, 2014).

Acerca del que enseña apreciación del arte, el profesor-artista expresa en su narrativa que:

he utilizado videos [...] para que los alumnos aprecien el arte, videos de danza, de pintura, conciertos de música, y es difícil dedicarse de manera específica a analizar muchas piezas de arte, entonces, todo yo lo veo de manera general, pero yo les digo: que tenemos que tomar en cuenta los elementos que son afines a las artes, una vez que conozcamos esos elementos afines, vamos a poder analizar cualquier pieza de arte, contraste, color, forma, movimiento, en toda pieza de arte existen esos elementos, [...] los vamos a encontrar en cualquier obra o pieza de arte, y aparte de eso, cuando analizamos una pieza de arte, lo primero que yo les digo, que ellos me digan qué ven, que nombren lo que se les hace conocido, el referente que tengan, la silla, la mesa, la nube, el sol, el color azul, el color verde, después pasamos a interpretar -ah yo me imagino que el artista quiso darnos a conocer la habitación en donde vive. El siguiente paso, qué te hizo sentir, eso que estás viendo, eso que estás analizando ¿qué sentiste? Sentiste tristeza, sentiste alegría, emoción o nostalgia eh sentiste asco, sentiste depresión, te dio miedo ¿no? entonces son los pasos que yo sigo cuando analizamos una pieza de arte (Santiago, 49, Teatro).

En el anterior fragmento de la entrevista grupal se identifica la narrativa en sí misma como una estrategia didáctica para la apreciación artística. El profesor-artista, instruye a los alumnos para la conformación del juicio estético, que en Morales (2001), se expresa como la interpretación y el disfrute estético, puesto que la apreciación artística promueve conocimientos, en donde es posible categorizar las experiencias y confrontar los resultados.

Con relación a la base curricular, es importante destacar, que la asignatura que se imparte en cuarto semestre (UAEH, 2019) en el bachillerato donde se realiza la investigación, lleva por nombre Apreciación Artística, es por lo que el profesor-artista expresa desde su autopoiesis su acontecimiento pedagógico; en coincidencia con ello, la siguiente narrativa expresa lo siguiente:

cuando hablamos de la apreciación siempre me remito, sí a las emociones, pero también me remito al trabajo del artista y en ese trabajo del artista un poco eh siempre les digo quiero que vean mi trabajo que lo critiquen ¿no? que lo explayen como espectadores, pero para que ustedes puedan como comprender que todos los que estamos dando clases somos ejecutantes o lo fuimos en algún momento. Entonces también mostrar mi trabajo, digo también yo me veo ahí vulnerable a que sí les guste o no, pero al menos saben que lo que estamos haciendo de sensibilidad emocional también es un proceso que nosotros llevamos a diario como entrenamiento (Ximena, 34, Teatro).

Así, se identifica la autoexpresión de la profesora-artista como la vinculación de la apreciación artística, al promover que el alumnado viva experiencias estéticas como espectador del trabajo artístico de la profesora. En Eisner (citado por Juanola y Masgrau, 2014:495) se manifiesta a la experiencia de mirar como un acontecimiento pedagógico en el que la percepción se potencia a través de “lentificar la mirada”. En dicha lentificación de la mirada se construye la habilidad de la reelaboración simbólica. Es por lo que para autores como Eisner y Dewey, la experiencia se connota a partir de lo sensible.

Juanola y Masgrau (2014) comentan que en Eisner, hay una necesidad de relacionar la cognición con la afectividad, puesto que, son dos procesos que se manifiestan simultáneamente dentro de la experiencia estética. Las formas de representación, a través de la danza, la música, el teatro y las artes visuales son, en todo caso, para Eisner medios expresivos que transmiten experiencias estéticas individuales.

A propósito del que enseña en la formación de artistas en el fragmento siguiente se identifica tal narrativa:

[...] a través de la práctica que ellos hacen, cuando dibujan, cuando cantan, cuando bailan, porque ellos se dan cuenta que pueden ser grandes bailarines de contemporáneo o grandes cantantes o grandes músicos, entonces, ellos a través de la práctica, también se sensibilizan frente al arte (Santiago, 49, Teatro).

En este fragmento de la narrativa del profesor-artista se identifica la coincidencia entre profesores-artistas con relación a que no solo aplican acontecimientos pedagógicos para la práctica sensible, sino que también es posible ser formadores de artistas.

Cuando yo empecé a dar clases, había muy pocos alumnos que estudiaban teatro en el Instituto de Artes, o en alguna otra escuela, si acaso uno, este, se iría por ese camino, entonces ya conforme yo seguí dando clases, pues de repente, que ya hay dos alumnos en el Instituto de Artes, o tres alumnos, o cuatro alumnos, o que una alumna se fue a la Universidad de Guanajuato, que otra, se fue a presentar a exámenes a las escuelas de la UNAM (Santiago, 49, Teatro).

En dicho sentido, se observa que los profesores-artistas a partir de las estrategias didácticas de la práctica sensible, se reconocen como formadores de artistas. En esta tercera fase categorizada por Eisner, es posible identificar la revaloración de la expresión práctica sensible como formación preprofesional, abriéndose un espacio educativo para la imaginación, de allí la importancia de “aprender a pensar como artistas” (Juanola y Masgrau, 2014:499). Debido a que, Eisner fomentaba la interrelación entre artistas, educandos y educadores de artes, esto concatenaba la posibilidad de que el aprendizaje se promoviera como experiencias individuales sensibles. Por tanto, aprender haciendo, ocurre desde la práctica sensible y a través de la mediación de un profesor-artista.

A continuación, y siguiendo con el análisis, se observa la tendencia del valor educativo de las artes atendiendo al acontecimiento temporal y espacial de la práctica sensible.

5.5. Acontecimiento de la práctica sensible en el valor educativo de las artes

En este apartado, corresponde plantear el acontecimiento de la práctica sensible, relegada a segundo plano dentro del *curriculum*, dadas las condicionantes prioritarias, a los estudios

cientificistas. Según Eisner (citado por Carabias, 2016) la tendencia internacional, se encamina hacia la mejora de la productividad; y, por tanto, a la empleabilidad técnica, sin embargo, cuestiona, si todo ello fuera posible sin la capacidad innovadora y creativa que la práctica sensible provee al *curriculum*.

En dicho sentido, el grupo entrevistado, coincide en lo que señala Dewey (citado por Carabias, 2016) sobre que la experiencia acontece, como aprendizaje duradero, en tanto es regulado por experiencias reflexionadas; y, mediadas entre lo sensible y lo técnico. En otras palabras, se puede afirmar que el papel de la enseñanza de las artes provee experiencias favorables para la construcción del conocimiento científico. En el siguiente fragmento, se observan los saberes del profesor-artista, con relación a lo que se menciona:

El arte tiene una técnica, tiene una metodología. Que la música es científica, muy ligada con las matemáticas, el teatro, la danza ¿sí? Todo esto tiene una técnica, una metodología (Alejandro, 59, Música).

