

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD O92 AJUSCO

CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES

Maestría en Desarrollo Educativo  
Línea de Educación Artística

VOCES DE DOCENTES DE DANZA:  
ALGUNAS VICISITUDES DE LA REFORMA INTEGRAL  
DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Tesis de Maestría para obtener el grado de  
Maestro en Desarrollo Educativo

MOISÉS SANTIAGO VALLE

MTRA. ALMA DEA CERDÁ MICHEL  
Directora de tesis

Enero, 2009

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1. PROCEDIMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.....	8
1.1 Planteamiento del problema.....	8
1.2 Objetivos de la investigación.....	12
1.3 Referentes conceptuales.....	12
1.3.1 Conceptuación de discurso.....	13
1.3.2 Conceptuación de reforma educativa.....	19
1.3.3 Conceptuación de relegación curricular.....	30
1.3.4 Conceptuación de resiliencia.....	37
1.4 Perspectiva metodológica .....	39
1.5 El referente empírico y su contexto de investigación.....	42
1.6 Recorrido metodológico.....	53
1.7 Procesamiento de la información recabada.....	57
CAPÍTULO 2. REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, ARTES Y DANZA.....	67
2.1 Breve crónica de una reforma educativa anunciada.....	67
2.2 Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y Primera Etapa de Implementación (PEI): instrumentación oficial de la reforma.....	70
2.2.1 Antecedentes político-educativos de la Reforma Integral de la Educación Secundaria.....	71
2.3 Danza Primer Grado: su perspectiva teórica y práctica en el Programa de Estudios 2005-2006 .....	74
2.3.1 Elementos estructurales del Programa de Estudio, Danza, 2005-2006, Primer Grado.....	75
2.3.1.1 Descripción de los elementos estructurales programáticos.....	76
2.3.2 Algunos conceptos y aspectos teóricos acerca de la Educación Artística o Artes, en vinculación con el Programa de Danza 2005-2006.....	83
2.4 Importancia de la enseñanza del campo de la Danza en la escuela secundaria: Dimensiones cognitiva, comunicativa, socializadora y axiológica.....	89
CAPÍTULO 3. VOCES DE DOS DOCENTES SOBRE ALGUNAS VICISITUDES DE LA PEI-RIES.....	93
3.1 El caso de Brisa.....	93
3.2 El caso de Adolfo.....	133
REFLEXIONES FINALES.....	163
BIBLIOGRAFÍA.....	169
ANEXOS	

## INTRODUCCIÓN

El campo educativo siempre ha sido atendido por parte de las organizaciones administrativas, con la intención de preparar o formar a los sujetos para incorporarlos a las esferas de la producción, a fin de preservar y dar continuidad a los sistemas sociales. Dentro del proceso de formación o preparación escolar de los sujetos, no sólo se ha considerado el desarrollo de habilidades técnicas o prácticas para la operación del trabajo -manual o intelectual-, sino que también se ha procurado acercarlos a las áreas o asignaturas curriculares que den cauce al desarrollo de la sensibilidad de la personalidad, esto es: propiciar la educación estética del individuo, centrada en aspectos particulares de la cultura como las Artes y la Educación Artística.

Investigaciones sobre el rubro, realizadas en distintos países, muestran que la Educación Artística -denominada igualmente Arte o Artes- no ha sido objeto de suficiente atención para su desarrollo pedagógico, y tampoco para la profesionalización de los docentes de la materia, problema de atención que se piensa superar mediante la implantación de reformas educativas, al volver la mirada sobre la importancia del Arte en la educación y formación del individuo, concretamente en la educación básica, donde presumiblemente el docente de Artes debe estar actualizado y/o capacitado en la enseñanza de las expresiones artísticas, para aprovechar las competencias didácticas en apoyo a los estudiantes, dirigidas hacia la construcción de conocimientos en torno al fenómeno artístico-educativo.

En el caso de México, con la reciente Reforma Integral de la Educación Secundaria se asumió la recuperación curricular de esta asignatura, bajo el argumento de contribuir a la formación integral y al desarrollo de competencias para la vida en los estudiantes de la escuela secundaria. Esta reforma inició en agosto de 2005, con la Primera Etapa de Implementación, en la que se pilotearon los nuevos programas de estudios -el de Danza, por ejemplo-, proceso de pilotaje que persiguió documentar aspectos diversos sobre los logros y obstáculos referentes al desarrollo de la nueva propuesta curricular.

Se esperaría que del pilotaje también se documentaran las experiencias de los docentes, toda vez que son considerados agentes importantes en la realización de cambios propuestos en una reforma educativa, y, por lo mismo, se constituyen como veces autorizadas para dar cuenta del devenir reformador.

En este documento pongo a la consideración del lector mi experiencia de investigación sobre el asunto de las voces de dos docentes de Danza, centradas en las vicisitudes que afrontaron durante el pilotaje del nuevo programa de estudios, primer grado, y en las formas o medios que utilizaron para solucionarlas. Asimismo, comunico unos hallazgos del trabajo de campo, en la idea de difundir el pensar y el decir de los informantes hacia los interesados en los avatares de una reforma educativa, en particular a quienes viven de manera directa el proceso y que no cuentan con interlocutores para verbalizar o enunciar experiencias de este tipo.

Este trabajo de investigación surgió por la necesidad de conocer más a fondo el proceso de la reforma, y el interés -de hecho lo que me apasionó por llevarlo a cabo-, de aproximarme al conocimiento de lo que pensaban y decían los docentes de Danza sobre la reforma en relación con su asignatura de trabajo escolar. La posibilidad de aproximarme al pensamiento y decir de los docentes, me brindaría elementos para reflexionar sobre alternativas de diseño y elaboración de propuestas de intervención para coadyuvar a la actualización y/o capacitación docente, de acuerdo con las necesidades que hubieren expresado, incluso en congruencia con algunos planteamientos de la reforma educativa.

Partí del supuesto de que los docentes no son receptores pasivos ante la implantación de una reforma educativa, sino que responden de algún modo -de acuerdo a su forma de ser como profesores individuales, con personalidad propia- al poner en juego algunos recursos para solucionar las demandas de la reforma, que es precisamente lo que se verá en el capítulo 3 del presente documento. El lugar del docente de Artes como profesor frente a grupo, le autoriza atestiguar sobre el pilotaje del nuevo programa y declarar acerca de los avatares vividos.

El proceso de investigación permitió sondear y esclarecer en parte otra inquietud personal: la relegación curricular de la Educación Artística, basado en el supuesto de que las reformas educativas han incidido en la situación fluctuante de esta asignatura en la escuela secundaria, y la han llevado al plano de la relegación curricular. El trabajo de campo y el análisis de la situación de la expresión artística Danza, en el pilotaje del nuevo currículo, proporcionó algunos elementos que dan cuenta de la situación actual de la materia.

Las preguntas centrales orientadoras del trabajo fueron:

\* ¿Cuáles aspectos permiten denotar el rasgo de relegación curricular de la Educación Artística en la escuela secundaria?

\* ¿Qué dicen los docentes de Danza acerca de la Primera Etapa de Implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria sobre esta disciplina artística?

Interrogantes que al ser respondidas paulatinamente durante el proceso de indagación y de trabajo empírico, dieron lugar al entretendido de aspectos informativos y al registro de resultados de análisis, interpretación y aproximación a la comprensión de la situación actual de la asignatura en la educación secundaria y de las voces de los docentes entrevistados.

Para dar cuenta del resultado final del trabajo de investigación, constituí este documento en tres capítulos y un apartado denominado reflexiones finales. El capítulo 1 se centra en el procedimiento teórico-metodológico que utilicé en la investigación realizada. Los apartados en orden secuencial presentan el planteamiento del problema; los objetivos de la investigación; los referentes conceptuales tales como *discurso*, *reforma educativa*, *relegación curricular* y *resiliencia*, tratados con base en algunos autores consignados en la sección correspondiente y en la bibliografía consultada; la perspectiva metodológica basada en la corriente cualitativa, orientada a la recuperación de las voces de docentes testificadores de algún acontecimiento del fenómeno

educativo; el referente empírico en la idea de presentar un panorama del acceso al trabajo de campo y algunas circunstancias, así como del contexto de la investigación; el recorrido metodológico en el que explicito el proceso y el conjunto de actividades efectuados en la investigación y los instrumentos utilizados; y, por último, la forma utilizada para el procesamiento de la información recabada, apartado en el que explico las dos fases que realicé para la sistematización y análisis de datos, y la pormenorización del proceso de análisis, interpretación y aproximación a la comprensión de las metáforas enunciadas por los informantes entrevistados, donde desarrollé específicamente el uso de la metáfora como herramienta hermenéutica.

En el capítulo 2 señalo algunos aspectos distintivos de la Primera Etapa de Implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria, referentes a su instrumentación. El primer apartado es la síntesis de un seguimiento hemerográfico relacionado con el inicio oficial de esta reforma. El segundo apartado trata sobre algunos planteamientos político-educativos referentes a la reforma en relación con la asignatura Artes, propuesta instituida para la escuela secundaria. El tercer apartado consiste en una presentación sintética de la perspectiva teórica y práctica del programa de estudio, Danza, 2005-2006, primer grado, en la que se describen los elementos que lo estructuran; asimismo incluyo algunas reflexiones conceptuales sobre Educación Artística o Artes en relación con el nuevo programa. El cuarto apartado con el que cierro este capítulo, contiene propuestas de reflexión acerca de la importancia de la enseñanza de la Danza en la escuela secundaria.

El capítulo 3 contiene específicamente el desarrollo de los análisis e interpretaciones que efectué sobre las metáforas emitidas por *Brisa* y *Adolfo*, informantes entrevistados que abrieron sus voces docentes para la continuidad y culminación del trabajo de campo, cuyos discursos/relatos me permitieron acceder a la aproximación del conocimiento de las vicisitudes que les acontecieron durante el pilotaje del nuevo currículo de Danza, primer grado.

La última sección, correspondiente a las reflexiones finales, contiene las interpretaciones de cierre donde interrelaciono los análisis, las categorías y las dimensiones, en recuperación de las voces de los docentes entrevistados, en diálogo con algunos autores y con la exposición de mi propio punto de vista.

En la medida que conozcamos las voces docentes, podremos contribuir a reconocer y celebrar sus logros o, en su caso, pensar en estrategias de intervención para coadyuvar a la superación de los aspectos que dificulten la labor de enseñanza, por ejemplo las vicisitudes de los cambios implantados. Espero que este trabajo de investigación contribuya en parte a los diversos esfuerzos por difundir las voces docentes, aunque el silencio docente también puede decir tanto como un discurso verbal completo o quizá mucho más .

## CAPÍTULO 1. PROCEDIMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.

### 1.1 Planteamiento del problema.

Las políticas educativas del Sistema Educativo Mexicano siempre han incluido la Educación Artística (EA) en la educación básica (Meneses, 1998, pp 190-305); sin embargo, a esta asignatura nunca se le ha otorgado curricularmente la misma importancia que a otras como Español o Matemáticas: la enseñanza de las artes ha estado colocada en un lugar de última atención, rasgo comentado por algunos teóricos como Eisner (2004, p.14) y Acha (2001, p. 24). En algunos periodos históricos del desarrollo de la asignatura se hace referencia a la enseñanza oficial y obligatoria de la Música y del Dibujo (Mendoza, 1990, p. 17), y en otros a la práctica de Actividades Artísticas -Danza Popular Mexicana o Teatro Escolar Mexicano-y a la elaboración de Artesanías o de Trabajos Manuales denominados Actividades Creadoras.

La reforma educativa de 1972 incluyó la EA en el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica para abordar la enseñanza de Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas, disciplinas artísticas vigentes durante veinte años, lapso donde la asignatura contó con programas específicos para cada una de ellas (Meneses, 1998, p. 305), que constituyeron un apoyo didáctico para los profesores del subsistema de educación secundaria. Asimismo, la enseñanza de la danza folclórica mexicana tuvo particular atención en las Escuelas Secundarias Técnicas -atención que persiste-, mientras que la enseñanza de la Música predominó en las Escuelas Secundarias Generales.

La reforma educativa de 1993 produjo la reformulación curricular de la EA en la educación secundaria y su cambio a actividades de desarrollo, que se distinguió por los siguientes aspectos: i) ausencia de diseño de programas de estudio<sup>1</sup> y de documentos

---

<sup>1</sup> El *Plan y programas de estudio, 1993, Educación Básica, Secundaria*, sólo incluyó los programas para las asignaturas de Español, Matemáticas, Biología, Introducción a la Física y a la Química, Física, Química, Historia, Geografía, Civismo, Lengua Extranjera y Orientación Educativa. En el mismo Plan fue

curriculares oficiales que fundamentaran pedagógicamente su enseñanza; ii) ausencia que generó anarquía en la enseñanza de las disciplinas artísticas, pues no se contó con un programa mínimo de contenidos de estudio, por lo que el docente de EA enseñaba lo que consideraba que debían aprender los estudiantes; iii) la implantación de la reforma de 1993 centró la formación del estudiante en el desarrollo de competencias derivadas de las asignaturas de Español y de Matemáticas y en el fortalecimiento de la formación científica. Bajo este panorama reformador la EA perdió parte de la atención curricular que había obtenido anteriormente, situación que aumentó la relegación curricular en demérito de la formación integral de los estudiantes de secundaria.

La política educativa del sexenio 2001-2006 propuso la implantación de otra reforma educativa más. La educación secundaria -foco de la nueva reforma- experimentó la implantación del proceso reformador por efecto del discurso político educativo del Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006,<sup>2</sup> dirigido a establecer cambios mediante la instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES).<sup>3</sup> Con esta reforma la EA cambió su carácter de actividades de desarrollo al de asignatura denominada Artes y se generaron los programas de estudio para la enseñanza de Danza, Música, Teatro y Artes Visuales, de los cuales los de primer grado fueron piloteados en 135 escuelas secundarias del país, en el ciclo escolar 2005-2006, por medio de la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la RIES.

Aunque la asignatura fue recuperada curricularmente en la nueva reforma, consideré oportuno aproximarme al conocimiento de los planteamientos programáticos reformadores y de las implicaciones afrontadas por el docente de Danza, al reflexionar que la implantación y la operación de una reforma educativa no se realizan

---

notoria la ausencia de programas para Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física y Educación Tecnológica, materias establecidas como actividades de desarrollo.

<sup>2</sup> Programa Nacional de Educación 2001-2006. pp 138-142, México, SEP

<sup>3</sup> La nominación "Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES)" corresponde al proyecto de inicio e implantación de esta reforma. Con la publicación del Acuerdo No. 384, por el que se estableció el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, la reforma fue denominada "Reforma de la Educación Secundaria (RES)". SEP. Diario Oficial. (Primera Sección), viernes 26 de mayo de 2006. Posteriormente la nominación fue RS y por último RE. En razón de la temporalidad de la investigación que realicé sobre algunos aspectos de la citada reforma utilizaré el acrónimo RIES.

mecánicamente, sino que también presentan conflictos de interpretación, resignificación y adecuación. Conocerlos posibilita el diseño de estrategias de intervención para contribuir a superarlos.

La condición de relegación curricular de la EA, el advenimiento de la RIES y la operación de la PEI, factores problemáticos de mi investigación, me llevaron a pensar que la instrumentación de la reforma educativa provocaría conflictos y tensiones en los docentes de Danza, por lo que decidí tomar como punto de partida tales factores para desarrollar un proceso de indagación.

Inicié de los siguientes supuestos:

a) las reformas educativas implantadas hasta nuestros días han colocado en una situación fluctuante a la EA en la escuela secundaria, y la han orillado al plano de la relegación curricular, por lo que supongo que en la RIES la EA continúa relegada.

b) los docentes de Danza de secundaria no son receptores pasivos en la implantación de una reforma educativa, sino que responden de diversas maneras para afrontar las vicisitudes que se derivan de los cambios reformadores, respuestas como aceptación, rechazo o aplicación crítica de la nueva propuesta curricular, entre otras.

Ambos supuestos, orientadores de mi búsqueda, me generaron una serie de preguntas, de la cual acoté las siguientes: ¿la EA todavía presenta el rasgo de relegación curricular, a pesar de la reinserción como asignatura de estudio efectuada por la RIES?, ¿cuáles aspectos denotan su rasgo de relegación?, ¿los docentes de Danza perciben la relegación curricular de la asignatura y de la disciplina artística que imparten?, ¿qué piensan u opinan de la PEI-RIES en relación con la EA y la Danza?, ¿cómo afrontan la operación de los nuevos programas de Danza?, ¿qué manifiestan ante la relación de la RIES y su materia de trabajo?

Sinteticé el conjunto de interrogantes en dos preguntas centrales:

- ¿Cuáles aspectos permiten denotar el rasgo de relegación curricular de la EA en la escuela secundaria?
- ¿Qué dicen los docentes de Danza acerca de la PEI-RIES sobre esta disciplina artística?

Mi interés en comprender la recuperación de la EA como un espacio curricular reformado, y mi inquietud por conocer las vicisitudes del docente de Danza en el desarrollo de la PEI-RIES, me llevaron a emprender esta investigación para dar cuenta desde hallazgos sobre el fenómeno reformador con base en la visión del docente de Danza acerca del proceso de la reforma. Para tal fin decidí centrar mi atención en algunos segmentos discursivos de los docentes de Danza, considerados como voz autorizada para informar acerca de sus experiencias en el pilotaje del nuevo programa de Danza, primer grado de secundaria.

La oportunidad de abordar este problema obedeció a la ausencia de estudios sobre la enseñanza de la Danza en la escuela secundaria en el marco de la PEI-RIES, la documentación de experiencias de los docentes de Danza en el proceso de la reforma y del pilotaje del programa respectivo, carencia que detecté en mi asistencia a dos eventos de intercambio académico,<sup>4</sup> en los cuales del amplio temario que se trató ninguna ponencia versó acerca de mi rubro de investigación. Esta falta de trabajo investigativo animó mi entrada a la investigación del fenómeno de la PEI-RIES en relación con la EA y la Danza, para que con los hallazgos configurara un panorama de la situación de la enseñanza de la disciplina artística, como una base de referencia para la elaboración de propuestas de apoyo a la labor del docente de Danza.

---

<sup>4</sup> Un evento fue el II Encuentro, IX Regional, de Investigación Educativa, realizado en Tlaxcala del 18 al 20 de mayo de 2005. El otro, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, promovido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., efectuado en Hermosillo, Son. del 30 de octubre al 2 de noviembre de 2005.

## 1.2 Objetivos de la investigación.

### Objetivo general:

Investigar, analizar e interpretar segmentos discursivos de docentes de Danza en relación con la PEI-RIES, de escuelas secundarias piloto, para conocer algunas de las vicisitudes que enfrentan.

### Objetivos particulares:

- Recabar e investigar discursos de docentes de Danza en relación con la PEI-RIES.
- Analizar e interpretar algunos segmentos discursivos relacionados con la enseñanza de la Danza, en el contexto de la PEI-RIES.
- Dar cuenta de algunas vicisitudes de los docentes acerca del pilotaje del Programa de Estudios 2005, Educación Secundaria, Danza, Primer Grado.

## 1.3 Referentes conceptuales.

Los referentes conceptuales que utilicé para delimitar el objeto de estudio fueron *discurso*, *reforma educativa*, *relegación curricular* y *resiliencia*, que constituidos como herramientas conceptuales, permitieron analizar los datos empíricos recogidos y articular su interpretación para dar significación contextual a los segmentos discursivos de los docentes entrevistados, así como explicitar algunas implicaciones en relación con la RIES y la situación curricular de la Danza en la educación secundaria. Enseguida abordo la conceptualización de tales herramientas.

...el lenguaje es en sí el proceso por el cual la experiencia privada se hace pública.  
 ...la soledad de la vida es por un momento, de cualquier forma, iluminada por la luz común del discurso.<sup>5</sup>

### 1.3.1 Conceptuación de discurso.

El concepto de discurso constituye una guía para la detección de aspectos particulares que comunican los agentes implicados en una situación específica. En el contexto de esta investigación, los discursos generados por los docentes de Danza entrevistados constituyen el referente empírico básico del trabajo analítico e interpretativo, de ahí la importancia de conceptualizar el término *discurso*.

Según Prieto (1982, p. 91) el término discurso se emplea para designar tendencias en la elaboración de mensajes, una de las cuales se presenta a través del discurso educativo, del que surgen mensajes alusivos a la problemática educativa y que importa analizar para escudriñar el sentido de los mismos. Desde esta perspectiva, los discursos generados por los docentes entrevistados contienen mensajes que aluden al discurso educativo concreto, el de la PEI-RIES, acotado a la expresión artística Danza.

Por su parte, Wodak (2003, pp 104-105), señala que:

(...) Un discurso es una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva.

(...) el “discurso” puede comprenderse como un complejo conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, actos que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas (orales o escritas y temáticamente interrelacionadas) y muy frecuentemente como textos.

(...) Los “textos” pueden concebirse como los productos materialmente duraderos de las acciones lingüísticas.

La cita anterior condensa la idea de que un discurso posee capacidad para representar características de una determinada esfera de la práctica social, características que se reconocen desde un punto de vista específico. A su vez, un

---

<sup>5</sup> Ricoeur, Paul. (2003). “El lenguaje como discurso”, p. 33, en *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, Siglo XXI Editores.

discurso puede ser comprendido como un proceso y un hecho que hacen referencia a algún espacio de práctica social y se concretan en textos. De acuerdo con esta noción de discurso, las producciones discursivas de los docentes entrevistados refieren la práctica social de la educación, enmarcadas en las circunstancias de la PEI-RIES y relacionadas con la problemática de la enseñanza de la Danza en la escuela secundaria, producciones a través de las cuales estos docentes emiten su particular punto de vista, mediante el acto lingüístico verbal.

Van Dijk (Wodak, 2003, p. 146)<sup>6</sup> al conceptualizar discurso apunta que:

(...) <<discurso>> se utiliza en el amplio sentido de <<acontecimiento comunicativo>>, lo que incluye la interacción conversacional, los textos escritos y también los gestos asociados... El discurso se define con frecuencia como un acontecimiento comunicativo que sucede en una situación social, presenta un escenario, tiene participantes que desempeñan distintos roles, determina unas acciones, etcétera.

La citada propuesta conceptual destaca al discurso en su carácter de acontecimiento comunicativo, cuyo rasgo central radica en la construcción de una situación interactiva mediante la conversación de los usuarios del lenguaje, acorde con las particularidades propias del contexto en el cual se realiza el acontecimiento.<sup>7</sup> En esta acepción, la relevancia del discurso se finca en los diversos factores -hablante, receptor, discurso/texto, condiciones contextuales, acciones, etc.-, que dan lugar a la producción del mismo, particularmente en lo que dicen, cómo lo dicen y lo que no dicen los participantes acerca del hecho del cual hablan, pues comunican el evento que versa sobre experiencias, interpretaciones y afectos. Estos aspectos que fundamentan al discurso como acontecimiento comunicativo, muestran que su facultad de comunicación se verifica en el marco en que los docentes entrevistados y el entrevistador construyen la situación interactiva, a través de la cual comunican aspectos acerca de la PEI-RIES, del contexto en el que se ha desenvuelto su trabajo escolar cotidiano, de las vicisitudes

---

<sup>6</sup> Capítulo 5. "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". pp 146, 171, en: Wodak, Ruth. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*.

<sup>7</sup> *Ídem*, p. 165

acontecidas, y de los éxitos que han logrado, en el transcurso de la reforma de la educación secundaria.

Lo comunicado verbalmente por los docentes entrevistados constituye propiamente un discurso, al ser resultado del lenguaje en su dimensión oral e interactiva; tal discurso puede pasar a otra dimensión: la escrita, que en este caso se refiere a la transformación del discurso oral en un texto escrito. El texto, material escrito y contenedor del discurso emitido por los docentes, plasma específicamente el objeto de análisis e interpretación de esta investigación: los segmentos discursivos, a manera de expresiones clave de lo que perciben de la reforma de la educación secundaria, en relación con la asignatura curricular de su trabajo escolar.

Cabe señalar que los discursos emitidos por los docentes entrevistados se inscriben en el tipo de discurso narrativo, ya que según Van Dijk (1998, pp115-116) los discursos pueden ser de tipo conversacional, periodístico, publicitario, literario, legal, etcétera, incluido el que se refiere a entrevistas, libros de texto, cuentos, chistes. La entrevista constituye un discurso narrativo por su estructura esquemática, su función y su resultado en un texto discursivo escrito; en este sentido, las percepciones comunicadas por los docentes entrevistados se expresan a través de la narración de experiencias de su trabajo escolar cotidiano, relatos que revelan la problemática afrontada por estos docentes durante la PEI-RIES, en relación con la asignatura Danza.