No solo el conocimiento en las asignaturas de corte científico se fortalece por la práctica sensible, sino también, como lo expresa Gardner (1997), se fortalece en el dominio artístico, dadas las posibilidades cognitivas que median entre la expresión y el proceso creativo que conlleva aprender técnicas artísticas; esto, a través de la personalidad, la emoción y el contexto cultural; de ahí que, la práctica sensible en tanto acontecimiento, sea capaz de convertirse en una estructura simbólica en la enseñanza para descifrar significados; lo cual, colabora a la educación integral en el bachillerato. El siguiente fragmento tributa en este sentido:

El arte tiene técnica, tiene una metodología y ahí es cuando los jóvenes se dan cuenta, pues que, efectivamente, el arte también tiene su valor. También hay que valorarlo, como las matemáticas o como la química o la física (Santiago, 49, Teatro).

A pesar del valor educativo de las artes, como antes se ha mencionado, Eisner (citado por Carabias, 2016:32) expresa que las asignaturas artísticas son relegadas a un segundo lugar,

dado que tienen menor presencia horaria; además, menor dotación de recursos; y, si esto fuera poco, menor consideración dentro y fuera de la escuela; por lo que, han sido nombradas asignaturas “marías”. Por eso, llama la atención esta particularidad; y, sobre todo, tratando de evitar caer en la subvaloración del acontecimiento de la práctica sensible por las asignaturas de corte científico, los profesores-artistas del grupo entrevistado comentan lo siguiente:

que descubran su parte creativa [...] ya no es como en el kínder (Valentina, 34, Danza).

Es posible observar, que en la educación obligatoria (básica), la educación artística se prioriza únicamente, en los eventos conmemorativos. En la investigación realizada para este estudio, se ha evidenciado, en el mapa curricular de la educación obligatoria, una carga horaria menor de la enseñanza de las artes, con relación a asignaturas de ciencias, español y matemáticas. Se observa, por tanto, que esto afecta cuando, llegado el tiempo, estos niños ingresan en el bachillerato; por ello, el profesor-artista, comenta lo siguiente

no es la materia barco, [...] no es solamente entregar un dibujito o un bailecito de la *Macarena* (Santiago, 49, Teatro).

Es entendible el tono irónico que utiliza el profesor-artista entrevistado, puesto que, por un lado, se observa en el comentario la displicencia con la que la práctica sensible es relegada; aunado a ello, el extremo de la facilidad de la asignatura, llevada a un producto de consumo masivo. Por ese motivo, la profesora-artista expresa que

En el arte hay ciertas reglas; cuando vas a ver una obra, no puedes estar hablando, no puedes estar mensajeando. Tienes que poner atención, no puedes ir a un museo a tomarte fotos, para la selfie y ya me voy ¿no? (Regina, 35, Artes Visuales).

Cabe destacar, algunos aspectos de los fragmentos anteriores que se entran para dar significado a la interpretación de los acontecimientos en las experiencias del grupo entrevistado. Se comprende de manera indisoluble a las artes en el desarrollo integral del bachillerato. La situación es compleja dado que la educación artística se encuentra inserta en el *currículum*, sin embargo, en la práctica real es relegada, por los motivos ya mencionados.

Con lo anterior, se relaciona el siguiente apartado, que emerge en el análisis de resultados; y que, además, acompaña al tema del valor educativo de las artes, como un acontecimiento de la práctica sensible: los espacios destinados para la enseñanza de las artes.

5.6. Acontecimiento espacial de la práctica sensible

En la práctica sensible se observa al acontecimiento desde su singularidad, como lo expresa Fayó (2013) mediante la descripción de aquella singularidad, en el acontecimiento frente a la conceptualización teórica de estructuras, que se encuentren en relación con los sujetos. El acontecimiento espacial en el grupo entrevistado es un fenómeno heterotópico, pues, según Toro-Zambrano (2017) el acontecimiento se forma por la correspondencia de fuerzas que permitan a sus elementos tomar lugar y contenido espacial, según dicha correspondencia, a la que estos sirvan.

Siguiendo a Toro-Zambrano (2017:26) en la obra de M. Foucault se ha planteado al *espacio otro* como una heterotopia “un no lugar, el lugar que está por fuera de todos los lugares, aunque resulte efectivamente localizable”. De allí que el acontecimiento se marca como un emplazamiento, en donde “un lugar no lugar, que tiene un tiempo otro, un tiempo no tiempo”.

En el siguiente fragmento, es posible observar el espacio otro, llevado entonces, al espacio requerido para la clase de danza:

en la escuela preparatoria me decían: Sí, adelante pues tomen el área de deportes, o desocupen un salón (Camila, 54, Danza).

En esta expresión, la inserción curricular de la práctica sensible está relegada a un espacio otro, que no existe; y, que en el entendido se puede aplicar en áreas otras, como las canchas de fútbol, o los salones con distribución instrumental de bancas y pizarrón. En donde la expresión: “desocupen un salón”, es sacar las bancas para crear un espacio otro, un espacio para la danza, un espacio vacío.

Como destaca Moreno (2010) el espacio heterotópico es un espacio emplazado por el poder. En este estudio, se considera, dado lo expresado anteriormente, sobre que, la educación artística es una asignatura relegada a un segundo lugar, por las asignaturas de corte científicista, el poder se expresa mediante el emplazamiento de la enseñanza de las artes a un lugar no lugar. En el siguiente fragmento, el profesor-artista sugiere este mismo emplazamiento a un área alejada, del área normal de clases:

[...] para las clases de artística, es necesario un espacio específico, si bien no bien acondicionado, pero que sí estén alejados de los demás salones donde se imparten otras materias, porque estás haciendo tus ejercicios y te van a tocar: Oiga, que estoy teniendo clases. Sí, pero pues no puedo hacer nada. ¿Cómo les digo que calienten la voz en silencio? (Santiago, 49, Teatro).

Con relación a esto, el acontecimiento heterotópico “abre posibilidades de existencia diferentes y de pensar y ser de otro modo, como el afuera. Es real pero fuera de ellos” (Toro-Zambrano, 2017:27). Desde estas perspectivas, el tema emergente se observa como una problemática que han asumido los profesores-artistas. La circunstancia se determina desde lo espacial y temporal, se hace hincapié en el valor educativo de las artes, ante la falta de apoyo para impartir la práctica sensible con calidad; y, para poder contribuir a indicadores internacionales. En el siguiente fragmento, el profesor-artista, a su vez, emplazado al lobby del Teatro La Garza, cuyo espacio en sí, es un espacio reducido, por ser la entrada al teatro; y que, además, ha sido adaptado como teatro, con largos ventanales, que no permiten el oscuro para la convención teatral, como un espacio otro, de aula de usos múltiples.

[...] en el teatro la garza¹⁴, en el lobby que está al principio, allí nos pusieron unas bancas y mi pizarrón era el vidrio que está ahí, el vidrio de las ventanas, ese fue mi pizarrón (Alejandro, 59, Música).