En este eje de conceptualización me apoyé en algunos razonamientos de Ricoeur (2003, pp 15-37), quien al plantear el problema del lenguaje como discurso considera, en primera instancia, que “el discurso es *el* acontecimiento del lenguaje” (p. 23), donde el discurso -como contenedor del habla-, es el que da fundamento a la existencia del lenguaje, y el acontecimiento es que alguien habla; en segunda, que el mensaje como elemento intrínseco del habla le confiere realidad al lenguaje, al mismo tiempo que al ser pensado por alguien, ser un acontecimiento individual, y ser intencional, arbitrario y contingente, requiere atención particular para su interpretación; en tercera, que el modelo lingüístico estructural para estudiar la lengua como código, es insuficiente para

estudiar e interpretar al discurso, por lo que este filósofo propone la aplicación de la dialéctica del acontecimiento y del sentido para lograr aproximaciones asertivas en el trabajo de interpretación y significado de los discursos que se estudien. Según Ricoeur, estos tres criterios auxilian en el estudio e interpretación de los discursos.

El autor francés, al introducir el concepto de discurso como la dialéctica del acontecimiento y del sentido, precisa que:

Un acontecimiento perteneciente a un fluir del pensamiento no puede ser transferido como tal a otro fluir del pensamiento. Aun así, no obstante, algo pasa de mí hacia ti. Algo es transferido de una esfera de vida a otra. Este algo no es la experiencia tal como es experimentada, sino su significado. Aquí está el milagro. La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público.

El acontecimiento no es solamente la experiencia tal como es expresada y comunicada, sino también el intercambio intersubjetivo en sí, el acontecer del diálogo. (...) El diálogo es un acontecimiento que conecta dos acontecimientos, hablar y escuchar. (...) Lo que puede ser comunicado es primero que nada el contenido proposicional del discurso... (p. 30)

Precisión de la cual se deduce que la orientación dialéctica en el estudio del discurso consiste en articular el contenido de lo expresado por el hablante -el acontecimiento del habla, lo dicho como tal, concretado en oraciones lingüísticas orales o escritas-, con el proceso de recepción de quien escucha -o lee, al recibir el discurso incluidos los contenidos proposicionales- y con el proceso de producción discursiva para desentrañar el sentido o significado de lo dicho. La perspectiva dialéctica en el estudio del discurso radica básicamente en vincular la intersubjetividad del hablante y del escucha para explicitar y hacer público el significado del mensaje del discurso.

Según Ricoeur el discurso posee la propiedad de identidad denominada contenido proposicional, el cual se refiere a lo "dicho como tal" y, en específico, a la oración o a las oraciones que distinguen cualitativamente a un discurso, lo que permite mantener su identidad a pesar de algunas transformaciones que tuviere en el proceso de estudio e interpretación; por ejemplo, al decir el mismo discurso en otras palabras o traducirlo a otra lengua, éste no pierde su sentido puesto que el contenido proposicional es lo que

lo identifica y reidentifica todas las veces que es estudiado e interpretado. En esta perspectiva dialéctica, el contenido proposicional es elemento clave para interpretar un discurso, pues lo que se quiere comprender de éste es su sentido o significado.

Ricoeur, en sus disertaciones sobre la dialéctica del acontecimiento y el sentido, pondera a la semántica como criterio orientador para lograr la aproximación al sentido o significado del discurso, en función de que la semántica, al centrar la atención en el significado de la oración, ayuda a delimitar aspectos comunicados por el hablante, contribuye a reducir la polisemia de las palabras -su excedente de sentido- al interpretar semánticamente los contenidos proposicionales, y coadyuva a develar lo que realmente se intenta comunicar en lo dicho por el hablante. De acuerdo con esta orientación teórica para el estudio del discurso, la tarea de la semántica consiste en efectuar la correspondiente interpretación para acceder al sentido o significado esencial de una oración, fin último del proceso hermenéutico al que es sometido un discurso.

Ricoeur, al escrutar la complejidad de la significación en el discurso, se apoya en el examen de la obra literaria para determinar el campo de amplitud de la teoría de la interpretación (pp 58-82), y aclara que al hablar de obra literaria él se refiere a "...una obra del discurso que se distingue de cualquier otra obra del discurso, especialmente del científico..." (p. 59), a fin de ubicar el tipo de interpretación que corresponde a un discurso literario y extraer el sentido o significado de los mensajes contenidos en la obra literaria. A juicio de Ricoeur, hay tres clases esenciales de literatura: la poesía, el ensayo y la prosa narrativa, que, por pertenecer al discurso literario, requieren de un enfoque particular de interpretación, requerimiento resuelto a través del criterio semántico de la oración, donde el elemento fundamental del proceso interpretativo es la metáfora, proceso que da lugar a la ampliación de la teoría de la interpretación al rebasar el criterio estructural lingüístico.

La metáfora, para fines de estudio e interpretación de un discurso, es situada en el ámbito de la semántica porque le caracteriza el rasgo de excedente de sentido y por ser un procedimiento lingüístico que contiene significado que dice algo del mundo de un

modo diferente; en esta concepción teórica la metáfora se ubica como centro de interpretación para esclarecer el sentido explícito e implícito de las expresiones metafóricas, de esto su utilidad para descubrir la significación de los discursos que se sometan a interpretación. Someter un discurso a un proceso de interpretación -por ejemplo la prosa narrativa-, es efectuar un trabajo de sentido, que trata de desentrañar el significado de las expresiones metafóricas, para interpretar el sentido o significado de lo que comunica el hablante en referencia al mundo del cual habla.

Las aportaciones de Ricoeur en cuanto a conceptualización de discurso, planteadas sintéticamente en los párrafos anteriores, forman parte de su teoría de la interpretación, dirigidas a efectuar lo que este pensador denomina trabajo de sentido, y al constituirse en elementos propios de la hermenéutica, permiten viabilizar el análisis y la interpretación de las producciones discursivas de los docentes entrevistados, ya que éstos en tanto producen discursos son participantes del acontecimiento del lenguaje, a la vez que emiten mensajes expresados de manera individual, intencional, arbitraria y contingente, los cuales son portadores de sentido, aspecto medular a extraer para comprender lo que esencialmente intentan o desean comunicar tales docentes; en este contexto de viabilidad metodológica, la dialéctica del acontecimiento y del sentido -como proceso hermenéutico para obtener o concretar el significado de lo dicho, a través del contenido proposicional-, permite cumplir una expectativa inherente al discurso: hacer público el sentido o significado de los mensajes emitidos toda vez que en el acto del habla subyace la intención de comunicar, y al comunicar se hacen públicos los diversos aspectos del habla, donde uno de estos aspectos es el significado de lo dicho.

El trabajo de sentido sugerido por Ricoeur -derivado de la reflexión que hace acerca de la semántica y su función en la interpretación del discurso-, tiene plena viabilidad en la presente investigación al considerar las emisiones de los informantes como discursos en la modalidad de prosa narrativa, pues cuando ellos hablan narran sucesos y experiencias que les acontecieron durante la PEI-RIES, sucesos transcritos y reconstruidos para contar con los textos como materiales de análisis e interpretación; el trabajo de sentido, como procedimiento hermenéutico, se cristaliza en el proceso

analítico e interpretativo que efectúo sobre las expresiones metafóricas detectadas en los discursos transcritos de los docentes entrevistados, pues éstos recurren al uso de algunas metáforas en sus actos de lenguaje, y al analizarlas e interpretarlas procuro cubrir uno de los objetivos de esta investigación: analizar e interpretar segmentos discursivos relacionados con la enseñanza de la Danza.

Con base en los planteamientos de Prieto, Wodak, Van Dijk y Ricoeur, propongo la siguiente noción de discurso para el contexto de este trabajo de investigación: *discurso*, acontecimiento del lenguaje verbal con mensajes intrínsecos, que produce significados en tanto hace referencia a aspectos de un sector de la realidad social; que posee facultad para ser reconstruido en textos, a fin de estudiarlo e interpretarlo mediante un procedimiento hermenéutico, con el propósito de comprender y hacer públicas las significaciones que se transmiten en los segmentos discursivos. Esta noción, utilizada como herramienta conceptual, me permite operar uno de los objetivos de esta investigación.

### 1.3.2 Conceptuación de reforma educativa.

El concepto de reforma educativa es central para el presente estudio, pues constituye base de referencia para analizar e interpretar los segmentos discursivos emitidos por los docentes entrevistados, en relación con algunos planteamientos de la propuesta de reforma implantada en nuestro país.

Aunque hay investigaciones sobre el tema de la reforma educativa, por ejemplo: Palacios (1989), Demarchi (1996), Ander-Egg (1997), Popkewitz (2000), Sandoval (2000), Fullan y Hargreaves (2001), Fullan (2002b), Hargreaves (2005), y abordan la problemática que le implica, no manejan una definición única; sin embargo, los autores mencionados coinciden en plantearla básicamente como la realización de cambios diversos en el ámbito de la educación; esta coincidencia en la idea de reforma educativa como cambios es importante tenerla presente, ya que el vocablo *cambio* se repite constantemente en los análisis teóricos de estos autores, idea que puede orientar

sobre las vicisitudes afrontadas por los docentes con respecto a los cambios implementados por la RIES.

Demarchi: El término “reforma”.

Demarchi (1996), al debatir sobre el tema, comenta que: “Reformar deriva de formar, significa formar de nuevo, modificar, transformar, cambiar. Por consiguiente, una reforma educativa obviamente va implicar cambios, modificaciones, transformaciones. ( )...reforma supone repensar el sistema educativo” (p. 9), comentario que sugiere considerar una reforma educativa como el conjunto de cambios tendientes a rehacer el escenario educativo, en los diversos componentes e interrelaciones que lo integran.

Ander-Egg: La visión sinérgica para una reforma educativa.

Ander-Egg (1997), al analizar la complejidad de las reformas en el campo educativo, declara que “no siempre hay acuerdo acerca de qué es una reforma educativa” (p. 19), por lo que, ante la presencia de confusiones acerca del significado y alcance de lo que es una reforma educativa, caracteriza aspectos que se introducen en el campo educativo, tendientes a considerarla como tal; los aspectos son (pp 30-34):

i) la planificación que consiste en contar desde el inicio de una reforma educativa con un diseño o esquema global de los rubros principales que comporta; es decir, en una perspectiva general hay que considerar las diferentes dimensiones que conlleva el inicio y desarrollo de una reforma, para articularlas de modo que al atender una dimensión se resuelva ésta junto con otra u otras, a fin de contribuir a la mejora del sistema educativo, basada en un efecto sinérgico, es decir, al atender e intentar solucionar la problemática educativa, mediante la implantación de una reforma, a través de diversas acciones se procura que la solución abarque la mayor parte de los rubros o impacte a la globalidad de la situación educativa en el proceso de reforma;

ii) el proyecto de reforma educativa que es, ante todo, una propuesta para producir cambios profundos en el sistema educativo de un país, cuya realización implica una clara y definida voluntad política para hacerla, y una serie de etapas (pp 35-50) que fijen y guíen las transformaciones educativas, tales como:

a) diagnóstico de la situación educativa del país que tenga en cuenta: el contexto educativo latinoamericano y mundial; los avances científicos y tecnológicos para adecuar el sistema educativo al panorama de posibilidades que éstos presenten; y la demanda socio-profesional y laboral que requiere el desarrollo social, cultural y económico del país;

b) consulta a sectores de población, actores sociales, grupos y organizaciones concernientes a la problemática educativa, -consulta en la que los trabajadores de la educación tengan un espacio significativo para debate-, con el propósito de consensuar dificultades comunes del campo educativo, en un ámbito de participación democrática y pluralista, lo que supone la construcción de la voluntad política para llevar a cabo el proyecto de reforma;

c) elaboración de una propuesta global de reforma educativa en la que se expliciten los supuestos y fundamentos de la reforma -que funjan como marco referencial y unificador de los cambios, innovaciones y transformaciones que se han de realizar-, y se produzca un primer borrador del diseño curricular -con carácter de provisional-, que exprese las enseñanzas básicas a impartir al conjunto de la población, los componentes curriculares imprescindibles, la propuesta de estructuración del sistema educativo y la organización, funcionamiento y gestión de las instituciones educativas;

d) nueva fase de consulta, encauzada a la consideración y discusión del proyecto global elaborado, por parte de todos los implicados en el proceso educativo, con el fin de consensuar la aceptación y legitimación de la reforma;

e) elaboración del proyecto de reforma con base en el diagnóstico, los resultados de las consultas y los marcos referenciales adoptados; tal proyecto debe explicitar los

lineamientos generales de la reforma: las finalidades de la educación, los objetivos educativos, la organización y estructuración del sistema educativo en su conjunto, los contenidos educativos comunes para una formación básica ciudadana, la financiación de la educación en general y de la reforma educativa en particular, etc.

f) realización de tareas básicas antes de promulgar la Ley de Reforma Educativa, tales como: capacitación y formación de los docentes, reconocimiento económico y social de la actividad docente, atención a la infraestructura, logística y equipamiento escolares; tareas tendientes a optimizar la operación de la reforma educativa;

g) discusión legislativa, aprobación y promulgación de la Ley de la Reforma Educativa, etapa en que se valoran los procesos de consulta previos y las acciones propuestas para realizar reajustes o reformulaciones y proceder a la formalización oficial de la reforma;

h) operacionalización de la Ley de Reforma Educativa, de acuerdo con las pautas y las acciones de: elaborar el diseño curricular bajo orientaciones, bases y ejes en que se desarrollaría el mismo; elaborar la correspondiente Reglamentación; prever el presupuesto necesario para la puesta en marcha de la reforma; fijar orientaciones generales y específicas para la elaboración de proyectos educativos institucionales, proyectos curriculares y programaciones de aula; establecer estándares de organización, funcionamiento y gestión de las instituciones educativas; calendarización de periodos diversos para la aplicación de la reforma; integrar equipos de trabajo interdisciplinarios, formados por expertos en educación y personal docente con experiencia y práctica en trabajo de aula.

Ander-Egg finaliza su declaración con dos recomendaciones (pp 50-51): una, poner en acción un proceso de evaluación y de reformulaciones continuas, al considerar que la aplicación de una reforma presenta imprevistos y errores en su transcurso, por lo que la evaluación permitirá reconocerlos y plantear opciones para superarlos o corregirlos; otra, alentar y promover ampliamente la participación de los docentes, al advertir que de

éstos depende fundamentalmente que la reforma educativa se lleve a cabo, pues se requiere que el proceso integral de formalización de la reforma se concrete a través de la real práctica escolar.

Con base en los aspectos que analiza este argentino, *reforma educativa* se entiende como un proceso sistémico y sinérgico, dirigido a efectuar cambios profundos en un sistema educativo, que requiere de voluntad política para realizarla, mediante la participación democrática y pluralista, y su cristalización a través de la real práctica escolar de los docentes.

Popkewitz y su concepción de reforma educativa como relaciones de poder.

Popkewitz (2000 pp 13-14) al estudiar el tema de las reformas educativas considera:

Aunque en el ámbito (...) de la educación se usan como sinónimos *reforma* y *cambio*, podemos distinguir los términos a efectos analíticos. La palabra *reforma* se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público. A primera vista, *cambio* presenta un aspecto menos normativo y más científico. (...) Reforma es una palabra cuyo significado cambia según se sitúe en las transformaciones sufridas por la enseñanza, la formación del profesorado, las ciencias de la educación y la teoría del currículum desde finales del siglo XIX. No existe ningún significado ni definición esencial. (...) la mejor manera de entender la reforma es considerarla una parte del proceso de regulación social.

De la cita anterior cabe resaltar -según Popkewitz- la insuficiencia de significado y definición central de *reforma*, que para efectos de comprender su fundamento diluye la sinonimia de *reforma* y *cambio*, donde el término *reforma* denota una reactivación de la educación institucional,<sup>8</sup> reactivación vinculada al ejercicio del poder; tal denotación resulta del enfoque sociológico-político que Popkewitz aplica al estudio de las reformas educativas (pp 24-25), las cuales devienen en prácticas sociales con acciones implícitas

---

<sup>8</sup> Entiendo "estamento público" como una representación social del Estado, que posee facultades legales para efectuar las funciones que le corresponde cumplir, legalidad que le otorga carácter institucional; visto de esta manera, un sistema educativo se constituye tanto en un estamento como en un espacio con carácter público, por lo cual señalo a la educación institucional como un estamento público al interpretar la cita de Popkewitz.

de poder, visión planteada para entender lo que se pretende alcanzar mediante una reforma educativa.

Para el autor, el término *cambio* se constituye en un problema de análisis relacionado con el proceso de las reformas, pues la realización de éstas incluye la reconfiguración del conocimiento del mundo, para actuar según la reconfiguración de la identidad de los sujetos; el problema de la relación reforma-cambio radica en que al ser un proceso complejo para modificar la administración de la educación institucional -la formalización de la reactivación estamental-, conlleva la intención de transformar el modelo educativo y los contenidos de conocimiento que han de manejar y adquirir los sujetos, intención de cambio oculta o enmascarada por la reforma ya que se pone a la vista el criterio administrativo de la reforma misma, pero no se explicita por completo la perspectiva real del cambio que se pretende alcanzar en cuanto a contenidos educativos destinados a la formación escolarizada del sujeto (pp 26-27). En este sentido, la intención final del cambio del conocimiento del mundo por vía de la reforma, plasmado en los currícula, es la regulación social de la escolarización, aspecto que Popkewitz sugiere considerar para entender mejor el fenómeno de una reforma.

La implantación de una reforma educativa, que incluye cambios en el conocimiento escolarizado, hace emerger relaciones de poder entre los actores educativos, relaciones donde la administración educativa pugna por llevar a cabo la propuesta de reforma y de cambio del conocimiento predefinidos, en confrontación con las expectativas de los destinatarios de la reforma, principalmente de parte de los docentes; conforme esta visión, Popkewitz considera que el tema del poder debe ser estudiado para conocer la red de relaciones que se tejen en el proceso de una reforma educativa, pues el ejercicio del poder se manifiesta a través de las acciones que realizan tanto el aparato administrativo de la educación como los docentes (pp 29-39).

En su perspectiva de análisis de la relación cambio-poder, Popkewitz propone no considerar el cambio como una idea cerrada, pragmática e inamovible porque el cambio implica vicisitudes diversas en el transcurso de una reforma, producidas por el ejercicio

del poder, lo cual lleva a la “aparición de conflictos, tensiones y contradicciones” (p. 42), proposición que ayuda a desentrañar los conflictos del desarrollo de una reforma y los sesgos políticos implícitos en el proceso del cambio del conocimiento.

En su estudio Popkewitz distingue dos dimensiones conceptuales de poder:

a) la dimensión que se relaciona con los grupos, fuerzas o individuos que ejercen el poder sobre los demás, cuyos intereses se organizan y se dirigen a la consecución de transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, y que demandan regular las prácticas pedagógicas utilizadas para enseñar determinados valores y contenidos específicos; en este sentido, la idea del poder se relaciona con el concepto sociológico-político de soberanía, entendida ésta como el acto de crear y hacerse poseedor de decisiones que ocasionan un contexto de dominación y subordinación. Visto el poder como soberanía, se crea la idea de un mundo dicotómico en el que están el opresor y el oprimido, idea que genera un dualismo cuyo efecto consiste en definir grupos sociales como entidades monolíticas, es decir grupos aparentemente homogéneos, coherentes y sin contradicciones. Popkewitz considera que el dualismo de opresor y oprimido omite las perspicacias del poder que actúa en múltiples lugares a través de las acciones de los individuos (pp 241-242), por lo que sugiere profundizar en el análisis de los matices que se presentan en el ejercicio el poder, con el fin de rebasar la visión constreñida de tal dualismo, donde parecería que el oprimido se sujeta pasivamente a las decisiones del opresor sin mostrar oposiciones.

b) la dimensión que se refiere a los efectos del poder cuando éste actúa a través de las pautas institucionales y los discursos de la vida cotidiana, pautas que orientan a los sujetos a ejercer su poder de acuerdo con las situaciones que los involucra, poder que se manifiesta en sus discursos y sus acciones cotidianas. Popkewitz sostiene que los efectos del poder se encuentran en la producción de deseos, disposiciones y sensibilidades, esto es, los sujetos actúan conforme al impacto que reciben de un hecho, e intervienen según desean que podría o debería ser tal hecho, de acuerdo con su propia disposición para que ésta sea congruente con la sensibilidad que los marca;

de este modo el poder está inmerso en las formas que los individuos construyen sus propios límites de intervención, en el modo en que definen las categorías de bien y mal y en las posibilidades de actuación (p. 242).

Las dos dimensiones conceptuales anteriores indican la presencia de poder en cualquier circunstancia; es decir, el poder no está fuera ni es privativo de alguien o algunos sino que cada individuo y cada grupo lo poseen, y al interactuar éstos se generan relaciones de poder, ya sea para negociaciones o por conflictos. En este sentido Popkewitz declara que el poder es una forma de identidad social que se expresa en determinados espacios sociales, uno de los cuales es el espacio educativo, donde se exhibe el saber de los sujetos, saber ligado a una situación específica (p. 43-44), como la de una reforma educativa, por lo cual los actores educativos -particularmente el magisterio-, poseen identidad social con atribución de poder.

El ejercicio del poder y el saber de los actores educativos se confronta al implantar una reforma y la escolarización del individuo, confrontación que tiene lugar en el contexto sociopolítico de la escuela (p. 247), contexto donde el docente, por su propia identidad social, es elemento clave para estudiar y develar las tensiones de la reforma y del cambio; el estudio de tal confrontación permite detectar las aceptaciones, rechazos o resistencias a la reforma y al cambio, a través de la voces de los docentes involucrados en el proceso de la reforma. Desde esta mirada, la presencia de las voces docentes constituye una expresión de poder, poder que se manifiesta al enunciar lo que comunican acerca de la reforma y el cambio implantados.

Popkewitz, en términos generales, concibe la reforma como un fenómeno de relaciones sociales, donde reconoce que se pretende ampliar la intervención de la gente en las diversas acciones reformadoras, pero también considera que la intervención se restringe a un ámbito de práctica cada vez más limitado -ámbito de instrumentación reformadora-, pues queda constreñida a soluciones técnicas, eficiencia y enfoques funcionales (pp 265-266). En esta concepción, una reforma educativa surge y se desarrolla como un conjunto de relaciones, relaciones en las que influyen tanto la

implantación de cambios en el conocimiento escolarizado como el ejercicio del poder y el saber de los actores educativos, que derivan en relaciones de poder entendidas como una fuerza que pone en juego la participación de los actores implicados, fuerza susceptible de ser investigada para revelar los conflictos, tensiones y contradicciones que acontecen en una reforma educativa.

Fullan y su teoría del cambio.

Fullan (2002b) ha examinado investigaciones que tratan el tema de las reformas educativas y la amplitud de sus dimensiones; la categoría central de análisis que utiliza es el cambio; sostiene que el cambio es inevitable en los sistemas educativos, cambio que se enfatiza con la implantación de una reforma educativa, por lo cual considera necesario escrutar los procesos de cambios que se contextualizan en una reforma educativa. En síntesis, para este teórico una reforma implica cambios diversos y, aunque no define reforma educativa, considera a ésta como el fenómeno central del que derivan cambios complejos, al tiempo que acentúa el análisis de las dificultades que conllevan su implantación y desarrollo.

Fullan expone su perspectiva teórica del cambio para comprender la magnitud de los esfuerzos que se requiere realizar para lograr los propósitos reformadores, esfuerzos encaminados a lo que se pretende cambiar en el entorno educativo, específicamente en el plantel escolar (pp 49-52). Según este teórico, para que una reforma educativa tenga éxito, se requiere trabajar arduamente sobre los aspectos que se pretende transformar, mediante la ejecución de acciones específicas para reforzar cada cambio propuesto, por lo cual sugiere entender el cambio como un proceso -no como un fin último-, y pensar una reforma educativa como un conjunto de cambios.

En lo general, este autor concibe el cambio como “un aspecto de la vida” (p. 61), pues considera que el cambio está presente en todas las esferas de la vida y, consecuentemente, opera en todos los individuos paralelamente a las expectativas que éstos tengan. De forma particular, en el campo de la educación refiere el cambio como

el conjunto de modificaciones teóricas y prácticas que atañen al fenómeno educativo, modificaciones que impelen a los sujetos a actuar concomitantemente con las intenciones de cambio pretendidas en una reforma educativa; desde esta visión, para Fullan todos los actores educativos son agentes importantes en la marcha de una reforma, de los cuales destaca al docente como elemento clave en la realización de cambios, al argumentar que de su acción escolar depende una parte del éxito de la reforma, y al insistir en la necesidad de atender al docente como persona, pues en tanto éste cambie desde el nivel personal<sup>9</sup> entonces probablemente transforme su práctica escolar en concordancia con los supuestos de la reforma, ya que uno de los propósitos reformadores es el cambio del proceso enseñanza-aprendizaje. Fullan plantea que una reforma es posible si se atienden las necesidades e inquietudes de los docentes; de lo contrario, la reforma educativa presentará fracasos por no atenderlos en los procesos que les tocan (p. 68).

En el rubro de atención al profesorado en los procesos reformadores como acción específica de la reforma, Fullan y Hargreaves (2001) demandan escuchar la voz del docente al reconocer que éste valora lo que tiene que hacer en su labor escolar y desecha lo que a su juicio no es pertinente para su práctica, valoración que tiene lugar en las percepciones y consideraciones de saber y hacer (p. 52). Éstos teóricos estiman que el docente no es un simple técnico de la reforma educativa sino una persona con voluntad de hacer las cosas desde su propio criterio, criterio que expresa a través de su voz, junto con las aceptaciones o rechazos de una reforma o de los cambios implicados. En el contexto de las múltiples tareas de la reforma y el cambio ambos analistas sostienen que:

El cambio administrativo (...) deberá:

- dar voz a las intenciones del docente;
- escuchar activamente -en realidad, auspiciar- la voz del docente;

---

<sup>9</sup> Fullan y Hargreaves, en coincidencia con Goodson, comentan: “Como a veces dicen los docentes a sus alumnos, ellos no salen de un armario a las 8:30 de la mañana para volver a él a las 4:00 de la tarde. Los docentes también son personas. Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona. Y usted no puede cambiar al docente de una manera radical sin modificar a la persona que es”. En Fullan y Hargreaves (2001), p. 60.

- crear oportunidades para que los maestros enfrenten las suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas;
- mostrar disposición a escuchar y aprender lo que los maestros tienen para decir acerca del cambio (p. 59).

La acción específica de escuchar la voz del docente -según la postura de Fullan y Hargreaves-, pretende el tránsito “de una situación donde no se tienen en cuenta las intenciones de los maestros a otra donde sean aceptadas y exaltadas incondicionalmente “(p. 60). De acuerdo con esta postura, la utilidad de escuchar la voz del docente radica en recuperar su saber y su experiencia acumulada en beneficio del éxito de la reforma, pues el docente tiene intenciones y mucho qué decir en tanto es agente directo de la operación de los cambios reformadores; de lograr tal tránsito entonces se valorarán las intenciones y se auspiciará la voz del docente que busca la mejora de su quehacer escolar.

La teoría del cambio propuesta por Fullan -incluidas las reflexiones de Hargreaves al respecto-, propone considerar a una reforma educativa como un complejo proceso de cambios, el cual constituye una importante oportunidad para dar voz al docente a fin de conocer sus consideraciones acerca de los cambios, ya que al externarlas, conocerlas y revalorarlas el docente puede tener una real participación en la realización de los cambios pretendidos.

Con base en las reflexiones de los autores abordados, planteo la noción de *reforma educativa* como un proceso sistémico y sinérgico dirigido a efectuar cambios profundos en los componentes de un sistema educativo, que requiere de voluntad política para realizarse mediante la participación democrática y pluralista, y ser cristalizada en la real práctica escolar, que conlleva un conjunto de relaciones de poder y saber de los actores educativos, como una fuerza que pone en juego la participación de éstos, susceptible de ser investigada para revelar los conflictos de una reforma, a través de la voz docente, a fin de conocer sus consideraciones acerca de los cambios.

### 1.3.3 Conceptuación de relegación curricular.

La noción de *relegación curricular* constituye una referencia para analizar la situación tanto de la Educación Artística como de la expresión artística Danza y dar cuenta de éstas en el contexto de la PEI-RIES.

Antecedentes de la locución *relegación curricular*.

La expresión *relegación curricular* no se encuentra en la literatura del estado del arte de la Educación Artística, ni nacional ni extranjera;<sup>10</sup> Tal locución es un constructo inferido de las aportaciones teóricas de algunos especialistas que han estudiado la diversidad de problemas de esta materia, por ejemplo Eisner (2004) quien refiriéndose a la problemática que atañe a la asignatura en el ámbito escolar, usa los vocablos “relegado”, “relegadas”, “relegación”; asimismo Goodson (1995, 2000) quien al estudiar la situación histórica y curricular de algunas asignaturas refiere el lugar minimizado de las artes en la escuela en comparación con otras materias escolares.

Elementos teóricos para la aproximación conceptual de *relegación curricular*.

Flavia Terigi (2002), docente interesada en esclarecer y explicar la problemática que afecta al desarrollo escolar de la Educación Artística, realiza un estudio basado en la categoría orientadora de *relegación*, fundamentada alrededor de la dimensión curricular, donde ubica una serie de aspectos históricos, culturales, sociológicos y programáticos para debatir, reflexionar y concluir sobre factores distintivos de la situación curricular y escolarizada de la asignatura.

---

<sup>10</sup> Dicha expresión no aparece en los libros especializados en el tema de la Educación Artística, ni en el de la danza folklórica, aun cuando versan sobre la problemática del campo; tampoco en la hemerografía que ha abordado dicho tema, ni en fuentes electrónicas consultadas; he realizado esta detección desde 1994 dado mi interés en nominar al problema del desarrollo curricular de la asignatura. Al principio de la década de los años noventa utilicé el descriptor “soslayar” y sus derivados para hacer referencia a la ínfima atención otorgada a la educación artística en la educación básica, pero con la continuidad de mis estudios e investigación sobre la materia decidí utilizar la locución *relegación curricular*, en la idea de que perfila una mejor aproximación al estado problemático de la asignatura que ocupa nuestra atención.

Terigi concibe relegación como el "...valor de distinción que se otorga a las disciplinas artísticas en las propuestas de educación..." (p. 13), es decir, la inclusión de la asignatura en el currículo escolar obedece a criterios de valor que determinan su presencia curricular, en comparación con otras asignaturas consideradas primordiales; tal idea de relegación sintetiza la situación de desigualdad curricular de esta asignatura, que la autora precisa mediante el análisis de algunos factores.

La docente argentina argumenta que el problema de la relegación de las disciplinas artísticas se caracteriza principalmente por factores político-educativos y sostiene que:

- las disciplinas artísticas son objeto de desvalorización porque existe un criterio de jerarquización de los saberes dentro de los sistemas educativos, por el cual algunas asignaturas son consideradas centrales en la formación escolar, mientras que otras están consignadas para ocupar un lugar subalterno, como es el caso de la Educación Artística, a la que incluso se le escatiman recursos de diferente índole (p. 24);

- el proceso de escolarización estipula un lugar privilegiado al lenguaje verbal, particularmente al lenguaje escrito, proceso que incide en la subvaloración de los documentos no escritos, entre los que se encuentran los lenguajes artísticos (p. 25);

- la toma de decisiones sobre la importancia de las áreas de estudio y la formación del profesorado, así como de los tiempos, espacios y materiales que se les designan, muestra el valor curricular otorgado a unas u otras áreas, valor que se percibe en las prescripciones curriculares, específicamente en el área de Educación Artística, misma que a pesar de estar presente en el currículo, no está en igualdad de perspectivas de desarrollo escolar en relación con las disciplinas consideradas importantes (p. 28);

- en la escuela impera la enseñanza de los saberes instrumentales -lectura, escritura, cálculo-, y de un conjunto de materias "modernas" como las ciencias sociales, las ciencias naturales y las mismas artes, pero este conjunto siempre está subrepresentado, pues las propuestas curriculares subrayan el fortalecimiento de la

enseñanza de la Lengua y la Matemática y favorecen muy poco el acceso de los estudiantes al campo de las artes. (pp 29-30)

- en los procesos de evaluación las disciplinas artísticas pasan a segundo plano, mientras que las disciplinas ligadas a los modos de representación convencional ocupan el lugar esencial, pues los operativos evaluadores se centran habitualmente en lengua y matemática como disciplinas esenciales del currículum, lo cual muestra la escasa atención que se le otorga a las artes en el ámbito escolar.<sup>11</sup> (p. 41)

- el currículum escolar implica relaciones de poder en tanto legitima las formas culturales privilegiadas por los grupos dominantes, legitimación que concreta efectos de poder influyentes sobre la situación de las artes en la escuela.<sup>12</sup> Con este factor se revela la legitimación del enfoque racionalista de la enseñanza, puesto que se prioriza el conocimiento escriturado y se posterga la educación artística -aun cuando no sea excluida-, se asienta la primacía de las asignaturas consideradas “racionales” y se relegan las artes a un lugar menor en el currículum escolar. Un indicador específico de esta relegación es el desarrollo del currículum regido por otras disciplinas y menos por las artísticas. (p. 42-44) La selección de contenidos curriculares, basada en la corriente racionalista, expresa los efectos del poder de grupos hegemónicos, que da lugar a una tradición escolar predominantemente racionalista; ante este tipo de enfoque -advierte Terigi- se requiere realizar un gran esfuerzo político para evitar esta tradición y fundamentar explicaciones opuestas a los argumentos instrumentalistas. (p. 49)

---

<sup>11</sup> Con respecto al tema de evaluación de los aprendizajes escolares, Terigi critica apasionadamente: “Soplarán vientos de catástrofe si los resultados de los operativos nacionales de evaluación de la calidad no comienzan a mostrar ritmos sostenidos de mejora de los indicadores de rendimiento en lengua y matemática; pero no habrá alarma (de hecho no la hay) si la enorme mayoría de los alumnos egresa de nuestras escuelas sin haber accedido a un mínimo de saberes ligados con la experiencia y el disfrute de la producción artística”. (p. 42)

<sup>12</sup> Terigi argumenta que con la legitimación del currículum se producen clasificaciones, donde se presenta una distinción entre artes y ciencias, y se expresa una oposición -puntualizada por Goodman- “entre los sentimientos y los hechos, la intuición y la inferencia, el goce y lo deliberado, la síntesis y el análisis, las sensaciones y el cerebro, lo concreto y lo abstracto, la pasión y la acción, lo mediato y lo inmediato, o la verdad y la belleza...”, distinción y oposición que generan relegación en las artes del currículum escolar. (p. 43)

El anterior conjunto de argumentos político-educativos resume que la desvalorización de las artes resulta de la jerarquización de los saberes en la educación básica, pues los saberes racionales son más valorados que los de carácter artístico; en este acto de desvalorización es determinante la prescripción curricular ya que legitima la aprobación y sujeción del enfoque racionalista en la enseñanza escolar, acto que expresa los efectos del poder de grupos hegemónicos sobre el proceso educativo.

Las reflexiones de Terigi, acotadas al caso de las artes en la educación básica de Argentina, se centran en el tema de la relegación en el currículum escolar. El discurso global resultante se sintetiza en lo que interpreto como *relegación curricular*. Aun cuando la autora incluye aspectos culturales, históricos y sociológicos en otros apartados de su estudio general, analiza éstos también desde el ámbito del currículum, lo cual adjetiva a la relegación con carácter curricular.

Relegación curricular de la Educación Artística en la Educación Básica en México: tema de un estudio reciente.

Mi interés en comprender la problemática curricular de la Educación Artística en la Educación Básica, me indujo a realizar un estudio del estado específico de este asunto, de 1994 a 2003. La categoría central de análisis construida, madurada y operada durante el proceso de estudio, fue *relegación curricular*, que enuncié como la *tendencia a minimizar el valor educativo o pedagógico de una asignatura en los planteamientos teóricos y prácticos de un plan de estudios*, noción que reactivé para utilizarla en mi trabajo de investigación acerca de la RIES.

Algunos indicadores político-educativos de relegación curricular que caracterizan a la asignatura son los siguientes:

- por efecto de la reforma educativa de 1993 la asignatura no dispuso de programas de estudio, ni de materiales didácticos para la educación secundaria. Durante dos décadas anteriores a la citada reforma se contó con programas específicos para la enseñanza de

cada expresión artística -Danza, Teatro, Música y Artes Plásticas-, que posteriormente fueron eliminados y, en consecuencia, se generó desatención a la enseñanza de las artes;

- de 1993 a 2004, en el caso de la educación secundaria la Educación Artística dejó de ser área de estudio y fungió como un conjunto de actividades de desarrollo no sistematizadas en el aprendizaje escolar, con lo cual se enfatizó la atención en el desarrollo de los lenguajes instrumentales -Español y Matemáticas-, mientras que los lenguajes artísticos, aunque no fueron excluidos, permanecieron ubicados como un espacio programático de reserva, es decir, se les jerarquizó en un nivel de menor importancia curricular;

- un problema persistente vinculado a la relegación curricular de la Educación Artística es la disminución de tiempos en la formación inicial docente, detectada a través del establecimiento de los programas derivados de la reforma académica de las Escuelas Normales en 1997, en los cuales la asignatura está insertada curricularmente en la modalidad de optativa, por lo que esta modalidad y la disminución del número de horas de las disciplinas artísticas incide en la escasa atención a la escolaridad de los estudiantes de educación básica, en el campo de las artes.

- la tendencia racionalista instrumental<sup>13</sup> del Sistema Educativo Nacional (SEN) es factor que genera relegación curricular a la Educación Artística, al enfatizar la enseñanza del conocimiento científico en la educación básica y minimizar el impulso del conocimiento artístico; en este sentido la relegación curricular de la asignatura deriva del discurso político-educativo del ProNaE, al declarar explícitamente que “se impulsará la adquisición y el desarrollo de las competencias comunicativas -hablar,

---

<sup>13</sup> La expresión *tendencia racionalista instrumental* -constructo originado en la Escuela de Francfort-, refiere la idea filosófica y política que denuncia los fines espurios del conocimiento y del progreso científico, pues la razón de la ciencia es instrumentalizada y pervertida al ponerla al servicio exclusivo de la producción material, en menoscabo del desarrollo humano y social de los sujetos; en contraposición a esta tendencia la Teoría Crítica propone el ejercicio de la razón y la racionalidad autenticadas, como medios para recuperar el genuino carácter humanista del conocimiento y el verdadero interés en beneficiar a la humanidad y a la sociedad. (Santiago, 2003)

escuchar, leer y escribir- como prioridad de los planes y programas de estudio, y el de la capacidad y de las habilidades matemáticas” (pp 138-142).

El ProNaE, aunque reconoce a la educación artística como un elemento fundamental para la educación integral, por permitir la formación de juicios acerca del mundo; el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad, la expresión y la comunicación; y el desarrollo de procesos cognitivos, incurre en contradicción en su discurso político-educativo al plantear prioritariamente el impulso de las competencias derivadas de la enseñanza del Español y la Matemática, lo que implica centrar los procesos de aprendizaje en tales asignaturas, con una atención menor a la enseñanza de las Artes, sin explicitar -y menos aun operar- el compromiso de impulsarlas en el ámbito escolar.

Tal orientación programático-educativa responde al enfoque economicista de la educación en México, cuya intención final es la inmersión de la economía y la producción mexicanas en el espacio mundial de la competitividad, sustentada en la escolarización de los sujetos en torno a los saberes instrumentales básicos -leer, escribir y contar correctamente-, intención que lleva a caracterizar a la educación actual como un instrumento prioritario al servicio de la producción, característica relacionada con el concepto de racionalismo instrumental. En este contexto la Educación Artística representa la piedra de toque del discurso político-educativo, pues la situación de relegación curricular de la asignatura devela los fines últimos del SEN: formar a los sujetos para la producción con el objetivo de fortalecer la economía mexicana, en vínculo con el conocimiento científico y el progreso técnico como elementos de desarrollo socioeconómico, en detrimento de su formación artística.

- El problema de relegación curricular se repite en la propuesta de la RIES porque la asignatura -que incluye la disciplina artística de Danza- está presentada como un espacio susceptible de ser ofrecido a los estudiantes de acuerdo con las posibilidades,

intereses y recursos de cada escuela secundaria<sup>14</sup> aspecto curricular que deja abierta la posibilidad de que no se imparta la asignatura, incluso negar o suspender su enseñanza en caso de que el plantel no cuente con recursos humanos o materiales propios de la asignatura; asimismo, se precisa la promoción de la asignatura según las posibilidades e intereses de cada escuela, pero no se enuncia el compromiso de impulsarla ante las posibles eventualidades de su desarrollo escolar, por ejemplo, contratación de docentes de Artes por cada disciplina artística, dotación de infraestructura específica según las necesidades pedagógicas de cada expresión artística, abastecimiento de recursos logísticos y materiales didácticos, etc.

- Un indicador más de relegación curricular se expresa a través del criterio de tiempo programático estipulado: 5 horas semanales para Español e igual cantidad para Matemáticas, 6 horas para Ciencia y Tecnología contra 2 horas semanales para Artes<sup>15</sup>, criterio evidente de atención curricular prioritaria a los saberes instrumentales básicos y al conocimiento científico-técnico, que le resta importancia a la asignatura. Este indicador ejemplifica elocuentemente la tendencia racionalista instrumental del proceso educativo en la educación básica, particularmente en el ámbito de la escuela secundaria, pues muestra que se privilegia la formación instrumental, científica y técnica y se restringe la formación artística del estudiante.

La relegación de la asignatura es de carácter curricular, al identificar al currículo como una cristalización de las reformas educativas que organiza, jerarquiza y distribuye el conocimiento reformado, y como un documento oficial que orienta el desarrollo de la enseñanza en la escuela, el cual, al mantener relegada la asignatura de Artes, desencadena la problemática particular. Por lo anterior nomino a tal problemática como relegación curricular, categoría utilizable para dar cuenta del proceso de la asignatura en la PEI-RIES.

---

<sup>14</sup> Documento Introductorio. Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. RIES-PEI, 2005-2006. pp 27-28.

<sup>15</sup> *Idem*. Mapa curricular, p. 29

### 1.3.4 Conceptuación de *resiliencia*.

La resiliencia es un planteamiento teórico originado de los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología, que se ocupa de atender a sujetos que presentan diversos riesgos en sus vidas, por ejemplo el estrés o el fracaso escolar (Henderson y Milstein, 2003, p. 20). El concepto de resiliencia, surgido de diversos estudios, ha permeado el campo de la educación y se aspira a que las escuelas sean instituciones fomentadoras de resiliencia, tanto para el personal que trabaja en ellas como para los estudiantes; un ejemplo pionero de investigación educativa en México apoyado en este concepto, es el de Ynclán y Zúñiga (2005), cuyo uso muestra su utilidad como herramienta conceptual.

Henderson y Milstein (p. 26) indican que en el ámbito educativo o escolar se aplica la siguiente definición:

La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy.

También consideran que, con base en tal definición y dadas las condiciones actuales de vida, toda persona “necesita desarrollar resiliencia” (pp 26-27), perspectiva que tendería a solucionar algún problema como el del trabajo abrumador o el del cambio laboral-escolar. El objetivo de la resiliencia es lograr el equilibrio entre diversos factores, para reducir el impacto de los acontecimientos estresantes de la vida.

Ambos autores proponen el uso de la Rueda de la Resiliencia, como una herramienta heurística, para auxiliar en el diagnóstico e intervención de aquellos casos que requieran atención; la Rueda contiene seis pasos que pueden ser utilizados para evaluar el comportamiento de la persona si se aboca a la interpretación de un segmento de la personalidad o de otros más; incluso puede ser interpretado en la idea de red -Red de Resiliencia- al combinar el análisis de los diversos pasos, para detectar cuáles segmentos están más desarrollados en el sujeto y cuáles no, por lo que en éstos se

enfocará la atención para fomentar su resiliencia. La siguiente figura muestra los seis pasos:

### LA RUEDA DE LA RESILIENCIA



Los pasos uno, dos y tres se conciben como contribuyentes para mitigar factores de riesgo presentes en el ambiente -por ejemplo tensión o estrés.-; los pasos restantes se destinan a la construcción de resiliencia. El paso número cuatro, según los autores, es el más decisivo en la promoción de resiliencia, pues sin la presencia de afecto sería casi imposible superar las adversidades, por lo que, en este sentido, se considera que “quienes intentan reformar la educación están reconociendo que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico” (p. 33).

La construcción de resiliencia en el ámbito escolar es un proceso de largo plazo, pero esta perspectiva puede ser aprovechada en las escuelas para fomentar el éxito académico de los docentes y de los alumnos, si primero se centra la atención en el docente pues es quien tiene la responsabilidad del proceso de enseñanza, y una vez que cuente con aspectos de resiliencia puede desarrollar aquellos que sean necesarios en los estudiantes a su cargo.

Con base en los aspectos básicos anteriores, entiendo por *resiliencia* el factor que impulsa al sujeto a superar situaciones de conflicto, atributo presente o susceptible de ser desarrollado para lograr éxito en las actividades cotidianas o para adaptarse en situaciones difíciles, a fin de reducir impactos no favorables.

La utilidad del concepto para este trabajo de investigación radica en que, constituido como un soporte teórico, permite una aproximación a algunos aspectos de resiliencia de los docentes de Danza entrevistados.

#### 1.4 Perspectiva metodológica.

Mi intención de recabar aspectos de la situación curricular de la EA y de la Danza en la escuela secundaria, en el proceso de la PEI-RIES, me llevó a la tarea de diseñar y aplicar una metodología que me permitiera obtener información y material de trabajo empírico. Para el diseño de la metodología consideré la corriente cualitativa porque su carácter investigativo posibilita el estudio de la problemática social -en este caso de una reforma educativa-, desde una visión holística donde se considera al sujeto como parte fundamental de la investigación, para arribar a la comprensión de un fenómeno (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004, pp 23-29), visión que implica recuperar las voces de los sujetos que viven el fenómeno.

Configuré esta perspectiva metodológica como un recurso de acceso al campo empírico, como una modalidad para recabar información, y como un procedimiento de reconstrucción analítica y de interpretación del material empírico y de notas de campo, lo cual da lugar a las posibilidades de descripción e interpretación de las voces recuperadas de los docentes entrevistados, para llegar a la aproximación de los significados posibles de lo dicho por ellos (Bertely, 2002, p. 29).

Complementé tal perspectiva con la estrategia *estudio de caso*<sup>16</sup> por su carácter cualitativo de investigación, por pertenecer al paradigma interpretativo-naturalista y por sus características que me auxiliaron en la delimitación del escenario para realizar la investigación, la cual es un estudio de casos porque los docentes informantes constituyeron los casos particulares de quienes derivó el objeto de estudio: los segmentos discursivos para fines de análisis, interpretación y aproximación a los significados de lo que enunciaron. Incluí la entrevista semiestructurada y la metáfora como herramienta hermenéutica. Este tipo de entrevista constituye una técnica que posibilita la interacción verbal entre el informante y el investigador, interacción que deriva en producciones discursivas, registradas y reconstruidas en textos escritos; también permite flexibilidad en el desarrollo de la misma para obtener información considerada relevante según los objetivos de la investigación (Caramón, 2004, p. 57).

Arfuch (1995) establece que la entrevista es:

...una narrativa, es decir, un relato de historias diversas que refuerzan un orden de la vida, del pensamiento, de las posiciones sociales, las pertenencias y pertinencias. En ese sentido, legitima posiciones de autoridad, diseña identidades, desarrolla temáticas, nos alecciona tanto sobre la actualidad de lo que ocurre, los descubrimientos de la ciencia o de la vida, a secas. Fragmentaria, como toda conversación, centrada en el detalle, la anécdota, la fluctuación de la memoria, la entrevista nos acerca a la vida de los otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos, sus miedos. (p. 89)

---

<sup>16</sup> Stake considera que “no se pueden dar definiciones precisas de *estudio de casos* porque muchas disciplinas ya tienen prácticas de ellos” y utilizar otras nominaciones causaría controversia. Recomienda reconocer que otros [investigadores] no utilizan las palabras o los métodos de la misma forma en que él lo hace. Para este teórico, el *estudio de casos* es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. pp. 11-17, Madrid, Ediciones Morata, S. L. Por su parte Caramón, según sus análisis acerca del *estudio de caso*, señala que éste “es un método desde el punto de vista de los enfoques cualitativos, y es una técnica desde el punto de vista de los enfoques cuantitativistas”. Caramón Arana, María Cristina, y otros. (2004). Cap. II. La investigación de la enseñanza a partir del estudio de casos y el trabajo de casos. en: *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. (Marco Eduardo Murueta, coord.), México, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C. / Centro de Estudios Superiores en Educación. En mi perspectiva, dada la controversia para nominar esta alternativa metodológica, decidí utilizar el término “estrategia” en función del acomodamiento metodológico que diseñé y efectué, sin menoscabo de los rasgos de un enfoque cualitativo, de la etnografía en educación y del propio estudio de casos.