Para Toro-Zambrano (2017) el acontecimiento es singular, sin embargo es susceptible a ser regulado a través de una estructura de significados, lo cual el grupo de profesores-artistas expresan que resultan ser, del espacio otro, ese lugar no lugar al que se refieren en múltiples ocasiones, en su percepción sobre pertenecer y no pertenecer, ser parte de un grupo que no es un grupo dentro del grupo, sino un grupo no grupo, por características evidentes, entre límites y coerciones, que trastocan la normalidad curricular del bachillerato. Las reglas de una estructura, que para el profesor-artista, es una no estructura por su pertenencia a un lugar no lugar, el cual, en este trabajo de tesis se le llama práctica sensible. Continuando con la expresión del profesor-artista, a su vez extiende un nuevo emplazamiento, que se mantiene emplazado, por circunstancias institucionales:

[...] del teatro la garza, nos cambiaron a los camerinos de la Baltasar Muñoz Lumbier¹⁵, para ocupar el piano, ahí nos pusieron las mesas y las sillas, y ahí estábamos, pero cuando había un evento pues nos suspendían la clase (Alejandro, 59, Música).

En dicho sentido la práctica sensible es un acontecimiento dentro de un emplazamiento espacial, en relación directa a las actividades institucionales del aula. En este periodo temporal, al que hace referencia el profesor-artista, se ubica que es anterior al modelo educativo 2010. En este periodo anterior, la educación artística estaba incluida en el *curriculum*, en los seis semestres del bachillerato, cuya peculiaridad era que, los alumnos se desplazaban de las escuelas preparatorias: 1, 3 y 4 (todas incorporadas a la UAEH y ubicadas

¹⁴ El teatro La Garza, actualmente se encuentra en el Centro Cultural La Garza, nombrado así en 2019. Anteriormente era conocido como Edificio Central, ubicado en la calle de Mariano Abasolo #600, col. Centro, en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México.

¹⁵ Aula Magna Baltasar Muñoz Lumbier, ubicada en el Centro Cultural La Garza, nombrado así en 2019. Anteriormente era conocido como Edificio Central, ubicado en la calle de Mariano Abasolo #600, col. Centro, en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México.

en la ciudad de Pachuca). La coincidencia de emplazamiento se puede observar en el siguiente fragmento

mi salón era donde está ahorita el CCU¹⁶, en el área de danza clásica. Si era duela, pero era duela viejísima, hoyuda, toda así caminabas, y ¡hash! toda se escuchaba, así toda la duela, ya toda podrida ¿no? y así, me llegaron los alumnos de las prepas (Diego, 46, Música).

El emplazamiento de una clase de música, en un aula para danza clásica, aunado el deterioro de la duela, expresa pertenecer a un lugar no lugar, a un lugar otro, para que el acontecimiento de la práctica sensible, aun así, tuviera lugar. De acuerdo con la información reportada, es importante mencionar al acontecimiento de la práctica sensible, como un fenómeno que emerge de un grupo no grupo; y, que trabaja, en un lugar no lugar, porque, al fin y al cabo, cuando cada profesor-artista entra a su aula y cierra la puerta, provee a estudiantes de herramientas sensibles, para aprender y ejecutar alguna disciplina artística, con el fin de apoyar en la educación integral de un joven estudiante del bachillerato.

Para Foucault (citado por Moreno, 2010:13) “la época actual quizá sea sobre todo la época del espacio”, con ello se aprecia la posibilidad de emerger en un aula de artes como en un lugar otro que carece de significación en el exterior. En particular, el espacio heterotópico es, un acontecimiento dado dentro de la experiencia de los profesores-artistas más antiguos, como circunstancias reflexivas, no solo ocurridas en ellos sino también en los profesores-artistas más jóvenes. El espacio otro no se refiere en el sentido fenomenológico de “estar en el mundo” como lo afirma (Moreno, 2010:14), al contrario, es un “emplazamiento que suspende, neutraliza o invierte el conjunto de relaciones reflexionadas”.

De repente llegamos a la preparatoria y queríamos espacios y queríamos aulas (Regina, 35, Artes Visuales).

¹⁶ Centro Cultural Universitario Víctor Manuel Ballesteros, ubicado en la calle de Morelos #704, col. Centro, en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México.

En este fragmento, es posible observar, un acontecimiento determinante en la práctica sensible: el momento en que la UAEH plantea el Plan de Desarrollo Institucional (PDI, 2022), con el cual, se inserta el Modelo Educativo 2010. A partir de allí, los profesores-artistas, debieron abandonar tanto el Centro Cultural La Garza, así como el Centro Cultural Universitario Ballesteros. En el anterior modelo educativo (1996), la asignatura se llamaba Cultura, y en ella se contenían diferentes talleres artísticos, que los alumnos elegían en una modalidad optativa; sin embargo, era obligatoria su aprobación para obtener el certificado del bachillerato; y que, por lo tanto, los talleres artísticos se cursaban en los espacios anteriormente mencionados.

Para ello, el contexto se vuelve determinante en profesores-artistas, que despliegan estrategias didácticas dentro de acontecimientos para la práctica sensible, que se significan como relevantes, importantes y notables, para los aprendizajes duraderos, estos aprendizajes capaces de contribuir a los otros aprendizajes, los duros, los complejos y los difíciles: los de las asignaturas científicas. Por lo tanto, las asignaturas de artes también son capaces de contribuir a un equilibrio dentro del mapa curricular por ser relajantes, divertidas, y más que nada susceptibles a permitir la expresión interna hacia el exterior de alumnos del bachillerato.

En tanto, siga la enseñanza de las artes emplazada, dentro de un mapa curricular con prioridades hacia las mejoras de indicadores internacionales, se podría prever en que el avance será lento, sin embargo, habrá la posibilidad de evolucionar a mejoras si se destinan igualdad de recursos a las asignaturas de la práctica sensible, por ello a continuación se expresan las siguientes conclusiones.

Conclusiones

Según la problemática planteada, las investigaciones incorporadas al estado del conocimiento, el andamiaje conceptual metodológico además su vinculación con los resultados; y, su reflexión en torno de ellos, se presentan las siguientes conclusiones:

Se considera a la educación artística, como un factor que beneficia a la formación integral en el estudiante del Nivel Medio Superior. Las asignaturas de arte posibilitan dimensiones sensibles, que no se movilizan en otras asignaturas dado el perfil teórico-conceptual. Por lo que, el acontecimiento pedagógico, es desarrollado, como un proceso sensible en búsqueda de experiencias, en la combinación entre la técnica y la aplicación, lo cual, resulta en expresiones que, a su vez, acoplan aprendizajes cognitivos y emocionales, aportando experiencias acumulables al estudiantado.

De acuerdo con las reformas educativas, plasmadas en los currículos de Nivel Medio Superior, los cuales, se ven influenciados por las recomendaciones de organismos internacionales, el valor educativo de las artes se observa, por un lado, relegado o subvalorado, aun cuando sean asignaturas con ponderaciones en sus créditos y, por el otro lado, la sentencia sobre si se imparte educación artística con calidad, se verá reflejado en el aprovechamiento crítico y reflexivo del aprendizaje.