Con base en esta noción, la entrevista posibilita un acercamiento algunas particularidades del pensamiento del informante, pensamiento reactivado ante las preguntas y expresado a través de las respuestas que emita, pero también puede ser actualizado en tanto el entrevistado dialogue con el entrevistador según las circunstancias de un acontecimiento. Desde esta mirada, la entrevista implica dar voz a quienes vivan un fenómeno que se investigue. Para mi estudio de caso consideré a los docentes de Danza como la voz más autorizada para dar cuenta del proceso de la PEI-RIES, en tanto agentes directos del pilotaje del nuevo currículo, papel que legitima su posición de autoridad para hablar del acontecimiento reformador. Conforme a la noción de Arfuch, pensé que mediante el uso de esta técnica los docentes podrían compartirme las vicisitudes afrontadas en el proceso de la reforma.

Con respecto a la metáfora como herramienta hermenéutica -en tanto un medio del lenguaje que manejé para aproximarme a las significaciones que los entrevistados otorgaron a sus expresiones clave-, consideré viable su uso para analizar e interpretar los segmentos discursivos de los informantes, en razón de que la metáfora es un fenómeno del proceso de pensamiento, relacionado particularmente con el lenguaje oral y escrito -discurso/texto- puesto que a través de éste el sujeto enuncia su percepción de la vida y del mundo, así como de su propia cultura, en el que puede utilizar palabras, frases y enunciados para nominar lo que ha conocido -o lo que cree conocer- y comunicarlo a sus semejantes; la nominación es portadora de significaciones propias del sujeto que la enuncia pues él es quien la construyó para verbalizar o escribir la abstracción que hizo de un sector de la -de su- realidad, abstracción que contiene sentido para el mismo sujeto ya que es quien se lo otorga, sin olvidar que el sentido de algo contiene parte del sentido construido socialmente.

Según Lizcano,<sup>17</sup> la metáfora, al ser una traslación del pensamiento de aquello que se conoce a la concreción en conocimiento mediante usos verbales o inscripciones, es susceptible de ser entendida como un concepto que denota la actividad realizada por el

---

<sup>17</sup> Lizcano, Emmanuel. (s/a). Cap. 3. La metáfora como analizador social. pp 137-171, en: *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Ed. Tecnos.

sujeto pensante, que trasluce el contexto y la experiencia metafórica del sujeto; este proceso de metaforización señala una forma de modelar la percepción y la construcción de conocimiento. Desde esta visión, la metáfora constituye un mecanismo cognitivo con exceso de significado pues no se puede evitar la multiplicidad de connotaciones y saberes que tanto el metaforizador como el escucha o lector evoquen ante una metáfora concreta; ¿cómo dar cuenta del tal exceso de significado? Lizcano propone el análisis sociometáforico como una vía para aclarar los posibles significados latentes u ocultos en un discurso o en un texto, los cuales pueden tener origen en algún aspecto de carácter histórico, económico, político, ideológico, cultural, educativo, artístico, religioso, etc., susceptible de ser tenido en cuenta para analizar, comprender y explicar algunas metáforas.

Colateral con el párrafo anterior, la hermenéutica, como paradigma heurístico de investigación centrado en la interpretación de textos para comprenderlos, también constituye un instrumento y un procedimiento de análisis para develar los sentidos y las significaciones de las metáforas que haya construido el sujeto. Con base en esta idea y de acuerdo con los análisis e interpretaciones de las metáforas que presento en el capítulo 3 de esta tesis, manejo el supuesto de que la metáfora es un medio hermenéutico para acceder al conocimiento producido por el docente de Danza, y a los sentidos y significaciones subyacentes, con respecto a la asignatura que imparte.

Para cerrar este apartado sólo resta señalar que incluí la triangulación como vía para contrastar las interpretaciones finales de los segmentos discursivos de los docentes de Danza con las aportaciones de algunos teóricos y con las categorías de análisis de este mismo estudio.

### 1.5 El referente empírico y su contexto de investigación.

La intención de este inciso es reportar aspectos de la inmersión en el campo, de algunas circunstancias del trabajo realizado, de la caracterización de los informantes que intervinieron en la realización de las entrevistas y de los planteles en los cuales

laboran, intención enfocada a presentar un panorama del referente empírico y del contexto que le distingue.

Antecedentes del acceso al campo.

La opción inicial que consideré para efectuar el trabajo empírico fueron escuelas secundarias piloto del Distrito Federal,<sup>18</sup> por estar ubicadas en la demarcación de mi centro laboral, -una instancia de la SEP que proporciona servicios de actualización y capacitación para profesores de educación básica, donde me corresponde atender a docentes de Educación Artística-, en la idea de utilizar los resultados finales del trabajo como insumo para el diseño y elaboración de propuestas de intervención de apoyo al docente de Danza, de acuerdo con los planteamientos de la RIES.

La segunda opción de trabajo empírico fueron otras escuelas piloto de entidades cercanas al Distrito Federal, a fin de poder contar con informantes que pudieran participar en la investigación.

La tarde del viernes 23 de septiembre de 2005<sup>19</sup> acudí a las oficinas de la Coordinación Sectorial de Escuelas Secundarias en el Distrito Federal (CSES), para solicitar acceso a uno de los planteles piloto de los nuevos Programas de Estudio -entre éstos el de Danza 2005-; efectué la solicitud mediante oficio emitido por la Coordinación de la Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dirigido al director de la dependencia, con copia para la Coordinación del Equipo Técnico Estatal de la RIES y para el equipo de apoyo técnico de la disciplina de Danza. La solicitud fue denegada<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> En el capítulo 2, inciso 2.2, señalo algunos aspectos del proceso de la Primera Etapa de Implementación de la RIES y del pilotaje de los nuevos programas de estudio.

<sup>19</sup> El jueves 1º septiembre de 2005, fecha en que inicié trámites de acceso al campo de trabajo, las instalaciones de la Coordinación fueron cerradas por profesores que estaban en movilización política, como protesta contra la implantación de la PEI-RIES. Volví a las oficinas el martes 06 de septiembre con la intención de agilizar los trámites, pero encontré aun *tomadas* las oficinas. La movilización política y la toma del edificio fue documentada y reportada en la prensa nacional.

<sup>20</sup> Considero oportuno incluir un segmento de mi registro de la respuesta que se me dio, porque me impactó anímicamente en ese momento; una de las personas facultadas para autorizar o no mi ingreso exclamó “- ¡No, y es un rotundo no! En el transcurso de esta mañana han venido a verme más de veinte

con declaraciones de que la CSES había establecido la consigna de no permitir la entrada a profesores ajenos a la PEI-RIES, y que ningún extraño al proceso podía ir a observar el desarrollo del pilotaje.

A pesar de la negativa, los funcionarios de la Coordinación me plantearon la posibilidad de realizar el trabajo de campo exclusivamente con ellos en las oficinas, para proporcionarme toda la información que yo requiriera, pero sin la participación de los docentes encargados del pilotaje de los Programas de Danza, propuesta que decliné en función de que lo fundamental del trabajo era conocer la voz de los maestros, por lo cual descarté esta opción de acceso a planteles.

Mi ingreso al campo de trabajo empírico.

Una vez descartada la primera opción, aproveché la oportunidad de haber sido aceptado para realizar el trabajo de campo en dos escuelas piloto de una entidad próxima al Distrito Federal, de acuerdo con los trámites previos de acceso que efectué el viernes 09 de septiembre de 2005, en las oficinas de la Subcoordinación Estatal de la PEI-RIES, mediante oficio emitido por la Coordinación de la Maestría de la UPN.

Mi presentación ante el equipo técnico estatal de la PEI-RIES fue el 10 de octubre de 2005<sup>21</sup>. En mi recepción y estancia como investigador de campo no tuve obstáculos, pues en todo momento me fue dada apertura y disposición a mis peticiones, incluso se me proporcionaron apoyos que nunca imaginé recibir, por ejemplo: en algunas ocasiones ser trasladado en automóvil a las poblaciones circunvecinas donde se ubican las escuelas secundarias piloto de la investigación; ser incluido en las convivencias al término de las reuniones técnico-pedagógicas mensuales; poner a mi servicio el equipo de computación y de secretariado si lo necesitaba; invitarme a desayunar cuando el

---

*maestros para pedirme observar en las escuelas piloto... ¡Muchos quieren estar ahí...! Mire, ni siquiera el personal de la Subsecretaría de Servicios Educativos tendrá autorización para entrar a los planteles, ¿se imagina?... mucho menos personas que sean de otra institución como usted..."* (Bitácora personal de trabajo de campo).

<sup>21</sup> Entre el 12 de septiembre y el 05 de octubre de 2005 realicé llamadas telefónicas a las autoridades de la Subcoordinación Estatal para informarme acerca de la respuesta al trámite de mi solicitud.

Coordinador Estatal de Artes y yo tuvimos que estar de madrugada en la Central de Autobuses de la capital del estado; en suma, tuve atenciones que fortalecieron mi entusiasmo y mi empeño para desarrollar el trabajo de campo.

Las dos escuelas secundarias generales donde realicé esta fase de la investigación no las elegí, me fueron designados por la Subcoordinación Estatal de la PEI-RIES<sup>22</sup>. Mi ingreso como entrevistador a los planteles piloto fue el 18 de octubre de 2005, mediante oficio de presentación girado por el Subcoordinador Estatal de la PEI-RIES. El cuerpo técnico y los directores de las escuelas estuvieron enterados del propósito de mi investigación y de mi identificación como maestrante. Por acuerdo anticipado con la Subcoordinación Estatal y los directores de plantel, fui presentado ante los informantes como un empleado del Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal -dependiente de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio-, para realizar un proceso de seguimiento acerca de la operación del nuevo currículo de Danza, primer grado de educación secundaria, forma de presentación utilizada con el fin de que los docentes de Danza distinguieran la formalidad de las actividades que yo iba a desarrollar, y no se diera lugar a la apatía, indiferencia o alguna situación negativa que suele darse cuando algún pasante de educación superior o de postgrado realiza investigación en escuelas públicas.

Es importante señalar que haber sido presentado como un empleado del CAMDF, no afectó el proceso del trabajo de campo que realicé ni tampoco me asignó un membrete específico de funcionario de alto nivel; supongo que el término “empleado”, en sentido genérico, hizo que se me identificara como un trabajador del sistema educativo nacional; además de que me desenvolví con una actitud natural de interacción con los informantes, sin asumirme como un inquisidor que fuera a enjuiciar su trabajo. Mirándome retrospectivamente puedo decir que me desenvolví con un comportamiento

---

<sup>22</sup> El criterio de designación de la Subcoordinación Estatal para que yo efectuara el trabajo de campo en esta modalidad de secundarias, fue la conveniencia de realizar el estudio en Escuelas Secundarias Generales, bajo el argumento de la nueva incorporación de la asignatura en éstas, por lo que -según la Subcoordinación- no tenía caso estudiar el fenómeno en las Escuelas Secundarias Técnicas, pues la Danza es una disciplina artística que siempre se ha trabajado en tal subsistema, por lo que tuve que sujetarme a tal decisión.

de interés en saber o conocer las experiencias de los informantes en cuanto al pilotaje del currículo de Danza, primer grado. Cabe decir desde mi perspectiva, que haber compartido a los entrevistados sobre mi formación como bailarín profesional y docente de danza les generó confianza, la cual se expresó en una actitud amigable de parte de ellos hacia mí. Sentí su apertura a mi persona y al trabajo que realicé, lo cual se constató mediante la disposición a realizar las entrevistas en lugares específicos, uno de éstos, por ejemplo, sus casas, espacios íntimos y personales que no se abren a extraños.

Por otra parte, fue relevante la intervención de las autoridades de la Subcoordinación Estatal de la PEI-RIES, en esta fase de la investigación, porque facilitó mi acceso a los planteles y me creó suficiente confianza personal, lo que contribuyó a que no se me dificultara el ingreso ni la realización del trabajo de campo, de acuerdo con los oficios de solicitud tramitados oficialmente.

Al inicio del trabajo de campo fueron tenidos en cuenta para las entrevistas cuatro docentes de Danza: una mujer y tres hombres identificados como *Brisa*, *Othón*, *Domitilo* y *Adolfo*<sup>23</sup>. El profesor *Domitilo*,<sup>24</sup> quien laboraba como docente de Música y Danza en la misma escuela, turno y horario que *Brisa*, se negó a participar en las entrevistas, a pesar de las reiteradas invitaciones para ser informante del proceso de la PEI-RIES, por lo que desistí de mi intención para incorporarlo en el proceso del trabajo empírico. El profesor *Othón*, de su puesto de docente de danza pasó a ocupar otro cargo en el subsistema de educación secundaria, a quien entrevisté en su oficina y por una sola vez, para conocer su punto de vista en torno a la PEI-RIES, pero no incluyo la interpretación de su discurso por no haber sido agente directo en el desarrollo del

---

<sup>23</sup> Tales nombres son los pseudónimos que asigné a los informantes, para proteger su anonimato.

<sup>24</sup> El primer contacto con este docente fue el martes 06 de diciembre de 2005 y le expliqué el trabajo que yo realizaba; me sugirió comunicarme al número telefónico que me proporcionó para conocer la posibilidad de ser o no informante. Le llamé el lunes 9 de enero del 2006 a las 21:30 hrs., y ante su desconfianza expresada, entre otros aspectos le expliqué el carácter anónimo y confidencial de su posible participación; acordamos reunirnos el miércoles 18 de enero de 2006 pero al volver a telefonarle para confirmar la asistencia a la entrevista concertada me informó su decisión de no participar ya que él no estaba inmerso en el proceso de la PEI-RIES (Bitácora de trabajo de campo).

programa piloteado. Finalmente sólo *Brisa* y *Adolfo* continuaron y concluyeron su participación como informantes. La actitud de ambos docentes durante las entrevistas fue cordial, tranquila y de completa disposición, aunque algunas veces mostraron apasionamiento y molestia con respecto a algunos temas, lo cual detecté en los tonos de voz, ademanes y expresiones verbales. En el caso de *Adolfo* destacó el énfasis político<sup>25</sup> y el de relación laboral con algunos directivos, que detecté en sus emisiones discursivas y en su timbre de voz.

La disposición de los informantes fue abierta y positiva durante las entrevistas que se convirtieron -en términos de Arfuch-, en entrevistas dialógicas, distinguidas por ser conversaciones realmente interactivas, donde no agobia la pregunta ni se condiciona la respuesta sino que se establece un ambiente de comunicación amplia entre el entrevistado y el entrevistador, es decir, subyace el diálogo entre ambos. El aspecto común que favoreció la identificación entre los informantes y yo es que somos docentes de danza; ellos, por separado, opinaron que les parecía una importante iniciativa realizar un seguimiento *del RIES* (SIC) por parte de agentes externos al cuerpo técnico estatal, y mejor aún si pertenecía a *artísticas* y provenía de otra entidad, opinión que me generó mayor responsabilidad en el trabajo de campo por la expectativa que yo representé para ellos, pues me ubicaron como portavoz de sus logros y avatares del proceso de pilotaje.

#### Caracterización de *Brisa*.

*Brisa* es originaria del estado donde desarrollé el trabajo de campo. Cuenta con estudios de Bachillerato Tecnológico e Industrial de Servicios, y de Licenciatura en

---

<sup>25</sup> Al concluir la cuarta entrevista, Adolfo me entregó fotocopia de una inserción periodística de la programación de actividades políticas de mayo y junio de 2006, referente a las movilizaciones del magisterio a nivel nacional y estatal en protesta contra la implantación de la RIES, en las cuales él participaba; también me entregó un volante en el que se invitaba al magisterio local y a los trabajadores a unirse a los mítines y plantones en el zócalo capitalino estatal, volante firmado por el grupo sindical disidente y opositor de la entidad; por último me dio un volante informativo del apoyo político de una fracción sindical del estado de Oaxaca, otorgado al movimiento opositor de la entidad del informante. (Bitácora de trabajo de campo y archivo hemerográfico personales).

Ciencias de la Educación, egresada de la universidad pública de la entidad. Cursó un Diplomado en Danza Folklórica Mexicana y otro en Educación Artística en la región estatal. En el periodo del trabajo de campo ella cursaba estudios en el Instituto de Estudios Superiores del Magisterio, en la especialidad de Pedagogía.

La informante, con cuatro años de antigüedad en el servicio, se desempeñaba como auxiliar técnico-pedagógico en una zona escolar de educación primaria; alternaba esta ocupación laboral con sus funciones como docente de Educación Artística en el turno matutino, con seis horas laborales designadas, en una escuela secundaria general, de una población del estado.

El acercamiento con *Brisa* fue el 18 de octubre de 2005, para exponerle las pretensiones de mis posteriores reuniones con ella. La primera entrevista con la informante fue el 26 de octubre de 2005, a la cual siguieron la entrevista dos realizada el 6 de diciembre de 2005, la número tres efectuada el 14 de enero de 2006 y la última ocurrida el 10 de junio de 2006.

El plantel donde labora *Brisa*.

La escuela secundaria general donde labora la informante, está ubicada en una población cercana a un importante corredor industrial de la entidad, aproximadamente a 40 minutos de la capital del estado, cuyo traslado es en microbús o en colectivo para llegar a una parada en la carretera en la que se aborda una “combi” en dirección a la colonia donde se encuentra el plantel; para llegar a éste hay necesidad de caminar después de haber usado tal transporte.

El entorno general del plantel es rural, identificado por sembradíos de maíz y de otras especies vegetales de consumo alimenticio; animales de granja, de corral y de carga; casas-habitación de tipo campesino que contrastan con otras de construcción moderna; no se ven construcciones altas o complejas o edificios urbanos; a primera vista se observa que la localidad cuenta con servicios básicos de infraestructura y de

atención social, pero es notoria la carencia de desarrollo urbano y la presencia de pobreza local,.

El edificio que ocupa la escuela es una construcción de concreto, metales diversos, cristalería, etcétera, distribuida en rectángulo. La entrada de la escuela tiene un portón de metal<sup>26</sup> y dispone de un espacio de acceso donde se ubican los Periódicos Murales, en una pared el del turno matutino y en la de enfrente el del turno vespertino. Al lado izquierdo de la entrada se encuentra el cubículo de la prefectura y de servicios a los docentes; inmediatamente a la vuelta está la oficina de Control y Servicios Escolares y al fondo de la misma las oficinas de la dirección y subdirección. Al lado derecho de la entrada está la Cooperativa-Cafetería Escolar. Este conjunto estructural del edificio es el del primer plano de la totalidad de la construcción, en cuyo frente se ubica la Plaza Cívica y en su fondo está colocada el asta-bandera, espacio abierto también como patio escolar donde los estudiantes pasan su receso de clases, se realizan las ceremonias escolares, los festivales y otros eventos propios del plantel.

El segundo conjunto arquitectónico se ubica en el lado izquierdo de la Plaza Cívica, que dispone de una bodega, de salones y de sanitarios en un primer segmento de una sola planta. El siguiente segmento de este conjunto abarca dos plantas exclusivamente de salones con sus correspondientes accesos de pasillos y escaleras; en uno de los salones de la planta alta *Brisa* impartía sus clases teóricas y en ocasiones ejecutaba sus sesiones prácticas, pues ella no contaba con salón convencional para clases de danza. Es notorio el descuido material de este segundo segmento del edificio: ventanas con cristales rotos, pintura en mal estado, mobiliario deteriorado, etc.

---

<sup>26</sup> El día que asistí a la primera entrevista y que llegué antes de la hora de entrada, observé que algunos alumnos en vez de entrar por la puerta principal entraban por el lado izquierdo de la misma, a unos 10 metros de distancia, por un espacio a "cielo abierto" con piso de tierra, con plantas y breñas y una cerca de alambre de púas mal colocada, acción que yo imité junto con los estudiantes y otros profesores. El motivo de esta acción fue que el encargado de abrir la puerta aun no llegaba.

El tercer conjunto de la construcción se ubica al lado derecho de la Plaza Cívica, compuesto por una sola planta de salones. Visto a cierta distancia no luce tan descuidado como el segundo segmento.

En la parte trasera de todo el conjunto del plantel, desde el asta-bandera, se observa un campo de fútbol con porterías desvencijadas; el piso es de tierra suelta y piedrecillas; funciona como espacio para Educación Física y actividades deportivas.

La escuela labora en horario formal de 7:00 a 13:00 horas en turno matutino, y de 13:30 a 19:00 horas en turno vespertino. Los estudiantes no se forman en el patio escolar para entrar a sus respectivos salones, directamente se dirigen a ellos para tener sus clases. Durante las jornadas escolares los prefectos recorren las instalaciones para supervisar el comportamiento de los estudiantes o responder a algún requerimiento que soliciten los docentes. Las actividades pedagógicas y escolares se realizan conforme a las disposiciones reglamentarias oficiales, y de acuerdo con los lineamientos de planes y programas de estudio vigentes, aunque hubo adaptaciones en función de que la escuela fue seleccionada para ejecutar el proceso de pilotaje de los nuevos programas.

#### Caracterización de *Adolfo*.

*Adolfo* es originario del estado donde efectuó el trabajo de campo. Cuenta con Bachillerato en Ciencias y Humanidades; cursó estudios en un Centro de Educación Artística (CEDART) de la Ciudad de México, del cual egresó como Instructor de Arte con especialidad terminal en Danza; estudió Danza Folklórica Mexicana en un instituto particular organizado en Asociación Civil, de la región estatal. Acude una vez al año a cursos de actualización en Danza, en una dependencia oficial de la SEP en la entidad.

El informante, con veinte años de antigüedad en el servicio, durante el periodo de las entrevistas trabajaba como docente de Educación Artística, con trece horas laborales designadas, en el turno matutino de una escuela secundaria general, en una población conurbada a la capital del estado. Ha alternado este trabajo con otros empleos

eventuales, como preparar a personas para participar en pasarelas de modelaje; colaborar en eventos promovidos por la Secretaría de Turismo del estado, relacionados con el certamen “Nuestra Belleza, México”; y actuar en las ferias gastronómicas, agropecuarias y artesanales del estado, en distintas poblaciones de la entidad.

El contacto con *Adolfo* fue el 18 de octubre de 2005 para comunicarle la finalidad de las actividades que yo realizaría con él. La primera entrevista fue el 26 de octubre de 2005; siguieron la entrevista dos realizada el 10 de diciembre de 2005, la número tres efectuada el 14 de enero de 2006 y la última producida el 10 de junio de 2006.

El plantel donde labora *Adolfo*.

La escuela secundaria general donde presta sus servicios el informante está ubicada en una población colindante con la capital del estado, aproximadamente a 15 minutos; el traslado puede ser en microbús o en colectivos como camionetas o “combis” para bajar en una parada específica y caminar por un acceso de terracería hasta llegar al plantel.

El entorno que distingue al plantel es urbano, debido a la colindancia de la población con la capital del estado, además de ser un punto turístico relevante en las actividades económicas de la entidad.

La construcción que ocupa la escuela es de concreto, metales diversos, cristalería, láminas metálicas y otros materiales, distribuida en dos planos: uno frontal y otro transversal; la parte de la construcción que da a la calle está cercada con malla ciclónica, otro segmento lindante con casas-habitación está bardeado con material de concreto; el resto de los límites del terreno que ocupa la escuela tiene cerca de arbustos naturales. La entrada principal de la escuela tiene portón de barrotes cilíndricos de hierro, piso de tierra con arena natural, piedrecilla roja y pasto cimarrón.

Hay una segunda entrada sin puerta que dispone de un espacio amplio, en cuyo frente que da a la calle están dos letreros escritos en los que se lee:

- Siempre es más valioso tener el respeto que la admiración de las personas.

- Misión institucional:

Respondiendo a los requerimientos sociales este plantel educativo proporciona al alumno conocimientos, habilidades y valores para enfrentar el mundo global y competitivo con eficiencia.

La segunda entrada es el plano frontal de la construcción, donde en la pared del lado derecho está colocado el Periódico Mural, resguardado en un marco de madera y ventanillas de cristal, en el cual también están colocadas las fotografías y los nombres de los estudiantes que en cada bimestre obtienen el primer, segundo y tercer lugar en aprovechamiento escolar, de los tres grados de educación secundaria. Al lado izquierdo de este mismo acceso se encuentra el cubículo de la prefectura y de servicios a los docentes; inmediatamente a la vuelta está la oficina de Control y Servicios Escolares y al fondo de esta misma las oficinas de la dirección y subdirección.

En el espacio de esta segunda entrada *Adolfo* impartía sus clases teóricas y prácticas, pues no contaba con aula propia como el profesor de música de ese plantel; en otras ocasiones el informante trabajaba en el patio escolar y alternaba sus sesiones prácticas en algún pasillo de un edificio para que el grupo no estuviera tanto tiempo expuesto a los rayos solares, alternancia que realizaba en función de las diversas actividades que se realizaran en la escuela, por ejemplo, eventos deportivos ínter escolares por los cuales *Adolfo* tenía que desocupar la Plaza Cívica, o bien desalojar el espacio de la segunda entrada para ser ocupado en la realización de algún evento<sup>27</sup>.

La segunda entrada del edificio permite la visualización amplia y total del plantel, desde donde se ven varias áreas verdes con arbustos de abundante follaje y plantas con flores de temporada; al frente de este segmento se ubica la Plaza Cívica con el

---

<sup>27</sup> Observaciones realizadas el 26 de octubre de 2005 y el 10 de junio de 2006. (Bitácora de campo de trabajo).

asta-bandera, espacio abierto al que se accede por corredores angostos de adoquín rojo, usado como patio escolar donde los estudiantes pasan su receso de clases, se realizan las ceremonias escolares, los festivales y otros eventos propios del plantel.

El plano transversal está constituido por un campo de fútbol rústico, una cancha de básquetbol, cuatro edificios y una construcción anexa; al lado derecho -visto frontalmente-, está el campo de fútbol, con piso de tierra, piedras y piedrecillas, con porterías derruidas, colindante con un jardín de niños; hacia adelante están ubicados dos edificios de concreto de dos plantas que son salones de clase, y enseguida se encuentra la cancha de básquetbol que tiene tablero metálico y canasta con red. Al lado izquierdo está un edificio de concreto y de una planta donde se ubican los sanitarios del plantel; junto a éstos se encuentra el laboratorio de Física y Química y a un lado más la conserjería. Al frente de dicho segmento, está otro edificio de muros de concreto y techo de dos aguas con láminas metálicas, son varios salones, de los cuales uno es ocupado para impartir Música. Finalmente se encuentra la construcción anexa que funciona como Aula de Medios y Servicio de Computación Educativa; junto a ésta hay un cuarto que funciona como bodega de materiales del profesor de Educación Física. El plantel en general luce bien cuidado y con constante mantenimiento físico; labora en horario formal de 7:00 a 13:00 horas en turno matutino, y de 13:30 a 19:00 horas en turno vespertino.

#### 1.6 Recorrido metodológico.

El recorrido metodológico consistió en la documentación del tema y la elaboración de síntesis de lecturas referentes al tema de estudio; el ordenamiento de materiales de la exploración, por ejemplo, artículos periodísticos y de revistas; el resguardo del expediente de documentos oficiales para acceso al campo; la integración progresiva del archivo de las entrevistas; la transcripción literal y registro de primeras inscripciones y observaciones de las entrevistas; control de bitácora de campo; e integración final de archivo hemerográfico. En el recorrido también realicé llamadas telefónicas desde la Ciudad de México a los informantes, para consultarles sobre algunos aspectos de las

entrevistas, confirmar la asistencia a las entrevistas y expresarles saludos y felicitaciones con motivo de las fiestas decembrinas y del Día del Maestro, en atención al apoyo otorgado.

El recorrido incluyó la elaboración de un diagrama -figura 1-, apoyado en las reflexiones teóricas de Bertely (2002, pp 45-47), sobre las dimensiones de análisis e interpretación para datos de un estudio de campo. Según esta académica, las tres dimensiones son: i) la dimensión institucional y política, que se refiere a “comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar -expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad-, inciden en la vida escolar cotidiana” (p. 46), pero también hace referencia a la construcción de consensos y disensos entre los actores educativos y sociales; ii) la curricular que alude “a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones...” (p. 46) y a la atención en los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, en las formas de administrar los recursos, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, etc.; y, iii) la social que trata la interpretación de los vínculos que las escuelas establecen con diversos grupos (pp 46-47).

En mi caso, por la experiencia adquirida en el proceso de investigación y en el trabajo empírico incluí otra dimensión más: la personal-afectiva, que emergió del análisis de los discursos de los informantes entrevistados. Esta dimensión se refiere a la presencia de aspectos subjetivos que hacen resaltar la personalidad de los actores educativos, en cuanto a algún aspecto del campo afectivo.

El diagrama número 1 sirvió para ubicar el fenómeno en sentido holista, y escrutarlo de acuerdo con alguna dimensión e interpretar y explicar alguna vicisitud enunciada por los informantes; así, en el caso de *Brisa*, una de sus metáforas fue analizada con base en la dimensión curricular toda vez que mencionó el problema que le implicó adecuar y desarrollar el nuevo plan de estudios; no obstante, en su decir también emergió la dimensión institucional y política al referir su punto de vista sobre algunos supuestos de

la PEI-RIES, de esto que haya surgido un cruce en ambas dimensiones, visión que se extendió a la dimensión personal y afectiva cuando ella aludió el proceso de “enamoramiento” hacia la Danza por parte de los estudiantes; en el capítulo 3 muestro la descripción del procedimiento de análisis e interpretación.

Diagrama N° 1

DISCURSOS DE LOS DOCENTES DE DANZA ANTE LA PEI-RIES

DIMENSIONES DE ANÁLISIS

INSTITUCIONAL Y POLÍTICA

CURRICULAR

SOCIAL

PERSONAL-AFECTIVA

Política Educativa para el Subsistema de Escuelas Secundarias

RIES: proceso de implementación  
\*Reforma Educativa / Reforma Curricular / Cambio

\*Plan y Programas de Estudio de la PEI-RIES

\*Demandas de la PEI-RIES

\*Política laboral-sindical: postura directivos; incorporación del docente de Artes a la RIES; Capacitación y Actualización Docente para el desarrollo de la PEI

\*Contradicciones en la operación de la propuesta curricular de la PEI-RIES

\*Relegación curricular de la asignatura Artes

\*Nuevo currículo de Danza (estructura programática/pilotaje)

\*Expectativas del docente de Danza

\*Postura del docente de Danza ante la implantación y desarrollo del Programa de Danza

\*Demandas del Subsistema de Escuelas Secundarias: Concursos de danza y festivales escolares

\*Formación integral: enfoque pedagógico

Contexto de la esc. sec  
\*Infraestructura del plantel

\*Condición socioeconómica (doc. Danza y estudiantes)

\*Proyección de la formación escolar hacia la comunidad

Intereses laborales:  
\*Permanencia del doc. de Danza en la asignatura: *amor*  
Intereses profesionales:  
\*Formación Permanente  
Intereses político-sindicales:  
\*Militancia en alguna corriente sindical: SNTE -Institucional u oficial-, CNTE -fracción opositora y disidente al SNTE

POSTURA DISCURSIVA DE LOS DOCENTES DE DANZA ANTE LA PEI-RIES  
SITUACIÓN DE RELEGACIÓN CURRICULAR DE LA ASIGNATURA ARTES

Efectué nueve momentos de entrevistas a tres docentes de Danza: *Brisa*, cuatro momentos; *Adolfo*, cuatro momentos; *Othón*, un momento. Los momentos tuvieron una duración entre 20 minutos y 1 hora con 30 minutos, cuyo total fue de 5 horas con 40 minutos. En los casos de *Brisa* y de *Adolfo* realicé las entrevistas tan pronto concluyeron su clase con sus respectivos grupos. En la cuarta entrevista solicité a los informantes que ampliaran algunas ideas expresadas por ellos, especificar lo que quisieron decir acerca de una palabra, frase o enunciado o confirmar alguna declaración emitida en alguna de las entrevistas anteriores.

Los formatos (ANEXO 1) que utilicé para realizar las entrevistas, registrar datos generales de los informantes y recabar información, fueron:

- Guía de actividades<sup>28</sup> para la entrevista cara a cara.
- Datos personales-laborales del informante (Formato anónimo).
- Registro de la sesión-entrevista (Formato codificado y anónimo).
- Preguntas activadoras (Formato base).
- Registro de transcripción de entrevistas.

Una vez resueltos los formatos, realizado el proceso del trabajo empírico y transcritas y reconstruidas las entrevistas, integré los respectivos archivos de cada informante. Asimismo, concluido el periodo de entrevistas, reelaborado el esquema de dimensiones y efectuada la reconstrucción, análisis e interpretación de las entrevistas, procedí a la aplicación de la herramienta hermenéutica -la metáfora- para interpretar segmentos discursivos de los informantes y arribar en textos escritos.

### 1.7 Procesamiento de la información recabada.

Realicé la sistematización y análisis de datos en dos fases. En la primera fase efectué la transcripción literal de las entrevistas a renglón seguido y al margen registré observaciones preliminares; después realicé los análisis y los transcribí en el formato de

---

<sup>28</sup> En este formato se mencionan también los aparatos y materiales mínimos necesarios que utilicé para audiogravar las sesiones de entrevista.

registro de transcripción, dimensiones subyacentes y primeras interpretaciones y observaciones.<sup>29</sup> En la segunda fase reexaminé los productos globales de la primera fase y los reelaboré para su escrutinio sobre unidades de análisis específicas a las que denominé glosas metafóricas; de éstas delimité palabras clave, frases y enunciados para analizarlos con base en las herramientas conceptuales y la herramienta hermenéutica -la metáfora- y generar textos interpretativos. Una glosa metafórica es un párrafo breve o un fragmento corto derivado y extraído de las producciones discursivas de los informantes, el cual contiene una metáfora u otras más; de esto la denominación glosa metafórica.

Del proceso efectuado durante la segunda fase generé un concentrado de glosas metafóricas (Anexo 2), cuya intención fue articularlas a manera de secuencia para el análisis e interpretación, dirigidos a la redacción de textos en los que documentara lo significativo de las voces de los informantes, con base en las dimensiones y en las síntesis de literatura específica.

Procedimiento de análisis e interpretación de las glosas metafóricas.

Aunque en la totalidad de la información recabada localicé una extensa variedad de metáforas, decidí separar aquellas que presentaran mayor relación con alguna dimensión específica -Institucional y Política, Curricular, Social o Personal-Afectiva-, con el fin de analizarlas y aproximarme a la interpretación y comprensión de su sentido, básicamente en torno a las vicisitudes de la PEI-RIES. La tabla número 1 muestra las cantidades de metáforas detectadas.

---

<sup>29</sup> En el Anexo 1, formato 5, se muestra el ejemplo de la segunda acción del procesamiento de la información, a manera de registro ampliado.

Tabla No. 1

Metáforas contabilizadas en las entrevistas globales.

Docentes entrevistados	Metáforas específicas para análisis e interpretación	Otras metáforas	Total
Brisa	11	14	25
Adolfo	11	30	41
Othón	16	20	36
Total	38	64	102

El proceso de análisis e interpretación de las glosas metafóricas fue el siguiente:

a) Relectura de las entrevistas transcritas. Releí varias veces cada entrevista a fin de precisar la detección de glosas metafóricas. El criterio para considerar como metáfora a alguna expresión verbal emitida por el entrevistado, fue que aparecieran palabras propias con sentido figurado que él docente utilizara para comunicar sus ideas, su sentir o su hacer con respecto a las vicisitudes de la prueba piloto de la PEI-RIES, palabras o enunciados portadoras de sentidos o de significados en torno al tema en cuestión.

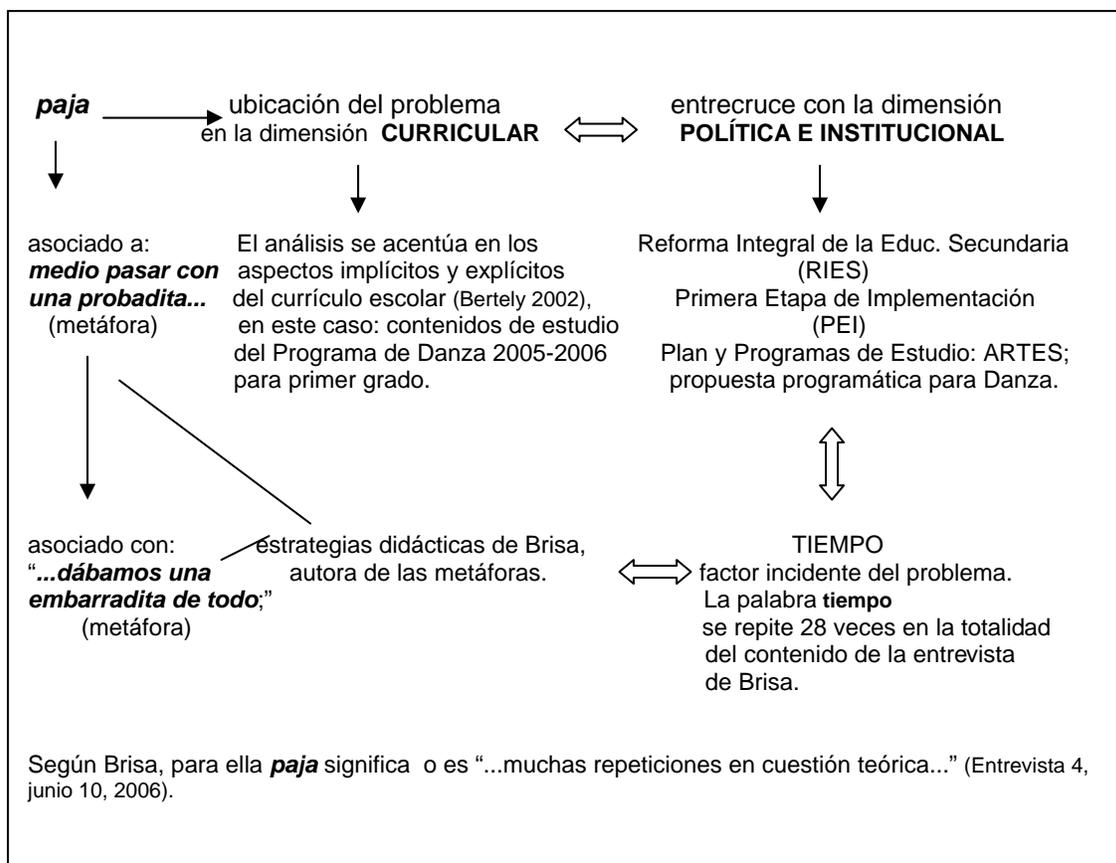
b) Interpretación de las glosas metafóricas. Ya detectadas las metáforas, observé la necesidad de analizarlas e interpretarlas dentro del contenido integral de la respuesta, no sólo desde la palabra, la frase o el enunciado, por lo que decidí delimitar glosas metafóricas, generadoras de imágenes, para analizarlas e interpretarlas a fin de comprender lo que el entrevistado deseó comunicar; asimismo, este paso permitió la producción de primeras inscripciones de interpretación y reelaborarlas según las categorías que emergieron conforme a las dimensiones orientadoras de análisis.

Para organizar la información elaboré un diagrama interrelacional, en el que vinculé el análisis de cada metáfora con las dimensiones y su relación con metáforas asociadas al mismo problema o vicisitud emergidos y presentes en otras respuestas de los entrevistados. La siguiente figura -diagrama núm. 2- ejemplifica la interrelación de

dimensiones y algunos aspectos de análisis e interpretación del vocablo *paja*, asociado con otras metáforas.

### Diagrama núm. 2

Interrelación de dimensiones y aspectos para análisis e interpretación hermenéutica de glosas metafóricas.



Este formato básico de diagrama fue el que utilicé sucesivamente en el análisis e interpretación de segmentos discursivos de los docentes, de acuerdo con las metáforas enunciadas por cada informante, en relación con algunas dimensiones específicas.

En el ejemplo anterior, el término *paja* -palabra clave de la glosa metafórica- fue analizado a partir de la dimensión curricular pues, de acuerdo con Bertely (2002, p. 46), el análisis e interpretación tiene lugar en los aspectos implícitos y explícitos del currículo

escolar; metáfora que en el caso de Brisa se refirió a algunos contenidos de estudio del Programa Piloto de Danza 2005-2006, Primer Grado de Educación Secundaria. A su vez esta dimensión se entrecruzó con otra: la dimensión política e institucional, que alude a la comprensión del modo en que las políticas educativas y la gestión escolar inciden en la vida cotidiana de la escuela; en este sentido, el pilotaje del nuevo Programa de Danza, como una propuesta de demandas político-educativas e institucionales, incidió en el desarrollo de las labores de la docente y también removió la cotidianeidad escolar, a través de la PEI-RIES.

Asimismo, dentro del proceso de organización de la información específica a interpretar, formé segmentos de agrupación como conjuntos concretos de glosas metafóricas, metáforas asociadas y expresiones metafóricas específicas clave, los cuales confronté constantemente en sus respectivos diagramas de interrelación. Enseguida presento el ejemplo de un segmento del caso de *Adolfo*:

#### Caso de Adolfo, segmento metafórico.

Primer segmento.

Glosa metafórica:

Acerca de la atención que se le está dando a la Danza en esta Reforma Educativa “Considero que es un buen apoyo hacia la integración y la valoración de la Danza porque en el Subsistema de [Escuelas] Secundarias Generales **estábamos como relleno...** a diferencia de otros Subsistemas, por ejemplo [Escuelas Secundarias] Técnicas que la tienen integrada, Tele secundarias también; [la Reforma Educativa] entonces es un apoyo”. (Entrevista 1; octubre 26, 2005)

Metáforas asociadas:

“Sinceramente no conozco las declaraciones del Secretario de Educación de mi estado en cuanto a la Reforma; perdón que **le eche un poco o mucha tierra** al Secretario... pero no he captado que haya una entrevista o que haya una manifestación o un comunicado para con la base (conjunto de docentes en servicio), a lo mejor lo hace con su gente de cerca de su oficina pero con la base no, no ha hecho nada de eso”. (Entrevista 3; enero14, 2006)

“...la cuestión político-sindical sí ha influido sobre mi desarrollo laboral. ()...desgraciadamente mi estado ha sido muy maniatado y aplacado en cuanto a los trabajadores de la base [magisterial] **si levantas un poco la voz...** ()... y es lo que me pasó a mí por haberme

integrado a colaborar con el movimiento político disidente magisterial, se me perjudicó en el sentido de que me *pusieron a disposición*, y me *congelaron* por dos años y medio. (...) me sentí mal porque según los Jefes de Departamento y las autoridades educativas supuestamente yo era un improvisado; afortunadamente no soy ningún improvisado... [el hecho de] haber estado cuatro años estudiando *de ocho a ocho* en el proyecto del CEDART en el D. F., me dio enfoques y detalles [para el ejercicio docente de la Educación Artística] por lo que sí contradigo a estas autoridades educativas que desgraciadamente mancharon mi expediente". (Entr. 3; enero 14, 2006)

Expresiones clave:

***...estábamos como relleno...***

***...le eche un poco o mucha tierra...***

***...si levantas un poco la voz...***

Los pasos efectuados durante el proceso de análisis e interpretación de los segmentos metafóricos fueron los siguientes:

- i) Detección de expresiones clave -palabra, frase o enunciado-; punto de partida para el análisis e interpretación. Separé la palabra, frase o enunciado metafórico, al constituir la clave del rubro a escudriñar, elemento central del proceso;
  
- ii) interpretación básica del contenido de la metáfora, plasmada de acuerdo con el contexto de las respuestas emitidas por los informantes, interpretación que permitió la construcción o estructuración del sentido o la significación que los entrevistados otorgaron a las expresiones. Un elemento auxiliar para la interpretación básica consistió en el planteamiento de preguntas que, aunque parecieran encauzadas a respuestas demasiado obvias o evidentes, ayudaron a desentrañar el contenido metafórico de las respectivas glosas y segmentos, por ejemplo, preguntas como ¿qué quiere decir el docente con esta expresión metafórica?, ¿qué me dice esta expresión clave?, ¿qué traduzco de esta metáfora?, ¿cuál es el mensaje oculto en este enunciado?, ¿qué pretende comunicar el docente a través de esta metáfora?, mecanismo que propició una comprensión cercana al pensamiento de los informantes;

iii) extensión del argumento interpretativo; la explicación construida con base en la interpretación básica del contenido de la metáfora, tenía la posibilidad de extenderse hacia una argumentación interpretativa, con el propósito de recuperar otros aspectos que contribuyeran a clarificar aún más el sentido o significación de la metáfora, tanto para ampliar la explicación si ésta no era suficientemente satisfactoria, como para reducir errores que pudieran haberse producido en la interpretación. Si bien en la interpretación básica del contenido de la metáfora se hubiere recurrido a algún teórico para sustentar la explicación o el argumento interpretativo, para la extensión de la argumentación se podía recurrir a otros autores a fin de fortalecer la explicación del sentido o la significación del contenido metafórico, por lo cual a esta tercera parte del procedimiento la denominé *extensión del argumento interpretativo*, paso que llevó al análisis exhaustivo de una glosa metafórica, tendiente a develar los sentidos ocultos o los mensajes implícitos de la misma, así como sus significaciones posibles, y arribar a la significación más próxima que el docente otorgó a su metáfora enunciada.

El anterior procedimiento de interpretación fue resultado de una síntesis y un acomodamiento metodológico para análisis de glosas metafóricas y segmentos que diseñé, recuperado de los elementos y los momentos propuestos por Beuchot<sup>30</sup> para el acto hermenéutico -proceso y método hermenéutico-. Los elementos del acto hermenéutico para el proceso interpretativo -planteados por este teórico-, son el autor, el texto y el lector; los momentos son la pregunta interpretativa, la respuesta interpretativa y la argumentación interpretativa. Del proceso utilizado por Mazón<sup>31</sup> -quien se sustenta en Beuchot-, para interpretar hermenéuticamente, adapté los elementos y los momentos según se indica en el cuadro número 1:

---

<sup>30</sup> Citado por Mazón Fonseca, Ricardo. (2002). Cap. III. Los problemas interpretativos de la *hermenéutica utens*: análisis de un caso concreto. pp 55-87, en *La hermenéutica analógica y el mito*. México, Primero Editores.

<sup>31</sup> Mazón analiza el fenómeno de la hermenéutica con base en los postulados de Beuchot, los cuales replantea para efectuar interpretaciones hermenéuticas sobre diversos temas; uno de éstos es el análisis del mito del Giorgias.

Cuadro número 1  
ACTO HERMENÉUTICO

MAZÓN / BEUCHOT Planteamiento para el proceso interpretativo	SANTIAGO Adaptación del proceso interpretativo
<p>Elementos:</p> <p>autor: quien habla o escribe;</p> <p>texto: el discurso oral o escrito / puede incluir el gesto y/o la actuación;</p> <p>lector: quien escucha o lee, pero también interpreta.</p> <p>Momentos:</p> <p>Pregunta interpretativa. Respuesta interpretativa. Argumentación interpretativa</p> <p>-----</p> <p>Mazón, mediante el uso metodológico de los momentos, analiza hermenéuticamente y de manera global el mito del Gorgias, para arribar a una interpretación y a la comprensión del sentido del mensaje de dicho mito, donde el dolor -emocional, quizá también físico- representa un aspecto que el ser humano debe conocer para valorar su vida en la sociedad, y, por tanto, su conducta privada y pública.</p>	<p>Elementos:</p> <p>autor(es): Brisa, Adolfo, Othón, -informantes-;</p> <p>texto(s): entrevistas transcritas y discursos reconstruidos de los informantes;</p> <p>lector: Santiago Valle -entrevistador, escucha, transcriptor, interpretante-.</p> <p>Momentos:</p> <p>Relectura de las entrevistas transcritas y de los discursos reconstruidos.</p> <p>Delimitación de glosas metafóricas.</p> <p>Detección de expresiones clave.</p> <p>Interpretación básica del contenido metafórico -estructuración de la explicación del mensaje, del sentido o de la significación de la glosa metafórica-.</p> <p>Extensión del argumento interpretativo de la glosa metafórica -ampliación de la explicación-.</p> <p>-----</p> <p>En mi caso, para fines de interpretación de las glosas metafóricas, adapté los momentos registrados en la columna izquierda, mediante la especificación de pasos que me permitieran profundizar en el acto interpretativo, no de manera global como lo propone Mazón, sino de un modo más acotado, a fin de discernir con mayor claridad el sentido de las metáforas de los informantes.</p>

Con base en los pasos mencionados en el cuadro anterior redacté textos en los que apliqué la triangulación como elemento metodológico, efectuada mediante confrontación entre las glosas metafóricas con las consideraciones de algunos teóricos y con la exposición de mi punto de vista.