En cuanto a la relación arte-cultura, como tendencia internacional, se observan posibilidades en las enseñanzas aprendizajes de la práctica sensible, de lo cual, se desprende lo sociocultural implícito en los procesos didácticos de los profesores-artistas, sin embargo, no se observa un rescate cultural dentro de las prácticas educativas aplicadas por profesores-artistas al interior del grupo entrevistado.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, es preciso mencionar la vinculación del acontecimiento a la práctica sensible; por lo que, en este estudio dicho fenómeno, se comprende como una suma de sucesos explícitos e implícitos, que necesariamente transcurre en un tiempo y en un espacio, en el cual se abarcan las sensaciones, el carácter; y, la personalidad; así como, el contexto sociocultural del aula en la que se imparte la enseñanza de las artes.

Por lo que, en este estudio, se entiende a la práctica sensible como la enseñanza que proviene de profesores-artistas, enmarcados en el *currículum* del bachillerato general de una escuela pública. A la práctica sensible le pertenece el acontecimiento enlazado con la experiencia y la acción de profesores-artistas.

En este sentido, se ha observado que, en particular, los profesores-artistas han tenido que usar el proceso creativo, para el diseño de estrategias didácticas, por lo que, se concluye con relación a esto: un artista hace uso de dicho proceso que adquirió en la formación inicial, en la práctica de su profesión como artista, para aplicarlo en el aula. Con relación a esto, es determinante el perfil profesional de cada profesor-artista, es decir, que es singular el diseño de estrategias didácticas si el profesional es músico, o actor, bailarín o artista visual.

Esta peculiar naturaleza del lenguaje de las artes en su especificidad resulta fundamental para el desenvolvimiento como profesor-artista en la enseñanza de la práctica sensible. Por lo cual, en este estudio, esto es considerado como un acontecimiento de la práctica sensible.

En dicho proceso creativo, es relevante la experiencia y acción del quehacer del profesor-artista. Dadas las diferencias de edades del grupo entrevistado, dicha afirmación es un acontecimiento explícito en el enfoque temporal del lenguaje que emplean los profesores-artistas. Los tiempos verbales expresados, en saltos hacia atrás y saltos hacia adelante, permitían permear a los más jóvenes de los acontecimientos de la práctica sensible en la UAEH.

Con ello, entonces, se interrelacionan el contexto sociocultural de profesores y alumnos que se conjuntan en el proceso didáctico para la enseñanza de la práctica sensible, así como la personalidad de cada profesor-artista impregna al estudiante de sensaciones, a través de la observación de sí mismos; y, de los otros, mediante actos reflexivos, por lo cual, el acontecimiento implícito de la expresión artística se revela en un acontecimiento explícito.

En cuanto al término profesores-artistas, se analiza la contrariedad en el término, dado que la formación inicial es en alguna disciplina artística, llámese danza, teatro, música o artes visuales, al igual que, las experiencias reportadas en la entrevista grupal, donde se resalta que primero fueron ejecutantes, durante un largo periodo, de hecho, casi ninguno ha dejado de ser artista; y, que en lo posterior se convirtieron en profesores.

En este punto la experiencia como artistas, sus acontecimientos explícitos, en cuanto a la multiplicidad de significados por un lado emocionales, por otro lado, sorprendidos y propensos a cambiar el rumbo de la entrevista grupal, dadas las fuertes influencias que entre uno y otro participante se observaban, para expresar su personalidad sensible, en cuanto a sus creencias, deseos y valores. Mientras que, en la categoría de acción, es observable la cantidad de anécdotas pasadas dentro de una línea de acción, lo cual enriquece la noción del concepto práctica sensible. Desde esta perspectiva, se acota al binomio formulado de profesores-artistas, por artistas-profesores, dado que son artistas y profesores en la práctica, no por formación inicial. En este punto, las categorías permiten tal aseveración, en beneficio del perfil docente requerido para la impartición de las asignaturas de artes.

En este sentido, es observable en las narrativas de los participantes, con relación a los conocimientos previos del estudiantado, los cuales, se detectan mediante la experiencia en la aplicación de las estrategias didácticas, se recupera justamente la subvaloración de la educación artística por otras asignaturas sobrevaloradas, desde la perspectiva política y económica, debido a recomendaciones de organismos internacionales, desde este criterio, se afecta a la proyección del beneficio educativo de las artes por aquello que en apariencia es más importante: las matemáticas, por ejemplo.

Por consiguiente, se reafirma el valor educativo de las artes, dado que, se encuentra prescrito en el *currículum* del bachillerato general, sin embargo, en la realidad, los profesores-artistas perciben a la enseñanza de la práctica sensible como una asignatura de segundo nivel, o como si estuviera de lado de las asignaturas importantes. Lo cual es necesario, por lo tanto, que el rediseño curricular provea una interrelación con las asignaturas del *currículum*, esta consideración se plantea como un área de oportunidad. En consecuencia, los profesores-artistas tendrían la tarea de desarrollar proyectos que incluyan materias como matemáticas y música; danza y física. En dicho sentido, se prevé un acontecimiento de la práctica sensible, lo cual, se inserta en el mejoramiento de la educación integral, prevista en el modelo educativo de la universidad, así como, su vinculación interdisciplinaria.

Con relación al espacio otro, al lugar no lugar, es decir, al espacio heterotópico, habrá que mencionarlo como un acontecimiento de la práctica sensible, puesto que, la coincidencia en los profesores-artistas, sobre la percepción de pertenecer a una asignatura de segundo nivel,

propiciado por la ausencia de aulas habilitadas para la enseñanza de las artes, a la par, de laboratorios de ciencias, o el gimnasio para la práctica deportiva. Se observa entonces que, la asignatura se prescribe en el *curriculum*, sin la consideración real sobre su impartición en las aulas. Los profesores-artistas perciben su quehacer sin relevancia, al no contar con espacios e instrumentos aptos para la práctica sensible.

Sumándose a ello, la percepción de la comunidad educativa hacia el acontecimiento de la práctica sensible, la cual se detecta como ruidosa, que altera el orden escolar, que propicia rebeldía. Así pues, los mismos profesores-artistas prefieren sugerir, ser ubicados lejos de las demás asignaturas, para precisamente, no causar molestias al resto de la comunidad.

Es decir que, el acontecimiento de la práctica sensible es en sí misma un espacio otro, un espacio heterotópico, en tanto que la recomendación pretende ser incluida dentro de los proyectos arquitectónicos, y de rediseño infraestructural, por considerarse beneficiosa en dos aspectos: la correcta impartición del acontecimiento pedagógico de la práctica sensible beneficiaría en los indicadores de calidad; además, del mejoramiento de aprendizajes cognitivos; y, por ende, a la promoción correcta del arte en sus espacios otros, perfectos para la educación artística.

Es visto como suceso histórico contextual y curricular, la intención de la enseñanza de las artes en la UAEH, aun así, es visible, la escasa o nula proyección de la correcta educación artística, por considerarse prioritarias otras áreas del conocimiento, que favorecen a indicadores internacionales. Sin embargo, es necesario voltear a ver las tendencias internacionales, con relación al valor educativo de las artes en el bachillerato; en esta perspectiva, se recomienda mayor gasto, y mayores recursos, para que el acontecimiento de la práctica sensible sea expresado en los mejores niveles de calidad. Esto sin duda, propiciaría la trascendencia internacional planteada en el PDI (2018-2023) de la universidad.

Cabe señalar la pertinencia del análisis de resultados, dado el estudio cualitativo de esta investigación, dentro de la comprensión del acontecimiento de la práctica sensible de profesores-artistas. Por lo tanto, la técnica de investigación se considera favorable para la obtención de datos, dado el potencial para establecer una charla, una plática, una conversación agradable, en la que los participantes encontraron momentos para narrar experiencias, frustraciones y grandes cambios, ocurridos a lo largo de sus experiencias,

acotadas en la dimensión espacio-temporal antes mencionada. De allí se rescatan las coincidencias, lo cual en la dimensión de lo explícito; y, a través de sus gestos corporales y faciales, se evidenciaban como un grupo que se identifica, más allá, de un grupo formado para una investigación de grado.

En suma, la situación que se provoca debido al confinamiento por la pandemia Covid-19, la cual, ha generado adaptación a todos los ámbitos; y, que se ha visto en un porcentaje importante en el educativo. Por lo que, se considera relevante mencionar dentro de la categoría espacio-temporal hay un antes y un después.

Antes de la pandemia, la práctica sensible se hacía cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde las estrategias didácticas para la educación artística, se revelaban mediante ejercicios posibles a desarrollar, en aulas que si bien es cierto, no contienen el equipamiento adecuado para la práctica sensible, posibilitan experiencias artísticas como la presentación de trabajos finales ante público, en donde el profesor-artista, adecuaba los espacios para dichas representaciones de alguna disciplina artística, permitiéndose el convivio y la reunión propia de una expresión artística.

Con el confinamiento, la adaptación ha ocurrido de manera vertiginosa, en términos observables, se encuentran estrategias didácticas que favorecen la enseñanza de las artes con la modalidad b-learning¹⁷. En donde, se destaca incapacidad de la instrucción didáctica asincrónica sin actividades sincrónicas. Es decir que, en la educación artística, fue necesaria, al menos una reunión semanal, para volver comprensible la instrucción hecha por escrito en Plataforma Garza¹⁸, aun cuando hubiera recursos basados en TIC. En dicho sentido, el dispositivo pedagógico implementado con éxito ha sido el uso de videos, en gran medida hallados en las redes. Esto propició que el profesor-artista, haya concretado la solicitud de entregas de demostraciones de la práctica sensible mediante videos, realizados por el alumnado.

¹⁷ Programa instituido por la UAEH (2020), durante el periodo julio 2020-junio 2022, para resolver la problemática educativa provocada por el aislamiento social durante la pandemia Covid 19. Cuya característica principal se destaca la actividad asincrona y sincrónica, para la entrega de actividades y tareas de los estudiantes, a nivel medio superior y superior.

¹⁸ Moodle digital e interactivo, de la modalidad b-learning, ubicado en la página oficial de la UAEH.

En este punto es rescatable que, el video como instrumento pedagógico, abarca tanto la conceptualización del alumno, como la demostración de la experiencia sensible. Si bien es cierto, fue necesario eliminar la reunión convivial artística por la entrega de videos, se ha llegado a una interrelación con la familia. De tal manera que, en las narrativas de profesores-artistas, se da cuenta de la implicación familiar, para la mejor entrega de videos del estudiantado.

Por lo que, en este punto se destaca la adaptación de la estrategia didáctica ante la imposibilidad de reunión. Se da cuenta también, cómo la familia toma la clase de artes en torno al alumno, para colaborar en la entrega de videos, que resultan ser, lo que anteriormente se mencionaba, acerca del binomio arte-cultura. Así, se logra la organización familiar, para la realización y entrega de un video de danza, de teatro, de música y de artes visuales. En el cual, es observable el contexto económico, social y cultural de la población estudiantil. Asimismo, el entusiasmo y la convivencia que se reporta como favorable, dado el entorno problemático y conflictuante de la pandemia.

Finalmente, se destaca la importancia del binomio artista y profesor en el medio educativo, dado que su experiencia es trasladada al aula como un acontecimiento de la práctica sensible, con lo cual, la práctica sensible es, para profesores-artistas, una acción que de forma coincidente, establecen desde sus procesos creativos, basados en sus experiencias previas de su formación disciplinar artística, lo cual, contribuye al diseño de estrategias didácticas, para propiciar en los estudiantes sensaciones, emociones y adquisición de conocimientos sensibles, aplicados a las artes visuales, la danza, la música y el teatro.

El análisis del acontecimiento de la práctica sensible, desde el quehacer del profesor-artista, posibilita observar, cómo a través del tiempo, la adquisición de experiencias les permite coadyuvar en la enseñanza, así como en sus prácticas artísticas, lo cual enriquece a los estudiantes de bachillerato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, L., & Holguin, J. (2019). Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos. *19*(3), 1-15. Obtenido de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032019000300107&script=sci_arttext
- Antolí, B., Ferreres, V., & Imberón, F. (1998). Didáctica general. En J. M. Andrés, *Manual de la Educación* (págs. 49-164). España: Oceano.
- Arias, E. (s.f.). *Diccionariodedudas.com*. Recuperado el 06 de noviembre de 2021, de <https://www.diccionariodedudas.com/etimologia-de-personalidad/>
- Bachillerato General. (2020). *UAEH*. Obtenido de www.uaeh.edu.mx.
- Balada, M. (1998). III. Didácticas específicas. En J. M. Andrés, *Manual de la Educación* (págs. 321-709). España: Oceano.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Beuchot, M. (2017). *Perspectivas Hermenéuticas*. México: Siglo XXI.
- Camilloni, A. (2010). Didáctica general y didácticas específicas. *Palermo Edu*, 1-10. Obtenido de <https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>
- Camilloni, A. R. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carabias, D. (2016). *La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y América Latina*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cárdenas, R. E., Lagos, I. H., & Figueroa, E. E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, *28*(3), 475-493. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513554410006.pdf>
- Carretero, D. (2018). *El desarrollo del pensamiento estético en la formación profesional del músico de la UAEH*. Pachuca, Hidalgo: Tesis Maestría UAEH.
- Cedillo, U. (2018). Pedagogía y epistemología para la formación científica desde la hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano. En L. M. Rodríguez, & F. Díaz-Barriga, *Al este del paradigma* (págs. 309-329). México: Gedisa.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de investigación educativa* (Vol. IV, págs. 58-112). Buenos Aires: Gedisa.