Las categorías de análisis resultantes del procesamiento de la información fueron: enseñanza, contenidos de estudio y estrategias didácticas, las que a su vez se vincularon con la dimensión curricular por aludir a la adecuación y desarrollo del programa de estudios de Danza, 2005-2006, durante la PEI-RIES; pero también se

relacionaron con la dimensión institucional y política en razón de algunos aspectos institucional-políticos enunciados por los informantes en los segmentos metafóricos, y, además, se conectaron a la dimensión personal-afectiva dado que aparece explícitamente un factor afectivo en dos de los segmentos metafóricos analizados; este panorama de relaciones entre categorías de análisis y dimensiones lo amplió en el tercer capítulo.

Cabe aclarar que aunque me remití a las sugerencias metodológicas de Hammersley y Atkinson (2001, pp 191-225), y de Woods (1998, p. 139) para efectuar un proceso de análisis, opté por apoyarme en González Martínez (2003)<sup>32</sup> quien puntualiza cuatro operaciones para sistematizar datos:

1) conceptualizar, se refiere al ordenamiento de datos mediante ideas o pensamientos concretos, que pueden ser oraciones completas; asimismo, tales oraciones se constituyen en unidades de análisis en tanto han sido derivadas del texto revisado (p. 160). En este proceso de sistematización, la conceptualización correspondió al establecimiento de once glosas metafóricas como unidades de análisis para el caso de *Brisa*, y otras once para el caso de *Adolfo*.

2) categorizar, consiste en incluir las unidades de análisis en alguna categoría (p. 160); por ejemplo, la categoría “enseñanza” incluye las glosas metafóricas del primer segmento del caso de *Brisa* y genera los análisis, interpretaciones y aproximaciones al sentido otorgado a las metáforas de la docente entrevistada; del proceso de categorización emergieron las categorías: enseñanza, estrategias didácticas, contenidos de estudio;

3) organizar, es el proceso a través del cual se configura una forma para ubicar las categorías de análisis, con respecto al tema de estudio (p. 161). En este caso, el

---

<sup>32</sup> Luis González Martínez, “La sistematización y el análisis de los datos cualitativos”, pp 155-173, en: Mejía, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval, (2003), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*.

formato de diagrama de interrelaciones auxilió en la organización de las categorías emergidas.

4) estructurar, es la acción de distribuir y ordenar las partes de un todo (p. 159), equivalente a la elaboración de una presentación gráfica de los datos; en este caso, la estructuración utilizada fue el concentrado de las glosas metafóricas, con base en la cual se hizo el análisis y la interpretación correspondientes.

## CAPÍTULO 2. REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, ARTES Y DANZA

La RIES constituye una acción político-educativa que recupera y revalora la asignatura Artes para la educación del estudiante de secundaria, pues, en comparación con la reforma de 1993, donde fue soslayada curricularmente y mantenida como “actividades de desarrollo” sin atención didáctica específica durante más de una década, ahora es replanteada como una materia formal contribuyente a la generación de conocimientos y competencias en los alumnos.

La actual reforma y los programas de estudios de la asignatura enuncian las posibles ventajas teóricas y prácticas en la formación integral de los estudiantes. En términos de aspiraciones educativas y formativas, las propuestas curriculares presentan una estructura teórica sustentada en algunos analistas de la pedagogía y del campo del arte que, sin embargo, requieren ser revisadas a fondo para vislumbrar su perspectiva de desarrollo en la práctica escolar. Por lo anterior, la intención de este apartado es mostrar algunos aspectos de la RIES, las Artes y la Danza para discernir sus implicaciones en la educación secundaria, y en la enseñanza de esta disciplina artística.

### 2.1 Breve crónica de una reforma educativa anunciada.

Los celos de algunos profesores ante el rumor de la implantación de una reforma me acercaron al fenómeno de la RIES, dada mi posición como académico con docentes de secundaria. En 2001 se rumoraba la proximidad de una reforma educativa, rumor que creció en 2003 y acentuó la preocupación de docentes que cursaban la Nivelación Pedagógica para Secundaria y la Licenciatura en Docencia Tecnológica<sup>33</sup>, en el Centro

---

<sup>33</sup> La Nivelación Pedagógica y la Licenciatura en Docencia Tecnológica son Programas del Proyecto de Capacitación que ofrece el Centro de Actualización del Magisterio en el D. F. (CAMDF). El primer programa está dirigido a profesores en servicio de educación secundaria, que requieren formación normalista y capacitación psicopedagógica para el ejercicio de la docencia, con el propósito de proporcionarles elementos teóricos y metodológicos de la pedagogía y la psicología que dan cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje. La licenciatura se dirige a profesores de secundaria que imparten las actividades tecnológicas -o talleres estatales-, quienes tienen como grado máximo de estudios el

de Actualización del Magisterio en el D. F.; preocupación originada por la falta de información específica sobre la presunta reforma y las posibles consecuencias sobre su situación laboral.

El anuncio oficial de la RIES en junio de 2004 acrecentó las inquietudes en el profesorado de este nivel, mismas que se expresaron en foros de debate, entrevistas televisivas y radiofónicas, comunicados, desplegados e inserciones en la prensa nacional, notas periodísticas, artículos de revistas, movimientos políticos, mítines, etc.

Inmerso en el fenómeno reformador recurrí al seguimiento hemerográfico como una forma de acceso a la información de lo que sucedía ante el anuncio y desenvolvimiento de la RIES, ya que opiniones vertidas por algunos actores sociales, políticos y educativos daban cuenta del fenómeno de la reforma, información que permitió tener un eje de referencia del asunto. Cabe precisar que una nota periodística no brinda información completa de un suceso pero constituye un referente, en este caso de la reforma educativa, que permite el contacto con otras voces y sus respectivos discursos.

El contenido del seguimiento hemerográfico de noviembre de 2003 a agosto de 2006, reportó aspectos del desarrollo de la RIES e informó exigüamente sobre la asignatura Artes. Las notas periodísticas y artículos refirieron sobre la pertinencia de la reforma, aciertos y carencias, acelerada instrumentación y, en suma, su problemática derivada; pero también expresaban críticas al procedimiento utilizado para la implementación de la RIES, así como el abierto cuestionamiento y rechazo a su presunta imposición, críticas provenientes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) -grupo opositor del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)-, de especialistas en el campo de la educación, de órganos colegiados de Educación Superior, de la Asamblea Legislativa del D. F., etc.

---

bachillerato; el objetivo es profesionalizar a tales docentes mediante la revisión teórico-metodológica del hecho educativo y su confrontación con la realidad, con el fin de mejorar su práctica docente y elevar la calidad de la educación. El CAMDF es la institución donde laboro como capacitador y actualizador.

De veinte notas hemerográficas recopiladas sólo cuatro aludieron muy restringidamente a la Educación Artística; las catorce restantes dedicaron atención concreta a diversos aspectos de la RIES. Las cuatro notas específicas sobre la asignatura fueron:

Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado n. 112. Educación Artística. *La jornada*. México, 28-11-2003: p 44. Secc. Sociedad y Justicia; nota de plana completa que trató el tema de la Educación Artística con un escueto comentario relacionado con la educación secundaria.

Del Valle, Sonia. "Ignoran maestros reforma". "Cuestionan profesores programas de formación". "Excluyen de análisis planes de estudio". *Reforma*. México, 15-08-2005, Secc. A. p. 1; nota periodística que presentó el nuevo mapa curricular, en el que aparece la asignatura Artes para ser impartida en los tres grados de educación secundaria, sin más comentarios al respecto.

Avilés, Karina. "La reforma a secundarias, gradual y de largo aliento, según la SEP". *La Jornada*. México, 19-08-2005, p. 48. Secc. Sociedad y Justicia; nota con sólo seis renglones dedicados a la asignatura, que señaló la elaboración de Programas de Estudio para las cuatro manifestaciones artísticas, entre éstas la de Danza.

Avilés, Karina. "Difunden tres grandes temas para la consulta sobre reforma en secundarias". *La Jornada*. México, 22-08-2005: p. 47. Secc. Sociedad y Justicia. En esta nota se mencionó la elaboración y entrega de dípticos de información para los docentes con respecto a las materias curriculares, entre ellos el de Artes.

Las notas periodísticas restantes aludieron a lo siguiente:

a) Aspectos relacionados a política educativa: postura oficial en la aplicación de la PEI-RIES; desacuerdos de órganos colegiados de educación superior con la propuesta de reforma; renuncia de dos escuelas secundarias del D. F. al pilotaje de todos los nuevos

programas de estudios; críticas a la implantación de la reforma; pronunciamiento de la Asamblea Legislativa del D. F. por la suspensión de la reforma;

b) Aspectos vinculados a política sindical magisterial: debates sobre la RIES y el rechazo a ésta; procesos de revisión, modificaciones y acuerdos entre la SEP y el SNTE sobre la reforma; protestas de la CNTE contra la PEI-RIES; movimientos político-sindicales del magisterio y paros nacionales de labores en rechazo a la misma; conjeturas de vínculos entre la reforma y las elecciones presidenciales del 2006.

La breve crónica anterior muestra que el fenómeno de la RIES, iniciado como un rumor y su posterior confirmación administrativa, abrió a la luz pública una situación del proceso reformador: la expresión de voces de distintos actores involucrados en el hecho educativo, dada su presencia y función en el campo de la educación, voces portadoras de valoraciones para expresarse paralelamente a la instrumentación de la reforma. Sin embargo, y a pesar de los juicios sobre la puesta en marcha de la reforma, la crítica periodística sobre la asignatura Artes fue casi nula. El rumor que antecedió al anuncio oficial de la RIES se transformó en un hecho real para ser desarrollado conforme a la visión de la administración de la política educativa, a través de la Primera Etapa de Implementación de esta reforma.

## 2.2 Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y Primera Etapa de Implementación (PEI): instrumentación oficial de la reforma

La Primera Etapa de Implementación constituyó la fase de instrumentación de la RIES, en correspondencia con la línea política de desarrollar la reforma para aplicar los nuevos currícula de estudios, acción administrativa oportuna de comentar para contextualizar la concepción oficial de la asignatura Artes y el desarrollo del nuevo Programa de Estudios, Danza, 2005-2006.

### 2.2.1 Antecedentes político-educativos de la RIES.

La RIES tiene sus antecedentes en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006 y en el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006. El Plan concebía a la educación como un importante soporte del desarrollo social, por lo cual propuso impulsar una revolución educativa para elevar la competitividad del país en el entorno mundial y la capacidad de todos los mexicanos para tener acceso a mejores niveles de vida. (p. 4) Uno de sus objetivos fue impulsar una reforma educativa que asegurara oportunidades de educación integral y de calidad para todos los mexicanos, mediante la estrategia de facultar a los actores sociales y económicos para participar en el proceso reformador, considerando a la educación como palanca de cambio. (p. 7)

El Plan singularizó al sector educativo como prioridad para asignarle mayores recursos, elevar su calidad, transformar su estructura, implantarle un sistema informatizado y mejorar condiciones para su consolidación. Según el documento, los esfuerzos que se dedicaran junto con los de la sociedad tenderían a lograr el progreso tanto del sector como del individuo y de los colectivos, por lo que habría de revisar amplia e integralmente los objetivos, procesos, instrumentos, estructuras y organización de la educación en México, para realizar las modificaciones necesarias en pos de los retos: lograr educación para todos; proporcionar educación de calidad para desarrollar capacidades y habilidades en lo intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo, con el vínculo educación-producción a fin de que los futuros trabajadores y profesionistas adquirieran una cultura laboral básica que les permitiera ver el trabajo como un medio de realización; y desarrollar una educación de vanguardia caracterizada por los avances de las nuevas tecnologías y de la sociedad del conocimiento. (pp 46-57)

Los anteriores planteamientos del Plan en cuanto a materia educativa se plasmaron en el ProNaE 2001-2006, en el que se postuló realizar la reforma educativa. En el Programa se reconoció a la Educación Artística como un elemento fundamental para la educación integral en tanto permite la formación de juicios acerca del mundo y el desarrollo de la creatividad, de la sensibilidad, de la expresión y de la comunicación, así

como de procesos cognitivos -análisis, síntesis y abstracción-; de acuerdo con ese reconocimiento se destacó la necesidad de su presencia curricular y de la especificación de contenidos de aprendizaje de mayor calidad y más amplia cobertura. (pp 31-33), se remarcó que uno de los supuestos de la sociedad del conocimiento era que las artes, como formas de pensar y de expresarse, presentaban una dimensión educativa diferente que coadyuva en la formación de individuos críticos, reflexivos y tolerantes.

La política educativa del ProNaE se propuso fortalecer el papel de la asignatura mediante el desarrollo de la capacidad de apreciación y expresión artísticas del alumno, al conocer diversas formas y recursos de las artes y contactar a los estudiantes y profesores con los espacios artísticos y culturales. El rubro programático tuvo como metas: el desarrollo de la educación artística y de la cultura; la elaboración de paquetes didácticos para su enseñanza en primaria, secundaria y Normal; y, la revisión y actualización de los planes y programas de estudio de la asignatura. (pp 146-150)

Para lograr lo anterior, el ProNaE propuso la política de articulación de la educación básica, mediante el impulso de la revisión y adecuación curricular de materiales educativos, de prácticas educativas en el aula y en la escuela, y de contenidos de la educación básica, desde el nivel preescolar hasta el de secundaria. La línea de acción específica consistió en desarrollar una nueva propuesta curricular para la educación secundaria, congruente con los propósitos de la educación básica, que considerara las necesidades de los adolescentes y generara oportunidades de aprendizaje para el fortalecimiento de habilidades básicas y superiores. Como meta política se formuló que en 2004 se contara con una propuesta de renovación curricular, pedagógica y organizativa de la educación secundaria, para lo cual se planteó el Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria (pp 137-139).

La política educativa propuso la RIES con el fin de: a) impulsar una mejor calidad en los servicios educativos, b) que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la

construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común; c) asegurar a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a todo lo largo de su vida. (SEP, 2006, Diario Oficial, pp 24-25)

Contexto político de la Primera Etapa de Implementación de la RIES: fase operativa.

Entre las actividades preparatorias a la PEI-RIES, destacó la reunión nacional con subsecretarios y funcionarios estatales de Educación Básica para presentar el Plan General de la PEI, efectuada el 15 de junio de 2005; en una siguiente reunión, efectuada el 21 de junio del mismo año, las autoridades estatales de educación secundaria y los responsables de la RIES en las entidades federativas discutieron el plan general de la PEI, la selección de escuelas piloto y el fortalecimiento de equipos técnicos. El 12 de agosto de 2005, 29 entidades federativas notificaron su participación en la PEI -excepto Estado de México, Michoacán y Sinaloa-, y quedaron seleccionadas 135 escuelas secundarias para iniciar el pilotaje.<sup>34</sup> La PEI-RIES inició formalmente el 22 de agosto con la inauguración del ciclo escolar 2005-2006.

Los objetivos generales de la PEI son:

- Identificar implicaciones de la aplicación de la propuesta curricular 2005.
- Proveer de información suficiente acerca de orientaciones para elaborar materiales de apoyo a la docencia.
- Generar información oportuna sobre las condiciones mínimas de organización, infraestructura y gestión, con respecto a la aplicación de la propuesta; y sobre los ajustes y modificaciones necesarias a la propuesta.
- Generar información respecto de las ofertas de actualización para maestros, directivos y equipos técnicos, que han de acompañar la implementación de los cambios propuestos a la secundaria.

---

<sup>34</sup> Primera Etapa de Implementación. Documento recuperado el 16 de agosto de 2005, de [www.ries.dgme.gob.mx](http://www.ries.dgme.gob.mx)

La estrategia general de la PEI, para el alcance de los objetivos propuestos, consiste en el impulso de tres procesos paralelos:

- Capacitación y asesoramiento a los profesores de primer grado:
- Seguimiento y documentación de la experiencia;
- Balance periódico y colegiado de los avances y dificultades del proceso de implementación.

### 2.3 Danza Primer Grado: su perspectiva teórica y práctica en el Programa de Estudios 2005-2006.

En este inciso presento algunos aspectos tendientes a dilucidar la perspectiva oficial de la asignatura para la educación secundaria, a fin de sistematizarlos en consideración a que el programa es el referente de la práctica docente y de las ideas que los docentes producen en relación con la reforma.

La iniciativa reformadora del ProNaE en cuanto al establecimiento de cambios mediante la instrumentación de la RIES, dispuso el desarrollo de una nueva propuesta curricular para la enseñanza de la asignatura Artes que incluyera Danza, Artes Visuales, Música y Teatro<sup>35</sup>. Asimismo, de tal proceso se generaron los programas de estudio para cada expresión artística mencionada, de los cuales se operó el currículo del primer grado en escuelas secundarias piloto de distintos estados de la República, en el ciclo escolar 2005-2006, mediante una serie de acciones de la PEI.

---

<sup>35</sup> V. Mapa curricular. *Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. Documento introductorio. Primera etapa de implementación, 2005-2006*. México, SEP. pp 29-30

### 2.3.1 Elementos estructurales del Programa de Estudio, Danza, Primer Grado, Educación Secundaria, 2005-2006.

Este subinciso se refiere a la estructura que presenta el Programa, con la finalidad de tener una visión de los elementos que lo conforman.<sup>36</sup> La estructura del Programa de Estudios, Danza, Primer Grado, es la siguiente:

- Portada
- Presentación
- Introducción
- Fundamentación
- Propósitos:
  - \* Propósito de la enseñanza de las artes en la secundaria;
  - \* Propósito educativo general de la Danza en la secundaria;
- Enfoque
- Programa de estudio. Elementos didácticos curriculares:
  - \* Propósitos de grado;
  - \* Bloques; a su vez cada bloque contiene: Propósitos, Contenidos, Aprendizajes esperados, Comentarios y sugerencias didácticas.
- Orientaciones didácticas generales
  - \* Sugerencias metodológicas: secuencias de actividades y proyectos;
- Evaluación
- Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)
- Bibliografía

---

<sup>36</sup> José A. Serrano y Marisa Ysunza. *Análisis curricular de los planes y programas de estudio de la educación básica. Documento de trabajo*. Mecanograma. 1990. Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Educación Artística, Formación Básica "Institución y Currículum", UPN, febrero-junio de 2005.

### 2.3.1.1 Descripción de los elementos estructurales programáticos.

#### Portada

La portada presenta los logotipos -SEP y RIES- y los identificadores nominativos del programa. En la portadilla se registra el crédito de elaboración del documento, a cargo de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, sin consignar nombres de autores.

#### Presentación

En este elemento estructural se informa al docente -o al lector- acerca de los motivos que sustentan la necesidad de reformar a la educación secundaria en México. Se muestran algunos datos estadísticos acerca de la población estudiantil de este nivel y se menciona brevemente el proceso de inicio, desarrollo e implantación de la actual reforma educativa, enfatizando que la participación de todos los actores educativos coadyuvará al éxito de la reforma propuesta. Se destaca la importancia de las modificaciones al currículo como un importante elemento articulador de la vida escolar.

#### Introducción

En esta sección se informa brevemente sobre lo que compete a la educación secundaria, por ejemplo, la elaboración del documento curricular que pretende evitar la anarquía en la enseñanza de la asignatura de Artes para unificar criterios pedagógicos de su tratamiento escolar; en este sentido el documento propone:

- a) ofrecer a los docentes un solo referente curricular para trabajar la asignatura en todas las escuelas secundarias;
- b) explicitar los argumentos pedagógicos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes de este nivel educativo;
- c) especificar los propósitos de la asignatura, los contenidos de estudio, las habilidades y actitudes a desarrollar en los alumnos, etc.;
- d) precisar los aspectos a fortalecer en los escolares, como: la creatividad, la sensibilidad y la valoración estética de las manifestaciones artísticas;

- e) concebir las Artes como un espacio de disfrute, susceptible de contactar a los estudiantes con la producción artística de las sociedades y del mundo;
- f) vincular la experiencia artística y el conocimiento que se produzca con las asignaturas del mapa curricular de educación secundaria.

También se comentan otros aspectos como: la intención de articular las experiencias adquiridas en el nivel preescolar y en la escuela primaria, procurando atender a los intereses del estudiante que surgen en el nivel de la escuela secundaria; el proceso de revisión del devenir de la educación artística en las escuelas mexicanas y de las tendencias curriculares de otros países; la revisión del estado del arte de las artes y de la pedagogía; la recopilación de opiniones de docentes, jefes de enseñanza y especialistas del campo.

Una declaración textual destacada en la Introducción es "...la Educación Artística deja de ser una actividad de desarrollo y se considera ya una asignatura dentro del plan de estudios de la educación secundaria, cuya denominación será Artes. Con esta designación se busca expresar que el arte constituye un campo de conocimiento humano".<sup>37</sup>

Dentro de la información que se brinda en dicho apartado se enuncian los grandes ejes de la asignatura de Artes: Expresión, Apreciación y Contextualización, los cuales son explicados en el cuerpo del documento. Se aclara que las escuelas podrán optar por la o las disciplinas que les sea más fácil implementar, según las condiciones y los recursos con los que cuenten; asimismo se plantea la conveniencia de que el docente imparta la disciplina artística de su dominio, en la inteligencia de incluir y manejar aspectos de otras materias artísticas de las cuales posea formación. Se informa que los programas de las asignaturas son flexibles para ser adaptados a los contextos escolares, de acuerdo con las expectativas e intereses de los estudiantes y las experiencias de los docentes.

---

<sup>37</sup> "Introducción", p. 8, en: *Programas de Estudios, Danza, Educación Secundaria*. Primera Etapa de Implementación, 2005-2006. México, SEP.

## Fundamentación

En este rubro se reúne un conjunto de reflexiones -en calidad de sustento teórico- dirigidas al docente, tales como: i) la función de la educación básica encaminada a poner en contacto a los escolares con las diferentes manifestaciones artísticas, en tanto géneros y estilos, procurando abarcar su amplia variedad; de acuerdo con este principio se recomienda concebir al currículo desde una perspectiva abierta para responder a algunas necesidades sociales y a algunas tendencias pedagógicas, y tener presente la evaluación constante; ii) las funciones sociales del arte como fuente de aprendizaje para el alumno; iii) rebasar el papel de entretenimiento, “festivalero”, de elaboración de manualidades o de ejercicios repetitivos sin sentido que ha venido desempeñando la asignatura, para redimensionarla hacia la exploración, la expresión y la comunicación.

Otro sustento teórico que apuntala la propuesta programática es el campo de la estética, que hace referencia al uso de los sentidos para explorar el mundo interno de los estudiantes, dirigida a contactarlos con su ser emocional y generar experiencias estéticas que los lleven al reconocimiento de sí mismos a fin de que puedan expresarse a través de los lenguajes artísticos, en el supuesto de que este proceso les ayudará en la adquisición de conocimientos, tanto de la asignatura como de las otras del mapa curricular. Se incluye la noción de estética y algunos constructos conceptuales acerca de dicha noción -por ejemplo “belleza”-, con el fin de ampliar la postura teórica del programa y para que el docente cuente con información al respecto.

El pensamiento artístico se presenta como un rasgo esencial de las actividades artísticas, tendiente a ejercitar la toma de conciencia por parte del alumno para la creación y apreciación de productos artísticos y la posibilidad de comunicar lo que siente y desea mediante el apoyo del lenguaje artístico de su preferencia o de los que quiera utilizar, implicando el conocimiento de los medios, las técnicas y los materiales de las disciplinas artísticas. Asimismo se expone que el desarrollo del pensamiento artístico supone el incremento de habilidades cognitivas, motrices y sensibles en el alumno, por lo cual se insiste en el fomento de la sensibilidad, la percepción y la creatividad. La propuesta programática amplía información acerca de tales habilidades

y su favorable proyección en la formación artístico-educativa del estudiante de secundaria.

El rubro Fundamentación cierra con breves explicaciones acerca de los ejes orientadores de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, los cuales son:

1) La expresión, entendida como un medio para conocer los principios y elementos de los lenguajes artísticos, tendiente a ensayar técnicas y manejar instrumentos que permitan al estudiante expresarse mediante un lenguaje artístico, al mismo tiempo que se promueve el desarrollo de habilidades diversas como la sensibilidad, la creatividad, la resolución de problemas, la inferencia de relaciones cualitativas, la capacidad de análisis, y, a su vez, la promoción de actitudes como la apertura a la práctica de las artes, a la curiosidad y la exploración, al respeto, al diálogo, al interés, etc.

2) La apreciación, entendida como el proceso y acto de valorar las diversas expresiones y manifestaciones artísticas, mediante el desarrollo preparatorio de habilidades cognitivas, perceptuales, intelectivas, emotivas, comunicativas, etc., al tiempo que favorece el desarrollo de algunos aspectos sociológicos como la identidad individual y el sentido de pertenencia a una colectividad, el respeto a la diversidad cultural y artística, la apertura de actitudes, etc.; y, por último,

3) la contextualización, concebida como la capacidad de ubicar el fenómeno o el hecho artístico en un ámbito social específico, sea el lugar o el espacio donde se produce el trabajo artístico, pudiendo ser un contexto científico, religioso, económico, político o de alguna otra índole, situación contextual que ha de tenerse en cuenta para ampliar la visión y la formación del estudiante de secundaria. Se puntualiza que este tercer eje es una aportación nueva en comparación con la reforma de 1993, y que coadyuva al desarrollo de las habilidades y actitudes mencionadas en los otros dos ejes.

## Propósitos

Propósito de la enseñanza de las Artes en secundaria:

Que los alumnos ahonden su conocimiento de los lenguajes artísticos y practiquen habitualmente alguno con el fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionados con el pensamiento artístico, mediante la apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente e interactuar con distintos códigos artísticos, y reconocer diversas relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos, para interpretar significados y otorgar un sentido social y disfrutar la experiencia del quehacer artístico, buscando fortalecer la autoestima y propiciar el respeto a la interculturalidad.<sup>38</sup>

En este elemento curricular se enfatiza que no se tiene como propósito la formación artística profesional sino la preparación integral del estudiante de secundaria.

Propósito educativo general de la Danza en la secundaria:

Acercar a los estudiantes al reconocimiento del cuerpo y el movimiento como un medio personal y social de comunicación de manera estética, y como una forma de pensar, sentir y actuar a la Danza, que ponga en juego habilidades cognitivas, motrices y sensibles, mediante la observación del cuerpo y el movimiento como parte de la actividad humana y la identificación de algunos elementos propios del lenguaje de la danza, para enriquecer la apreciación de la misma, brindar conocimientos favorecedores de la comunicación de ideas, pensamientos, sentimientos y emociones y conocer y comprender las diversas concepciones elaboradas sobre la realidad, con base en el respeto y la comprensión de formas similares y diferentes de representar la realidad, tanto de personas como grupos sociales.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> *Ibid.* "Propósitos", p. 22.

<sup>39</sup> *Ibidem.* pp 24-25

## Enfoque

El enfoque del programa de Danza se caracteriza por las siguientes dimensiones: a) la dimensión didáctica, que se refiere al proceso de la enseñanza y del aprendizaje de la Danza en la escuela secundaria, dimensión que se explica en una parte de la Introducción, en los contenidos teóricos de la Fundamentación y de los Propósitos, y que se explicita en los diferentes bloques de los programas de la asignatura, así como en el apartado de Orientaciones didácticas generales; b) la dimensión educativo-formativa, que es enunciada curricularmente como la más importante al englobar los tres grandes ejes orientadores de la enseñanza de la asignatura en la secundaria: la expresión, la apreciación y la contextualización; c) la dimensión experiencial-interpretativo-comunicativa que trata el proceso donde el estudiante puede explorar lúdicamente el fenómeno del movimiento corporal, para analizarlo con la orientación didáctica del profesor y comunicar el evento experiencial a través de secuencias de movimientos o creaciones dancísticas producidas por el grupo o por cada estudiante. Asimismo, el desarrollo didáctico de las tres dimensiones tenderá a que los estudiantes de secundaria propicien la construcción de un horizonte de conocimiento con base en el campo de la Danza.

## Programas de Estudio. Elementos didácticos curriculares.

Esta sección contiene los programas de estudio para el primer, segundo y tercer grados de educación secundaria, y, a su vez, cada programa enuncia sus respectivos propósitos de grado y sus bloques con propósitos particulares, sus contenidos de estudio, los aprendizajes esperados, así como comentarios y sugerencias didácticas. Presenta, además, aspectos que orientan al profesor sobre la organización del programa e incluye ejemplos para la comprensión de la misma.

## Orientaciones didácticas generales.

Este elemento curricular plantea la posibilidad de desarrollar la asignatura a través de dos modalidades metodológicas: por medio de la Secuencia de actividades o a través de Proyectos. En el contenido de este elemento curricular son explicadas ambas propuestas y se muestran ejemplos procedimentales que podría desarrollar el docente

de Danza, a quien se le invita a hacer esfuerzos por aplicar alguna de las dos modalidades enunciadas, pues según la propuesta se considera que son opciones metodológicas de gran ayuda tanto para los estudiantes como para el docente mismo.

#### Evaluación.

Este apartado contiene orientaciones acerca de los procedimientos e instrumentos que puede emplear el docente para evaluar cada bloque, atendiendo tanto a los procesos como a los productos que hayan realizado los estudiantes; no se recomienda realizar pruebas, exámenes escritos u otros instrumentos ajenos a la naturaleza del arte sino utilizar otros procedimientos como la entrevista, la carpeta, el diario o el registro con base en parámetros o criterios a evaluar. Las modalidades recomendadas son la coevaluación y la autoevaluación donde el profesor también tendría que asumir una actitud de apertura para ser sujeto de evaluación y evaluar su propia práctica docente.

#### Uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en Danza.

La incorporación del uso de las TIC se plantea como una innovación en la propuesta curricular de Danza para educación secundaria. En este apartado se enuncian orientaciones dirigidas al docente sobre el aprovechamiento de estas herramientas para la enseñanza y aprendizaje de esta expresión artística, en articulación con los ejes de expresión, apreciación y contextualización, en función de la obtención y registro de información, el manejo y diseño de registros videográficos de Danza, tanto de la producción del grupo de estudiantes como de su entorno, y la amplitud de posibilidades de uso y aplicación en relación con el conocimiento de esta expresión artística. Se incluyen sugerencias de sitios de Internet relacionados con los contenidos de estudio de la asignatura.

#### Bibliografía.

El conjunto de referencias bibliográficas y de fuentes de información de esta parte final del documento curricular, cumple la función de prontuario de consulta para que el docente disponga de un listado al que puede acudir, a fin de reforzar su planeación didáctica y auxiliar a los estudiantes en su proceso artístico-educativo.

### 2.3.2 Algunos conceptos y aspectos teóricos acerca de la Educación Artística o Artes en vinculación con el Programa de Danza 2005-2006.

Algunos especialistas que han analizado la relación entre el campo de las artes y el de la educación usan vocablos específicos para referirse a la asignatura en cuestión; por ejemplo, Eisner (2004) usa el término *artes* en la mayor parte de su discurso pero también usa la denominación *educación artística*, mientras que Acha (2001) usa la expresión *educación artística*. La referencia conceptual de ambos autores radica en aludir a las disciplinas artísticas y a los lenguajes artísticos, como cuerpos susceptibles de ser enseñados y aprendidos en el ámbito escolar o académico-profesional. En mi caso, en correspondencia con la nueva propuesta curricular de la RIES, usaré el término Artes de acuerdo con la nueva denominación de la asignatura para la escuela secundaria, en la idea de que al desglosar algunos conceptos o algunos aspectos teóricos aludiré a las diferentes expresiones artísticas que se imparten en la educación secundaria. Cuando me refiera a Danza usaré específicamente este mismo vocablo.

El paralelismo entre los autores mencionados desemboca en una cuestión teórica: la interrelación del alumno con el proceso de la educación y con el campo de lo artístico, tríada que conlleva la dificultad de establecer una definición exacta de arte o de educación artística, por lo cual me atengo a algunos conceptos que orientan en la consecución de una educación integral del estudiante, donde las artes son motor importante en el proceso y desarrollo educativos, particularmente en el nivel de educación secundaria. Al mismo tiempo, la definición de *arte* o de *educación artística* es susceptible de ser construida con base en los elementos teóricos y prácticos que se exploren a través del proceso educativo sin menoscabo de las aportaciones teóricas hechas hasta el momento.

Un concepto auxiliar en la construcción de la definición de arte es *cultura*, pues éste se caracteriza como un referente multiabarcativo que “implica el conjunto de producciones intelectuales y físicas que las sociedades han construido, en contextos sociohistóricos particulares, para su preservación y desarrollo” (Dallal, 1996, pp 42-46),

de este modo, el concepto *cultura* abarca y contiene todos los componentes de una sociedad, mismos que le dan identificación y cohesión. Conforme a este referente, la cultura misma y sus componentes pueden ser analizados en términos generales o concretos, como son la educación, el arte y la estética.

Otro concepto necesario es *educación*, susceptible de entenderse como la “construcción sociocultural que aspira a desenvolver gradualmente las facultades humanas, encaminadas a la preservación y el desarrollo de la sociedad”; así, la educación se constituye como un componente de la cultura. (Santiago, 2003, p. 119)

Un referente conceptual imprescindible para la definición perseguida es *estética*, concepto que se refiere a la “disciplina filosófica que se ocupa del arte y que está inmersa en la cultura”, y en este mismo terreno filosófico *arte* alude a la “expresión intuitiva del sentimiento y su vinculación con todo el sistema cultural”; aquí el término “expresión” alude a la exteriorización de un contenido -intelectual humano- a través de imágenes corporales y dancísticas, gráfico-plásticas, musicales, dramático-teatrales, de entre otras más. (Bueno, 1977, pp 10, 29-30)

Con respecto a la disciplina estética, Sánchez Vázquez (1990, pp 187-210) sostiene que lo estético:

- precisa a la sensibilidad como un atributo humano apreciativo del fenómeno estético;
- se presenta como una visión ampliada que rebasa el límite de lo bello y de la belleza clásica, así como lo reductivo de lo artístico, que atiende a otros ámbitos denominados *esferas de lo estético*;
- se enuncia como una dimensión esencial del hombre, al ubicarlo como un ser que posee capacidad creativa, la cual se cristaliza tanto en la praxis como en la producción artísticas;
- se manifiesta como un proceso de afirmación del ser humano porque éste, al recurrir a la praxis artística, exterioriza su percepción sensible y estética de la vida y de la educación, lo cual le permite proyectar una imagen de hombre integral y armónicamente

educado. Aquí se establece el vínculo educación, estética y arte, en el que se recuperan estos conceptos como componentes macro de la cultura.

De acuerdo con los conceptos anteriores una aproximación conceptual y curricular de arte y educación artística puede ser: “construcción socioeducativa que maneja y desarrolla códigos particulares de comunicación, encaminada a favorecer la sensibilidad y la realización de actos creativo-artísticos, constituyéndose como rasgos netamente humanos de expresión, apreciación y valoración”. Tal concepto asimila las posturas de los autores mencionados pues analizan el ámbito y la influencia de la cultura en la conformación del fenómeno educativo, estético y artístico, que también obra efectos en la formación y educación de los alumnos de educación básica o de otro nivel educativo.

La visión de los autores tratados, en torno a la enseñanza de las Artes, se encuentra implícita de manera general en la propuesta curricular 2005-2006 de la RIES; a su vez, esta visión representa un apoyo conceptual para orientar la comprensión del enfoque curricular y pedagógico de la asignatura.

Cuatro aspectos teóricos de la asignatura Artes.

i) Ámbito de desarrollo de las Artes.

Acha establece dos ámbitos de educación artística: la escolar y la profesional. La diferencia radica en los fines que persigan alcanzar uno u otro, los medios en que se apoyen para su desarrollo y los principios o procedimientos mediante los cuales se pretende obtener un resultado o un producto artístico. Según Acha, la educación artística escolar intenta despertar la vocación del alumno en el campo de las artes, mientras que la profesional procura la especialización del estudiante en la educación superior. En el caso de este estudio interesa el ámbito escolar.

Eisner y Acha consideran que el ámbito escolar representa un espacio privilegiado para que los alumnos experimenten procesos de conocimiento a través de las artes,

pero señalan que se requiere diseñar, elaborar, aplicar y evaluar propuestas curriculares que tiendan a reconocer la importancia de esta asignatura en la educación y formación, y que consideren la complejidad de factores teóricos y prácticos que intervienen en la integración de un currículo. Esta necesidad de elaboración y desarrollo curricular para las artes presumiblemente se cubre con la implantación de los nuevos programas de Danza, en los cuales se retoman diversos aspectos enunciados por ambos autores. Cabe señalar que una fuente bibliográfica de los currícula de Danza es Eisner pero no incluyen a Acha. Del modo que fuere, la reforma curricular implantada en la escuela secundaria mexicana plantea el ámbito escolar como un lugar de contacto entre el estudiante y las Artes para favorecer el desarrollo de éste en varias dimensiones.

#### ii) Criterios para el tratamiento escolar de las Artes.

Con respecto a los criterios para el tratamiento de las artes, Acha y Eisner coinciden en los criterios pedagógicos y didácticos de exploración, experimentación, apreciación, expresión y valoración, con el fin de arribar a una educación estética y una educación integral en el estudiante, en contraposición a las corrientes tradicionales y reduccionistas que limitan el desarrollo tanto de la educación general como el de la educación artística. Si bien es cierto que Acha nomina de diferente manera a los criterios, éstos en esencia denotan el sentido pedagógico y didáctico que arriba se enuncia, mientras que Eisner los denota explícitamente a través del proceso educativo -estético y artístico- que puede vivir el alumno durante su estancia en la escuela. El análisis de ambos autores examina una serie de aspectos orientadores para la teoría y la práctica tanto de las Artes como de la Danza. Los criterios enunciados están presentes en el nuevo programa de esta expresión artística.

#### iii) Las Artes y la transformación de la conciencia.

La función educativa y social de las artes y de la educación artística, a juicio de ambos autores, radica básicamente en el desarrollo del pensamiento artístico del estudiante,

para lo cual requiere ser ejercitado constantemente a través de la práctica estética y artística. En este sentido, los procesos educativos y de acercamiento a las artes posibilitan que el estudiante desarrolle sus capacidades tanto intelectuales como motrices para arribar a conocimientos o a producto artísticos, cristalizadores de la creatividad del sujeto. De vivir en forma constante tales procesos el estudiante puede generar mecanismos de autoconocimiento, que tendrá por consecuencia la transformación de la conciencia, lo cual significa ser consciente de lo que siente, hace y conoce para realizarse cada vez en más altos niveles de desarrollo.

Tal postura teórica de los autores revisados se expresa aproximadamente en la siguiente idea: el sujeto, al tener conciencia de sus capacidades estéticas y artísticas, puede valorar su cultura y los componentes de ésta y elegir con autonomía aquello que le convenga para su proyecto de vida personal y colectiva, es decir: tiene la posibilidad de hacer uso de su autonomía y su autodeterminación, que finalmente es una de las aspiraciones de la educación estética e integral en los escolares; de aquí que el nuevo currículo también pretenda desarrollar el ejercicio del pensamiento en los estudiantes.

#### iv) Educación estética y educación integral.

Los aspectos teóricos anteriores confluyen en el concepto de educación estética y de educación integral. De acuerdo con Eisner, la educación estética es el resultado del proceso educativo que se desarrolla en el estudiante, mediante el tratamiento de los factores y elementos que integran a las artes y la educación artística, mismos que de manera muy sintética he mencionado.

La postura de Acha, en cuanto a educación estética, contiene elementos analíticos similares a los de Eisner; sin embargo, Acha cuestiona incisivamente el carácter espurio que ha permeado al arte y su influencia en el gusto de los sujetos, razón para abogar por un tipo de educación estética que realmente recupere la sensibilidad del sujeto y se desprenda de la sobrevaloración del arte para recuperarlo como un medio que

efectivamente tienda a enriquecerlo en su cultura y con sus semejantes. El desarrollo de la educación estética es un elemento curricular planteado en el programa de Danza.

Con respecto a educación integral, Eisner no trata este concepto como tal pero al leer su discurso se deduce que su postura tiende a considerar a la educación del sujeto como un conjunto de asignaturas interrelacionadas, donde las artes pueden auxiliar en la comprensión de contenidos de estudio de otras asignaturas y presenta ejemplos de esta posibilidad de organización curricular. En este sentido se generaría el concepto de educación integral; sin embargo, lo más importante para considerarla como tal, es la inserción curricular de las artes o de la danza o de alguna disciplina artística para tender hacia la educación integral de los sujetos, en términos de permitirles la oportunidad de explorar el arte y el desarrollo en torno a los lenguajes artísticos que generara.

Por su parte Acha considera a la educación integral como un conjunto que abarque todos los planos posibles de la educación general, donde se tomen en cuenta los aspectos sociales, culturales, históricos, psicológicos, para organizar la teoría educativa y el proceso educativo de una manera multidisciplinaria, a fin de favorecer el desarrollo educativo de los escolares; en el caso de la Educación Artística se intentaría incluir más disciplinas artísticas aparte de las cuatro que se consideran en los currícula de educación básica -Danza, Artes Plásticas, Música y Teatro-, con la pretensión de que los estudiantes tengan acceso al mayor número de lenguajes artísticos para contar con opciones de apreciación y expresión artísticas.

Según Acha, tal concepción de educación integral requiere del equilibrio entre las actividades de enseñanza y de aprendizaje -que no dominen las de enseñanza-, para favorecer el pleno desarrollo del estudiante y que éste aprenda a utilizar y aplicar lo que le ha sido enseñado; en esta perspectiva de educación integral el docente tendría que reconceptualizarse a sí mismo y, consecuentemente transformar su práctica educativa.

La visión teórico-educativa de educación estética y educación integral de Eisner y Acha, se detecta en la nueva propuesta curricular para la enseñanza escolarizada de la asignatura Artes, extensiva a la expresión artística Danza.

#### 2.4 Importancia de la enseñanza del campo de la Danza en la escuela secundaria: dimensiones cognitiva, comunicativa, socializadora y axiológica.

En este inciso presento mis reflexiones sobre la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la Danza en la escuela secundaria; las enuncio en forma de dimensiones por los diversos aspectos implicados en el proceso escolar de la expresión artística en cuestión, y mediante la declaración de consignas a fin de sintetizar la importancia de su tratamiento didáctico con los estudiantes.

Dimensión cognitiva.

Consigna: el campo de la Danza es cognitivo.

Puesto que el campo de la Danza retoma aspectos de la realidad, su dimensión cognitiva posibilita al estudiante el conocimiento de variados aspectos de los recortes que haga de la realidad para la práctica y producción artísticas, a fin de cumplir, por una parte, con los contenidos de aprendizaje de la asignatura y, por la otra, confirmar o modificar conocimientos de su acervo cultural por efecto del ejercicio del pensamiento. Es en esta dimensión donde la Danza tiende a fortalecer los conocimientos del estudiante, por ejemplo:

- en las representaciones internas de la vida y de la educación, para reelaborarlas y actuar en la cotidianeidad;
- en el mayor y mejor autoconocimiento;
- en la ejercitación de los sentidos y la generación de experiencias cognitivas;
- en los incrementos conceptuales y procedimentales para el desarrollo de la personalidad escolar y social, por efecto del fenómeno de aprendizaje en el campo de lo estético, relacionado con otras asignaturas de estudio;

- en la ejercitación de habilidades, destrezas y actitudes durante el proceso educativo.

Dimensión comunicativa.

Consigna: el campo de la Danza es esencialmente comunicativo.

Dado que el campo de la Danza opera por medio del código específico del movimiento, ésta le brinda al estudiante otra posibilidad de comunicación más que no se remite única y exclusivamente al lenguaje oral y escrito cotidianos o escolares, pues le da oportunidad de enviar mensajes de su real ser y sentir a través de las opciones que surjan de la práctica dancística; a través este proceso comunicativo se favorece la capacidad de comprender lo que se desea comunicar, dar a conocer o hacer saber. Asimismo, esta dimensión auxilia cognitivamente en el tratamiento de contenidos conceptuales porque el estudiante interactúa mediante una forma precisa de comunicación, lo que requiere de complejos procesos de elaboración mental para realizar la comunicación por medio del movimiento.

Dimensión socializadora.

Consigna: el campo de la Danza es esencialmente socializador.

El campo de la Danza, como construcción sociocultural, propicia la interacción de los individuos y su proceso de integración social, interacción que tiende al mejor conocimiento de sí mismos y de los otros para sostener relaciones sociales. Una base conceptual y procedimental muy importante a tener presente en tal proceso es el desarrollo afectivo y las acciones lúdicas para, posteriormente, lograr y asumir actitudes favorables en la cotidianidad. La Danza posibilita al estudiante representar por medio de movimientos corporales o creaciones dancísticas lo que ha captado del entorno social en que vive, así como los procesos de socialización y los modos de interacción social que cotidianamente vive, por lo cual esta dimensión abarca la diversidad social que involucra al sujeto. Esta dimensión tiene relación con el eje denominado Contextualización, mismo que aparece como innovación en el nuevo Programa de Danza.

Dimensión axiológica.

Consigna: el campo de la Danza es esencialmente valorativo.

En consideración a que lo estético se valora por su contenido humano-social, el aprendizaje y la práctica escolar de la Danza propicia que el estudiante aprenda a valorar las producciones dancísticas en sus distintos géneros, así como su propia práctica y creación en cuanto al movimiento corporal y dancístico, en atención a su sentimiento personal y sus intereses particulares. Asimismo, permite valorar el trabajo dancístico en equipo ya que la acción dancística se realiza por lo menos entre dos agentes: el hacedor dancístico y el espectador o destinatario del efecto. Al realizar la valoración se fomenta el aprecio de lo estético y se promueve el desarrollo de valores -contenidos actitudinales- tales como libertad, respeto, tolerancia, colaboración, criticidad, disposición, etc.

La importancia de la enseñanza de la Danza en la escuela secundaria radica en la posibilidad de desarrollar y propiciar una educación estética e integral en los estudiantes, por el conjunto de elementos formativos que coadyuvan al desarrollo de su personalidad, misma que proyectará en el ámbito social, sea su barrio, colonia, ciudad, región o nación.

La propuesta programática 2005-2006 para la enseñanza y el aprendizaje de la Danza en la escuela secundaria, de manera general contiene los elementos básicos distintivos de un currículo escolar, presentados como una iniciativa para la formación del estudiante en el campo de la Danza, que sustenta un enfoque pedagógico no incluido en las reformas educativas anteriores. Esta declaración la fundo en el ejercicio de descripción del programa, vinculado con algunas aportaciones teóricas de los autores abordados.

Para el logro de tal iniciativa oficial, es imprescindible que las instancias responsables del diseño, elaboración y reestructuración de la nueva propuesta curricular, consideren etapas de capacitación y actualización constante, en tiempo y

forma, dirigidas a los docentes de Artes, a fin de que éstos se sensibilicen y se familiaricen con el documento curricular y se tenga una perspectiva de éxito en su posible formalización escolar, así como su concreción en la práctica docente.

### CAPÍTULO 3. VOCES DE DOS DOCENTES DE DANZA SOBRE ALGUNAS VICISITUDES DE LA PEI-RIES

Un objetivo de esta investigación es analizar e interpretar algunos segmentos discursivos de docentes de Danza en relación con la PEI-RIES. De acuerdo con el procedimiento metodológico diseñado sólo analizo e interpreto las glosas metafóricas, en la idea de comprender los mensajes que deseaban comunicar los informantes, con respecto a las vicisitudes que afrontaron en el pilotaje del programa de Danza 2005-2006. Para familiarizar al lector, primero expongo las glosas metafóricas y enseguida desarrollo el procedimiento; incluyo las metáforas asociadas que son aquellas que están relacionadas con otras respuestas de los docentes entrevistados; cito algunas glosas metafóricas tantas veces como sea necesario para precisar su análisis e interpretación, con la intención de que el lector tenga a la vista inmediata las glosas que se estuvieren tratando. Analizo los casos por separado.

#### 3.1 El caso de Brisa.

Primer segmento.

Glosa metafórica.