- Chisaguano, J. D. (2016). *Recursos didácticos lúdico-interactivos para la enseñanza aprendizaje de las obras de arte*. Quito: Universidad Central del Ecuador. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/6680/1/T-UCE-0002-87.pdf>
- Coll, C., & Solé, I. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- Coll, C., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Disponibilidad-del-aprendizaje.pdf>
- Cometta, A. L. (2017). La didáctica y su compromiso con la práctica: Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 1-17. Obtenido de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7853/pr.7853.pdf
- Corripio, F. (1985). *Diccionario de Ideas Afines*. Barcelona: Herder.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 43-61. Obtenido de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240/1106>
- Delgado, J. L., González, M. B., Rodríguez, A., & Melián, N. R. (2020). El desarrollo de la capacidad creadora. *Lowenfeld*, 1-12. Obtenido de <https://iesmarchetti-tuc.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/El-desarrollo-de-la-capacidad-creadora.pdf>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2013). Estrategias de Investigación Cualitativa. En *Manual de Investigación Cualitativa* (Vol. III). Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: Ediciones SM.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hills.
- Dirección General de Bachillerato. (27 de junio de 2020). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sep/en/acciones-y-programas/direccion-general-de-bachillerato-sems>
- Dubatti, J. (2011). *Introducción a los Estudios Teatrales*. México: Libros de Godot. Obtenido de

<https://formaciondanzacontemporanea.files.wordpress.com/2013/05/dubatti-introduccion-a-los-estudios-teatrales-1.pdf>

- Ducoing, P. (2018). *Educación Básica y Reforma Educativa*. México: IISUE-UNAM. Obtenido de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacion%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>
- Durán, S. (1998). La educación artística y las actividades culturales. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador. Obtenido de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Eisner%20EDUCAVISIONARTISTICA.pdf>
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 47-55. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A>
- Escalante, P., Gonzalbo, P., Tanck de Estrada, D., Staples, A., Loyo, E., Greaves, C., & Vázquez, J. Z. (2018). *La educación en México*. México: Colegio de México.
- Escuela Preparatoria Número 1. (2020). *UAEH*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/campus/preparatoria1/>
- Fayó, I. (2013). Paul Veyne y Michel Foucault, sobre la conceptualización del 'acontecimiento'. *IX Jornadas de Investigación en Filosofía* (págs. 1-17). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Obtenido de bnm.me.gov.ar
- Ferreiro, A., & Rivera, R. G. (2014). El potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa*, 14(66). Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300003
- Flamenco, A. (2016). *Las obras de arte como fuentes documentales para la enseñanza de la historia en el bachillerato*. México: UNAM. Obtenido de <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F?RN=323706956>
- Fonseca, H., & Bencomo, M. N. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 4(Extra 1), 71-93. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938580>
- Fontana, A., & Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de investigación Cualitativa. Método de recolección y análisis de datos* (Vol. IV, págs. 140-202). Buenos Aires: Gedisa.

- Foucault, M. (1967). De los espacios otros "Des espaces autres". *Cercle des études architecturales* (págs. 1-6). Paris: Architecture, Mouvement, Continuité.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Franco, M. N., Gómez, Y., & Torres, N. (2017). Orientación profesional del instructor de arte para el desarrollo de la identidad profesional pedagógica. *EduSol Centro Universitario de Guantánamo*, 17(58), 1-13. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4757/475752821008/475752821008.pdf>
- García, J. J., & Parada, N. (2017). La razón sensible en la educación científica: las potencialidades teatrales para la enseñanza de las ciencias. *Zona Próxima*(26), 114-139. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442017000100114&script=sci_abstract&tlng=en
- García-Gutiérrez, C. E. (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educación y Educadores*, 16(2), 329-342. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428615008.pdf>
- García-Huidobro, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación Educativa*, 18(77), 39-56.
- Gardner, H. (1997). *Arte, Mente y Cerebro*. Argentina: Paidós.
- Giuliano, F. (2020). La razón evaluadora entre temporalidades discontinuas y repartición de lo sensible. Del culto evaluacionista a una educación indisciplinada. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(122), 1-15. Obtenido de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/4643>
- Gobierno de México. (21 de noviembre de 2018). *Subsecretaría de Educación Media Superior*. Obtenido de SEMS: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Seguimiento_a_las_directrices_de Permanencia_Escolar_en_la_EMS
- Gómez, M. E. (2010). *La educación artística en los currículos escolares de preescolar y básica primaria*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Obtenido de <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1625/GomezPinilla2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI. Obtenido de https://monoskop.org/images/5/5f/Grotowski_Jerzy_Hacia_un_teatro_pobre_1992.pdf
- Gutiérrez, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la historia. *Revista Arbor*, 3-17. Obtenido de arbor.revistas.csic.es
- Gutiérrez-Yerovi, H. (2019). "Profesor es el que enseña más allá de la técnica": Entrevista al artista ecuatoriano Julio Mosquera. *Revista de Investigación y Pedagogía del*

- Arte*(6), 1-8. Obtenido de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/2853>
- Heidegger, M. (2012). *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, M., & Merodio, I. (2004). La educación artística y la formación del profesorado en secundaria. *UNED. Facultad de Bellas Artes*, 45-62. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/329>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Sinopsis Educativa*(1 y 2), 225-243. Obtenido de http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3583/1750
- Hirsch, A., & Yurén, T. (2013). *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencias y lecciones*. Chile: Área de Educación/Fundación Chile.
- IFACCA, I. F. (2010). *La Educación Artística y la FICAAC*. IFACCA.
- Iglesias, S. (1981). *Principios del Método de la Investigación Científica*. México: Tiempo y Obra.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. *Comunicado de Prensa Número 393/20* (pág. 1/2). México: INEGI. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Juventud2020_Nal.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Cuéntame de México*. Recuperado el 29 de abril de 2021, de Población INEGI: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/habitantes.aspx?tema=P>
- Ives, E. (2014). La identidad del adolescente. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 14-19. Obtenido de adolescenciasema.org
- Javaloyes, M. J. (2016). *Enseñanza de estrategias de aprendizajes en el aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios*. España: Universidad de Valladolid. Obtenido de

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16867/Tesis1021-160505.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Jiménez, L. (2015). *Miradas al arte desde la educación*. México: SEP. Obtenido de <https://lucinajimenezdotnet1.files.wordpress.com/2015/09/1-miradas-al-arte-desde-la-educacion3b3n-s.pdf>
- Juanola, R., & Masgrau, M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista Española de Pedagogía*(259), 493-508. Obtenido de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-06.pdf>
- Kant, I. (2009). *Crítica de la Razón Pura*. México: FCE, UAM, UNAM.
- Lecoq, J. (1997). *El cuerpo poético*. España: Alba Editorial.
- López, E., Cacheiro, M. L., Camilli, C., & Fuentes, J. (2016). Sentido y significado de la didáctica como disciplina aplicada. *Didáctica general y formación del profesorado* (págs. 15-46). España: Universidad Internacional de la Rioja. Obtenido de http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/1907/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, E., Cacheiro, M. L., Camilli, C., & Fuentes, J. L. (2016). Diseño y planificación de la acción didáctica desde el curriculum. *Didáctica general y formación del profesorado* (págs. 47-92). España: Universidad Internacional de la Rioja. Obtenido de http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/1907/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, J., Pérez, I., & Lalama, J. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1290-1308. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244030>
- Mardones, J. M., & Ursúa, N. (1988). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Fontamara.
- Marín, J. D. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario Educativo*(54), 23-48.
- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educatio Siglo XXI*, 271-285. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027003.pdf>
- Marqués, P. (9 de agosto de 2011). *El aprendizaje: requisitos y factores*. *Operaciones cognitivas*. Obtenido de DIM: peremarques.net
- Martínez, F. G., & Rodríguez, S. B. (2021). Algunas aproximaciones en la construcción de un currículo de educación artística en el nivel básico de educación preescolar.

- Congreso Iberoamericano de Educación* (págs. 1-12). Buenos Aires: Metas.
Obtenido de
<https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/R0566MartonezTrejo.pdf>
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta Moebio*, 27, 27-33. Obtenido de file:///F:/Libros_Metodolog%C3%ADa/La%20Entrevista%20como%20Forma%20de%20Conocimiento%20y%20como%20Texto%20Negociado.pdf
- Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó. Obtenido de [file:///C:/Users/carme/Downloads/15727-52619-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/carme/Downloads/15727-52619-1-PB%20(2).pdf)
- Mesías-Lema, J. M., & Abalo, S. (2019). Ver lo Invisible. Identidad(es) Sexual(es), Diversidad y Activismo para una Educación Artística Sensible. *Revista Portuguesa de Educación Artística*, 23-43. Obtenido de <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/119/131>
- Mick, C. (2013). El Paradigma "Agencia". Perspectivas Sociológico-Educativas. En T. Yurén, & C. Mick, *Educación y Agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (págs. 53-74). México: Juan Pablos.
- Molina, A. (2019). *¿Y los niños cuándo? Una revisión de procesos para la formación de ciudadanía*. Pachuca, Hidalgo: UAEH.
- Montané, A. (2009). Profesores artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la Universidad. *REIRE. Revista de Innovación e Investigación en Educación*(2), 1-13.
- Morales, J. J. (2001). La apreciación en la educación artística. *UAB*, 80-108. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma05de16.pdf.PDF>
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de milunesco.unaoc.org
- Moreno, R. (2010). *La metáfora topológica en la constitución del espacio heterotópico en Michel Foucault*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Nemirovsky, L. (2017). El artista profesor en el ámbito escolar de la enseñanza artística. Propuestas expresivas vs Interdisciplinarias. 3(1), 12-27. Obtenido de <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/9488>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*. Lisboa: UNESCO. Obtenido de

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Temas emergentes*. México. Recuperado el 25 de mayo de 2020, de <https://es.unesco.org/themes/competencias-trabajo-y-vida>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. México: Instituto Politécnico Nacional. Obtenido de http://www.innovacion-omp.ipn.mx/index.php/practica_educativa/catalog/view/14/33/296-1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *El trabajo en la OCDE*. México. Recuperado el 25 de marzo de 2021, de <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/eltrabajodelaocde.htm>
- Orozco, J. N. (2011). *Didáctica de la educación artística en la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de licenciatura en artes visuales, 2005 al 2010*. Bogotá: Uniminuto. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/722/1/TEA_OrozcoOrtizJudithNatalia_2011.pdf
- Pando, M., & Villaseñor, M. (1996). Modalidades de entrevista grupal en la investigación social. En I. Szasz, & S. Lerner, *Para comprender la subjetividad: Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (págs. 225-242). México: El Colegio de México.
- Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 61-84. Obtenido de revistas.ucm.es
- Peralbo, R., Durán, J. A., Sorroche, A., Bellido, C., Moleón, M. Á., & Lozano, I. (2011). De Artista a Andragogo. Experiencias educativas de docencia no reglada en cursos dirigidos en artistas contemporáneos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1). doi:10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.3
- Puente, M. (2017). *Las artes en educación: concepciones, retos y posibilidades*. Universidad de Cantabria: Facultad de Educación. Obtenido de repositorio.unican.es
- Queiroz, G., & Franco, C. (2003). Profesores artistas-reflexivos en sistemas educativos complejos. *Enseñanza de las Ciencias*(Número Extra), 89-101.
- Ramírez-Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai*, 537-546. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194036.pdf>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Autor. Obtenido de <https://dle.rae.es/sensible?m=form>

- Ricoeur, P. (2018). *I. Tiempo y Narración*. México: Siglo XXI.
- Rizo, M. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2), 51-61. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171038536006.pdf>
- Rocha, R. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza de las artes. *Educere*, 20(66), 215-224. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35649692003.pdf>
- Rodríguez, E. (2016). La in-vivencia (no como intervención artística sino, como vivencia totalizadora). *Universidad de Venezuela*, 1-14. Obtenido de s3.amazonaws.com
- Rodríguez, R. (2018). La Reforma de la Educación Media Superior. Una compleja transición. *RED*, 44-59. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Rosas, R., & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, A. A. (2010). El crítico literario como lector esteta o espectador de opalescencias. En G. Vergara, & J. L. Mendoza, *Teoría literaria y hermenéutica* (págs. 38-58). México: Praxis.
- Santoianni, F., & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Secanilla, E. (2012). Influencia de la actividad artística y plástica en la conducta infantil y repercusiones de las expectativas familiares. Una propuesta de intervención en tiempos de crisis. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 163-171. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832340016.pdf>
- Secretaría de Educación Media Superior. (31 de agosto de 2020). *Subsecretaría de Nivel Medio Superior*. Obtenido de Gobierno de México: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional#:~:text=El%20tipo%20Medio%2DSuperior%20comprende,bachillerato%20o%20de%20sus%20equivalentes.
- Secretaría de Educación Pública. (21 de octubre de 2008). Acuerdo 444. *Diario Oficial*, págs. 1-13. Obtenido de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. SEP. Universidad Nacional Pedagógica. México: SEP. Obtenido de <https://es.slideshare.net>
- Secretaría de Educación Pública. (06 de marzo de 2017). *Educación Media Superior*. Obtenido de Bachillerato equivalentes:

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional#:~:text=El%20tipo%20Medio%2DSuperior%20comprende,bachillerato%20o%20de%20sus%20equivalentes.

- Sen, A. (1992). Funcionamientos y capacidad. En A. Sen, *Nuevo examen de la desigualdad* (págs. 53-69). Madrid: Alianza Editorial.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. El análisis e informe final. En L. J. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 328-334). México: CNIEM.
- Sutton, L. H. (2011). Las narrativas del padecer: Una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*(52), 51-70. Obtenido de books.google.com.mx
- Toro-Zambrano, M. C. (2017). El concepto de heterotopía en Michel Foucault. *Cuestiones de filosofía*, 3, 19-41.
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre Educación*, 21, 61-81. Obtenido de https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22549/2/Art%c3%adculo_3_Claves%20para%20aproximarse%20a%20la%20educaci%c3%b3n.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2011). *Modelo Educativo*. Pachuca, Hidalgo: UAEH. Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2018-2023). *Plan de Desarrollo Institucional*. Pachuca, Hidalgo: UAEH. Obtenido de <https://www.uaeh.edu.mx/pdi/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019). *Programa Educativo de Bachillerato General*. Pachuca de Soto: UAEH. Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/educacion-media/docs/2019/pebag-2019.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2020). *Programa Educativo de Bachillerato General 2010*. Pachuca: UAEH. Obtenido de <https://www.uaeh.edu.mx/campus/bachillerato/programa.htm>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2020). *Programa Educativo de Bachillerato General 2019*. Pachuca: UAEH. Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/educacion-media/docs/2019/pebag.pdf
- Valdés, I. (2004). *Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica*. México: Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Obtenido de <https://es.slideshare.net/cbta20riogrande/modelo-de-la-educacin-media-superior-tecnologica>

- Velásquez, B. M., Remolina, N., & Calle, M. G. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*(13), 321-338. Obtenido de scielo.org.co
- Waisburd, G. (2015). *Creatividad y transformación. Teoría y técnicas*. México: Trillas.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente* (págs. 19-45). España: Ediciones Pomares. Obtenido de http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1004/Texto_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yurén, T. (2013). Educación para la Agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén, & C. Mick, *Educación y Agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (págs. 23-51). México: Juan Pablos.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. *Perfiles Educativos: una revisión desde el concepto de "agencia"*, XXXV(142), 6-14. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a16.pdf>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Anexo 1

Encuadre y guía de entrevista.

Se presenta el instrumento elaborado y revisado para su aplicación a profesores-artistas en entrevista grupal de tres sesiones.

Título:

Acontecimiento de la práctica sensible en estrategias didácticas de profesores-artistas del bachillerato general

Preguntas de investigación:

¿De qué manera se puede comprender el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas del bachillerato general?, ¿cómo es la experiencia en el acontecimiento de la práctica sensible de profesores-artistas en el bachillerato general?, ¿cómo se interpreta el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas del bachillerato general?; y, ¿cómo es el acontecimiento explícito e implícito en la experiencia de profesores-artistas?

Objetivo General:

Comprender el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas del bachillerato general.

Objetivos Específicos:

- Observar la experiencia en el acontecimiento de la práctica sensible de profesores-artistas en el bachillerato general.
- Analizar el acontecimiento de la práctica sensible en las estrategias didácticas de profesores-artistas en el bachillerato general.
- Interpretar el acontecimiento explícito e implícito en la experiencia de profesores-artistas.

ENCUADRE:

- Buenas tardes (o buenos días); agradezco a todas y todos ustedes que hayan aceptado participar en este trabajo, la cual consta de tres sesiones una cada semana de distancia si están de acuerdo.
- Me presento: Mi nombre es Carmen... como ustedes saben imparto clases en la preparatoria y estoy como presidenta de la academia de exploración artística y estoy realizando la maestría en Ciencias de la Educación, en la Universidad, y uno de los requisitos de egreso es elaborar una tesis.
- El objetivo de esta entrevista, compuesta de tres sesiones, es conocer la experiencia que ustedes han adquirido como profesores artistas en su desempeño como docentes.
- Les agradezco que hayan aceptado colaborar... el cual y cuando lo haya concluido me gustaría lo vieran para sus opiniones
- Quiero reiterarles su plena libertad para expresarse, para ello, también les reitero, la protección a su identidad en todo momento. Se solicita a los participantes desactiven sus cámaras. Previamente se ha hecho la solicitud de cambiar sus nombres y fotos de perfil por una imagen, avatar o Emoji, así como también por un sobrenombre. Con el fin de asegurar la protección a su identidad.
- Quiero solicitarles si me permiten grabar la sesión para facilitar la transcripción (ESPERAR QUE RESPONDAN)
- Duración de la siguiente dinámica de sensibilización: 15 minutos.
- Se les solicita amablemente a los participantes que cierren los ojos, que respiren profundamente por la nariz y exhalen por la boca. Esto tres veces, con la finalidad de relajarnos.
- Que sacudan vigorosamente sus manos, como si fueran mariposas, hacia arriba, hacia abajo y hacia los lados. Que detengan el movimiento y vuelvan a respirar y exhalar profundamente otras tres veces.
- Que den una palmada y froten vigorosamente sus manos para producir calor. Que pongan sus manos frente a sus rostros y respiren este calor. A continuación, se den suaves palmadas en el rostro, cabeza, cuello, hombros, brazos, pecho, lo que alcancen de su espalda y piernas completas, sin necesidad de levantarse de sus asientos. Seguimos con ojos cerrados. Se detiene el movimiento.
- Con ojos cerrados, hacer consciencia de su cuerpo. ¿Cómo se sienten? ¿algo les duele? ¿aún hay tensión? Fijar la atención en ese lugar, respirar y mandar la energía exhalando a modo de disolver esa tensión o dolor. Mantener ojos cerrados respirando y exhalando conscientemente por espacio de algunos minutos.
- Fin del ejercicio, abren ojos e iniciamos con la entrevista grupal.

Después del ejercicio, pedir permiso para grabar para hacer la transcripción y conocer lo que van diciendo y tenga claridad y no se me olvide

Yo con mirada afable, cordial, escuchando, cuidando mis gestos.

Pregunta detonadora:

¿Cómo fue su experiencia en la primera clase que impartieron?, ¿la recuerdan?, ¿cómo fue?

Participantes:

Profesores-artistas.

Los profesores-artistas son hombres y mujeres licenciados en artes visuales, danza, música o teatro, que comparten la actividad de la enseñanza de las artes en la Escuela Preparatoria Número 1 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Dimensión	Categorías	Guía de entrevista grupal
Docencia	Experiencia	En sus inicios ¿Qué situaciones enfrentaron como profesores? ¿Qué soluciones encontraron? ¿Qué aprendizajes han perdurado desde sus inicios hasta ahora?
		¿Qué opinión tienen como profesores, de sus vivencias en el aula de clases y en el interior de la escuela?
		¿Cuáles particularidades o diferencias consideran que existe entre ustedes -como artistas- y quienes se han preparado para la enseñanza? ¿Consideran que existen similitudes con quienes se han preparado para la docencia? ¿Cuáles son esas similitudes? ¿Cuáles consideran que son las diferencias?
		¿Consideran que existen similitudes con quienes se han preparado para la docencia? ¿Cuáles son esas similitudes? ¿Cuáles consideran que son las diferencias?
		¿Por qué son profesores?

		¿Cuáles consideran que son sus aportaciones en la formación de los estudiantes?
		¿Qué ha significado para ustedes trabajar con jóvenes de la prepa?
	Acontecimiento	¿Cómo consideran que aplican el saber-saber, el saber-hacer y el saber-ser durante sus clases?
Artístico		¿Qué trabajos que han hecho sus alumnos los han sorprendido más?
		Como artistas y como profesores ¿Por qué logran transmitir emociones y sensibilidad?
		¿Cuáles son las estrategias didácticas que más les han funcionado? ¿y las que menos?
		¿Cómo consideran que debería de ser el aula para la impartición de la educación artística?
	Acción	¿Qué importancia tiene la enseñanza del arte en la educación en general y en el nivel bachillerato, en particular?
		¿Qué papel consideran que juega el arte en la formación integral de las y los estudiantes?
		En la preparatoria ¿Cómo son vistas las asignaturas que ustedes imparten?
		¿Qué ajustes han tenido que hacer ante las estrategias metodológicas que vienen en el syllabus? ¿Cuáles utilizan? ¿cuáles han tenido que adaptar?
		¿Cómo planean sus clases (estrategias didácticas), considerando la particularidad de sus asignaturas artísticas?
		¿Cómo concretizan esa planeación en el aula?
	¿Cómo adaptan el aula para impartir sus clases?	