Del Programa de Danza “...lo que menos me llama la atención es la **paja** en el sentido de que aparte de dar el movimiento debemos de hacer que los niños concluyan lo que hicimos en clase, o que investiguen más o que lo busquen, cuando es más entendido que el movimiento mismo va a llevar al niño al aprendizaje, porque estamos hablando de que hay mucha kinestesia en el ambiente, porque aprenden moviendo[se]”. (Entrevista 1; octubre 26, 2005).

Metáfora asociada:

“En mis bloques ninguno lo terminé, sólo tuve que abarcar lo más indispensable y **medio pasar con una probadita** porque había muchas repeticiones en ellos [en los bloques]. (...)...un ejemplo de repetición es que ellos [los alumnos] elaboren movimientos o invención de movimientos; cuando ellos hacen calentamientos ya saben cómo empezar y terminar un calentamiento; se pide [en el Programa] que se esté recalcando constantemente eso... cuando ellos ya lo practicaron y ha quedado entendido. Es ahí donde perdemos el tiempo por volver a tocar esa temática”. (Entrevista 4; junio 10, 2006)

i) Expresión clave: **paja**

ii) Interpretación básica.

En el proceso de análisis detecté el aspecto de estrategias didácticas **-medio pasar con una probadita dábamos y una embarradita de todo-**, empleadas para resolver una vicisitud afrontada en la PEI-RIES: el desarrollo de contenidos de estudio. Con base en tal aspecto efectué la interpretación hermenéutica. En este punto es pertinente comentar que es un tipo de interpretación hermenéutica porque en primer lugar observé que Brisa le asignó a este vocablo un uso figurativo -no de concepto ni de definición- y lo convirtió en una figura metafórica que, para fines de análisis, implicó escudriñar el sentido y el significado que Brisa le otorgó; y en segundo lugar porque extendí el análisis hacia otros elementos discursivos expresados por la docente, con el fin de esclarecer la significación de **paja**, proceso que me condujo al desarrollo del círculo hermenéutico al tener que analizar e interpretar otros aspectos discursivos de la entrevista de Brisa, aspectos relacionados con la palabra clave **paja**.

El círculo hermenéutico se refiere a la consigna metodológico-analítica de efectuar el proceso de interpretación de un texto, a través de la reflexión sobre sus partes para confluir en la comprensión del *todo* -el texto mismo-: el *todo* se puede conocer mediante el análisis y la interpretación de las partes. A este proceso de interpretación hermenéutica y de comprensión Gadamer (1992, pp. 63-64) lo menciona como movimiento circular de la comprensión, donde la relación circular se produce al abordar el texto, separar algunas de sus partes para analizarlas y relacionarlas con otras que coadyuven en la interpretación y comprensión, e ir nuevamente al texto global. El principio fundamental del círculo hermenéutico establece que “la comprensión de las partes ...se logra a partir de la comprensión del todo. Y viceversa, comprendemos el todo a partir de las partes” (Michel, 2006, p. 15). El ir y venir del todo a las partes y otra vez al todo, es lo que caracteriza al proceso sistemático de la interpretación en el enfoque hermenéutico, “una continua reciprocidad entre el todo y las partes” (Álvarez-

Gayou, 2004, pp. 81-82), procedimiento que permite aproximarse a una mejor comprensión del texto.

En el caso de Brisa -como en el de los otros dos informantes-, el *todo* lo constituye la totalidad del registro de la entrevista; algunas partes de ese *todo* son las glosas metafóricas, mismas que contienen palabras, frases y enunciados expresados por la docente, elementos discursivos que detecto como metáforas para fines de interpretación hermenéutica. Durante el proceso de análisis e interpretación revisé otros segmentos de la entrevista y los confronté con las aportaciones de algunos teóricos, para confirmar o rechazar el sentido y la significación de cada metáfora, manejo que hice del círculo hermenéutico en el proceso.

A través de la interpretación global del discurso de Brisa, detecté que la docente se planteó la organización de estrategias didácticas para desarrollar los contenidos de estudio del Programa de Danza 2005-2006, Primer Grado, lo que le implicó afrontar una vicisitud derivada de la PEI-RIES: replantear su forma de trabajo escolar ante las pretensiones del nuevo Programa, para poder cumplir los propósitos y los contenidos de la expresión artística Danza. Interpreté su discurso como una situación personal de inquietud, en términos de que Brisa no se quedó quieta ante la información y el conjunto de contenidos del Programa, sino que su percepción la llevó a reconsiderar el planteamiento programático para diferenciar la información y los contenidos que ella consideró relevantes e indispensables de otros que no lo eran -opinión de la entrevistada que se verá líneas más adelante-, acto diferenciador que la llevó a no permanecer pasiva ante el nuevo Programa, y a realizar ajustes que le auxiliaran en el desarrollo de sus sesiones escolares.

Brisa no sólo se abocó a la lectura, planeación y desarrollo de los contenidos sino que entró en contacto con otros aspectos curriculares, principalmente el aspecto didáctico -estrategias para la enseñanza- y otros factores como el tiempo bimestral para el desarrollo de cada bloque, y el tiempo que se asignó o se utilizó para planeación,

reuniones colegiadas, asesorías, supervisiones, preparación y realización de festivales, etc.

El término *paja*, según el contenido de la glosa metafórica, indica la presencia de aspectos y de actividades en el Programa de Danza susceptibles de ser omitidos por la informante; es decir, desde la posición de la docente, el programa contiene información y acciones repetitivas no necesarias para desarrollar algunos contenidos de estudio, pues ella infirió que el aprendizaje -en este caso del movimiento en relación con la Danza-, conlleva un conjunto de situaciones que lo hacen posible, sin necesidad de acudir a información extra o de realizar otras actividades. Tal posición deriva de la siguiente glosa discursiva:

...aparte de dar el movimiento debemos hacer que los niños concluyan lo que hicimos en clase, o que investiguen más o que lo busquen, cuando es más entendido que el movimiento mismo va a llevar al niño al aprendizaje, porque estamos hablando de que hay mucha kinestesia en el ambiente, porque aprenden moviendo[se].

donde las actividades: a) “debemos hacer que los niños concluyan lo que hicimos en clase” -concluir-, b) que investiguen más -investigar-, c) que lo busquen -buscar-, podrían ser actividades no necesarias y, por tanto, sobrantes; estas actividades son percibidas como sobrantes en tanto Brisa usa la expresión “aparte de”, expresión indicadora de separación, de algo extra, que no necesariamente tiene que realizarse.

La consideración de actividades no necesarias o sobrantes se origina de la expresión: “...es más entendido que el movimiento mismo va a llevar al niño al aprendizaje, porque estamos hablando de que hay mucha kinestesia en el ambiente, porque aprenden moviendo[se]”, expresión de la que se puede sobrentender que el fenómeno del movimiento por sí mismo genera aprendizaje en el niño, fenómeno auxiliado por el ambiente en el que interactúa pues en éste se manifiesta constante movimiento -kinestesia-, además que el aprendizaje de la Danza se realiza básicamente a través del desarrollo de diversos movimientos corporales; por lo que: a) concluir -la clase-, b) investigar -más información o quizá explorar más movimientos-, y c) buscar

-otros elementos con respecto al movimiento-, parecerían actividades no necesarias o sobrantes, que se convierten en **paja** en el nuevo Programa, según Brisa lo explicita también en su siguiente idea:

...muchas repeticiones en cuestión teórica: vuelvo a tomar la definición de Danza donde se presenta en los bloques, entonces hay momentos en que me digo 'estoy saturando una vez más esa información y no estoy avanzando'; no nos dio tiempo de terminar los bloques y traté de recuperar lo más relevante. (Entr. 4; junio 10, 2006)

La expresión "muchas repeticiones en cuestión teórica" permite dar significado a la metáfora **paja**: la repetición de aspectos en el nuevo Programa de Danza; en el caso de este segmento discursivo la **paja** o la repetición se refiere a retomar la definición de Danza según se presente en cada bloque programático, lo que le implica a la docente la saturación de información y el detenimiento en el desarrollo de los contenidos de estudio, problema de repetición que ella soluciona mediante la recuperación de "lo más relevante", es decir: se puede interpretar que al "recuperar lo más relevante" omite lo que considera repetición o **paja** de los bloques programáticos y desarrolla los contenidos que considera pertinentes.

La idea de repetición se menciona una vez más en la siguiente metáfora asociada:

"En mis bloques ninguno lo terminé, sólo tuve que abarcar lo más indispensable y **medio pasar con una probadita** porque había muchas repeticiones en ellos [en los bloques]. (...)un ejemplo de repetición es que ellos [los alumnos] elaboren movimientos o invención de movimientos; cuando ellos hacen calentamientos ya saben cómo empezar y terminar un calentamiento; se pide [en el Programa] que se esté recalcando constantemente eso... cuando ellos ya lo practicaron y ha quedado entendido. Es ahí donde perdemos el tiempo por volver a tocar esa temática". (Entrevista 4; junio 10, 2006)

en la cual, aunque se enuncia que "había muchas repeticiones", sólo se hace referencia a una: la elaboración o invención de movimientos en relación con el calentamiento muscular, repetición que al parecer de Brisa no es necesario que aparezca en cada bloque, en el supuesto de que los alumnos una vez que lo han practicado ya lo han entendido, por lo que sobra que se recalque constantemente.

La solución adoptada por la docente para evitar el problema de repetición consistió en “abarcar lo más indispensable” de cada bloque y **medio pasar con una probadita**, solución vinculada a un aspecto curricular: las estrategias didácticas personales, tendientes a evitar la **paja** o repetición, que le facilitaran desarrollar los contenidos que ella consideró necesarios.

Otro modo didáctico para evitar la repetición de algún contenido o de alguna actividad no relevante, se menciona en la siguiente metáfora asociada:

(...)...en otras ocasiones **dábamos una embarradita de todo**; como decían [los alumnos]: ‘ya sé dibujar; sé aventar una flechita para sacar mi estado y es Geografía; me sirve, saco el estado, lo hago más grande y únicamente me guío por las líneas y estoy usando la perspectiva, ya sé que puedo delinear los contornos’ o [también decían] ‘para bailar voy a mover los brazos y los pies’; **todos veíamos una embarradita de todo**, o sea: trabajábamos un poquito de todo, aunque nos enfocábamos más en algo veíamos de todo; (Entr. 3; enero 14, 2006)

por lo que en lugar de repetir la actividad de calentamiento o de investigación desarrollaba otros contenidos o realizaba otras actividades, como el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en Danza (TIC'sD / (Programa de Danza, pp 97-100), uso que se infiere del contenido de la metáfora transcrita, al recurrir a la computadora como una herramienta didáctica para abordar un contenido de Danza, en relación con un elemento de Artes Visuales -perspectiva-, y con otra asignatura curricular: Geografía.

Las soluciones de Brisa “recuperar lo más relevante” y “abarcar lo más indispensable” la llevaron a implementar dos estrategias didácticas personales: **medio pasar con una probadita** y dar **una embarradita de todo**, mismas que le posibilitaron cubrir contenidos que ella consideró relevantes e indispensables y, a la vez, evitar la **paja** o repeticiones del Programa de Danza, según la visión de esta docente.

Las metáforas **paja**, **medio pasar con una probadita** y **dábamos una embarradita de todo**, develaron otro aspecto curricular asociado: el tiempo, término mencionado

veintiocho veces en la totalidad de su entrevista, que denota la atención que la docente adjudicó a este aspecto curricular, en relación con el desarrollo de los contenidos.

El aspecto curricular tiempo constituyó un problema para Brisa, en el sentido de que desarrollar información y contenidos programáticos que denominó *paja* -repeticiones-, le implicaba asignar más sesiones a los mismos y, por tanto, dedicar mayores periodos de tiempo, lo cual le obstaculizaba concluir los bloques programáticos establecidos para ser cubiertos en bimestres (SEP. Programa de Danza 2005-2006, p. 27).<sup>40</sup>

El problema del tiempo curricular se enuncia específicamente en la siguiente glosa discursiva, resaltado en negritas:

...hay momentos en que me digo 'estoy saturando una vez más esa información y no estoy avanzando'; **no nos dio tiempo de terminar los bloques** y traté de recuperar lo más relevante. Por ejemplo, me piden una demostración [de Danza] y lo mucho que voy a hacer es que los niños, vestidos de blanco, la hagan... y no creo que se logre porque en esa semana nosotros ya no vamos a trabajar, también es ahí donde **nos vemos con los tiempos con mucha premura y no nos alcanza para ver los contenidos.** ()...**mis bloques ninguno lo terminé**, sólo tuve que abarcar lo más indispensable... ()... **perdemos el tiempo** por volver a tocar esa temática. [del calentamiento muscular]. (Entr. 4; junio 10, 2006)

donde se revela que el factor tiempo incidió en el desarrollo de los contenidos y, consecuentemente, para finalizar los bloques; asimismo el problema se derivó, por una parte, de la estructura del nuevo Programa de Danza, dada la organización de los contenidos de estudio en bloques bimestrales; y por otra, de la petición del Coordinador Estatal de Artes<sup>41</sup> de realizar una demostración de Danza, actividad ajena al Programa, lo cual remite a las condiciones institucionales en que se lleve a cabo la práctica

<sup>40</sup> Es necesario aclarar que la docente entrevistada nunca enunció el término *bimestre*, pero lo incluyo para fines de información con respecto al periodo administrativo-escolar en que tendría que ser cubierto cada bloque, según se indica en el Programa de Danza 2005-2006.

<sup>41</sup> En el Programa de Danza (pp 50-51) se indica que durante el quinto bloque se organice, se monte y se escenifique una danza con fines rituales y sagrados, como proceso de aprendizaje para los estudiantes; incluso se comenta que tal montaje dancístico puede constituir motivo de presentación en los eventos escolares o de la comunidad donde está insertada la escuela, pero no se señala la realización de *demostraciones* como la solicitada a la docente; en este sentido puede ser considerada una actividad extra o fuera del Programa, lo que implicaría dedicar más tiempo.

docente, pues los profesores se ven precisados a responder a demandas institucionales como la demostración mencionada.

Hablar del Programa de Danza en relación con el factor tiempo, es hacer referencia a las dimensiones institucional y política y curricular, pues desde éstas se fijan los tiempos en que, según los diseñadores y planificadores del currículo, un docente puede abordar los contenidos de enseñanza y concluirlos. En cierto sentido el tiempo curricular le es “dado” al docente a través de un documento específico: el Programa de Estudios. El problema en torno al tiempo curricular, se manifiesta en la expresión de la insuficiencia de tiempo para concluir el tratamiento escolar de los contenidos de estudio, vicisitud manifestada principalmente en el pilotaje del nuevo Programa.

La interpretación del tiempo curricular como problema también deriva de las siguientes glosas discursivas:

[Opino que el Programa de Danza] está muy particularizado, hay temas que abarcamos en una sola sesión y hay otros que estamos abarcando **con mucho más tiempo**, entonces **[me] faltaría ver [los] tiempos, ...es ahí también donde encontramos el conflicto.** (Entr. 1; octubre 26, 2005)

Es muy buena la propuesta [curricular] en cuestión teórica; [sin embargo] **los tiempos no están muy bien distribuidos...** como para que el niño recuerde el paso [de alguna danza o baile] o recuerde la sesión anterior; es de tener que estar haciendo hincapié en cada sesión, sobre todo porque son dos veces a la semana y están separadas las clases; **falta tiempo, falta asignación de tiempo extra**, [sin el cual] no se puede trabajar, **esa es la única problemática que veo.** (Entr. 2; diciembre 06, 2005)

Sí hay congruencia [entre los propósitos y los contenidos del Programa], **lo único que disipa mucho y en que hay una disyuntiva es en donde se nos plantean los tiempos**, pues hay temas [propuestos] para [desarrollarlos en] dos sesiones o tres, pero con una sola sesión los podemos correlacionar con otra actividad y se trabajan alternadamente. Por ejemplo, [en el Programa] se pide que busquemos o que ellos [los alumnos] hagan una investigación de las danzas existentes en su comunidad, esta actividad tiene destinadas cuatro horas; entonces lo que hice fue dejarla de tarea, luego se comentó en clase aproximadamente en quince minutos y la dí por trabajada; **en este caso omití más tiempo que contenidos.** (Entr. 3; enero 14, 2006)

Las glosas discursivas anteriores denotan la incidencia del tiempo curricular, una incidencia que proviene de la propuesta programática pues en los primeros acercamientos con el Programa se presenta el conflicto de los tiempos para tratar los temas. Son los primeros acercamientos porque la opinión de la entrevistada corresponde al mes de octubre de 2005, entonces es una etapa en la que se estaba familiarizando con el documento curricular y encuentra conflicto en el binomio temas-tiempos.

En las dos opiniones restantes, aunque la docente valora favorablemente la nueva propuesta programática, sigue planteando el problema del tiempo pues considera que los tiempos no están muy bien distribuidos, y que falta asignación de tiempo extra para poder trabajar.

El problema del tiempo curricular se acentúa cuando ella tiene que cumplir actividades extra programáticas, como es el caso de la solicitud de una demostración de Danza, que desembocan en el uso de más tiempos, preocupación que ella explicita al decir:

...me piden una demostración [de Danza] y lo mucho que voy a hacer es que los niños, vestidos de blanco, la hagan... y no creo que se logre porque en esa semana nosotros ya no vamos a trabajar..., **ya tengo el tiempo encima** y no creo poder hacer la demostración porque nada más tenemos clases la siguiente semana. (Entr. 4; junio 10, 2006)

Es significativa la expresión **ya tengo el tiempo encima**, misma que denota la incidencia del factor tiempo en la labor de enseñanza de la profesora, pues lo verbaliza como una carga, como algo que está sobre ella y que le es difícil de resolver ya que el periodo escolar está por finalizar. En este sentido, el tiempo de actividades extras interfiere en las expectativas de planeación y desarrollo de la labor cotidiana de la docente, al verse interrumpidas por diversas peticiones como la demostración de Danza. Es la situación problemática del manejo de los tiempos, tanto para el desarrollo de contenidos programáticos como para la culminación de los bloques, que afecta la continuidad del trabajo de la profesora.

Otras actividades que interfieren o que inciden en la práctica docente de la profesora entrevistada, en relación con el factor tiempo, se derivan de la ejecución de la PEI-RIES; en voz de la profesora se tiene que:

En cuanto a trabajo colegiado con el Coordinador Estatal de Artes y los maestros de Educación Artística ha habido un encimamiento con los Talleres Generales de Actualización (TGA). Algunos nos enteramos de la reunión pero otros [compañeros] no. Se me informó un día antes que había que reunirnos con el Coordinador de la RIES pero yo no pude asistir [pues] hubo ese conflicto de que nos vienen empalmando actividades con las que ya están programadas con un mes o dos de anticipación; ...**estamos más destinados en nuestros tiempos a hacer nuestra planeación, destinación de tiempos a actividades concretas y alternativas de enseñanza, estamos muy saturados en actividades...**

(...)...también nos reúnen antes de que iniciemos cada bloque, o el primer día en que vamos a iniciar un bloque, para que juntos hagamos la planeación; **es ahí donde a veces se nos conflictúa el tiempo** porque no todos quieren participar pues consideran que podrían estar haciendo otras cosas durante ese tiempo de reunión. En lo personal no me siento apoyada por las reuniones de planeación pues es algo que yo conozco; además, insisto, **yo soy la que viene acomodando los tiempos de cada uno de mis temas** según la importancia que les vea o su contextualización de acuerdo con mi centro de trabajo. **No confío tanto en los tiempos que se destinan** [en las reuniones de planeación], porque yo los tengo que adaptar a mis necesidades y a las necesidades de mis alumnos. (Entr. 3; enero 14, 2006)

(...)... ¡Ah! **hubo muchos tiempos muertos por seguir esos tiempos destinados**; dije 'pude haber juntado y recuperar otros temas'. Después decidí fusionar o juntar temas para abarcarlos en una sesión o [en] determinadas sesiones: [por ejemplo] si en la reunión de planeación propusieron trabajar un tema en cinco sesiones, yo revisaba y fusionaba con otro tema y determinaba un menor número de sesiones para trabajar mi planeación. (Entr. 4; junio 10, 2006)

En las líneas anteriores se enuncia enfáticamente la situación problemática de los tiempos en cuanto a la duplicidad de tareas, pues se enciman reuniones de trabajo del plantel escolar con las reuniones de la PEI-RIES, lo que provoca conflicto en el desarrollo de la planeación de la docente y que afecta el pilotaje que realiza la profesora,

Al analizar tales líneas se detecta lo siguiente con respecto al establecimiento de tiempo curricular y de tiempo para actividades extras.

Primero, la docente tiene que participar en las reuniones colegiadas de la asignatura Artes, toda vez que es participante voluntaria de la PEI-RIES, pero entra en conflicto al tener que cumplir con las tareas de su centro de trabajo. La decisión de ella es no asistir a la reunión colegiada y priorizar las actividades de su plantel escolar. Esto significa infringir una disposición oficial, situación que al parecer no tuvo consecuencias en contra de la profesora. Brisa aplicó su criterio en función del uso de sus propios tiempos. En este sentido hay una desvinculación entre el ideal de aplicación de la PEI-RIES y la realidad de las tareas cotidianas escolares, es decir, no se considera la serie de actividades y de situaciones imprevistas que el docente afronta cada jornada escolar, lo que implica el uso de variados tiempos.

Segundo, aunque se efectúan reuniones de planeación y se destinan tiempos para las actividades programáticas, Brisa decide en última instancia los tiempos que ocupa para el desarrollo de los contenidos de estudio, al adaptar lapsos con base en sus necesidades y en las de sus alumnos, criterio que elimina la planeación efectuada en las reuniones; es decir, finalmente Brisa maneja los tiempos bimestrales, establecidos en el nuevo programa, para reorganizar y cubrir los contenidos de estudio, al priorizar los tiempos de las actividades de su centro escolar.

Tercero, aunque la administración educativa establece el tiempo curricular y efectúa algunas acciones extras, no determina por completo la operación de los tiempos programáticos, y tampoco los correspondientes a otras actividades, sino que se produce un juego de fuerzas entre la administración y la intervención de la profesora, juego en el que Brisa finalmente establece los periodos que considera pertinentes para desarrollar su trabajo general. En este juego de fuerzas pesa más la intervención de Brisa, pues es quien “omite más tiempos que contenidos” y los acomoda según las circunstancias del nuevo Programa y el contexto de la escuela secundaria donde labora. Esto le es posible porque ella busca modos de resolver la vicisitud del tiempo curricular y laboral. Un modo de enfrentar dicha vicisitud es la proposición de la docente para fusionar contenidos, modo equivalente a una estrategia didáctica, por medio de la cual conjunta temas de un mismo bloque o de otros, para desarrollarlos en un menor

número de sesiones. La experiencia que lleva a la docente a crear tal modo didáctico, es la percepción de “tiempos muertos”, es decir, aquellos tiempos sugeridos en las reuniones de planeación que no le son funcionales para abordar contenidos de estudio y que transforma.

La decisión de Brisa para manejar los tiempos curriculares y laborales, basada en sus propias necesidades pedagógicas y contextuales, indica un grado de autonomía con respecto al nuevo Programa de Danza, y muestra la divergencia entre lo que es dado institucionalmente y lo que ejecuta la docente en sus actividades de enseñanza, divergencia conciliada por la misma profesora al crear la estrategia didáctica que ella denomina *fusión*, para resolver la vicisitud referida al factor tiempo.

La figura metafórica **paja** constituye uno de los detonantes discursivos de la docente entrevistada, mismo que expresa su percepción acerca de la repetición de contenidos de estudio del programa de Danza. El significado que Brisa le otorgó a tal figura es el de *repetición*, pero no se limitó sólo a este significado sino que también le significó un problema para el desarrollo y culminación de los temas y, por tanto de los bloques programáticos, es decir que el problema de la **paja** le obstaculizó la continuidad del proceso de enseñanza. Sin embargo, la docente no se asumió pasivamente ante el nuevo programa, sino que se activó para solucionarlo mediante la implementación de dos estrategias didácticas: **medio pasar con una probadita** y **dábamós una embarradita de todo**.

La presencia de **paja** en el nuevo Programa de Danza le significó también otro problema: el factor tiempo, en relación directa con el desarrollo de los contenidos de estudio, aparte de tener que atender otras actividades extras de su labor como docente, factor que la limitó para la continuidad y culminación de los bloques bimestrales. Este problema tampoco la detuvo ya que optó por aplicar otra estrategia didáctica: la fusión de contenidos, mediante la cual optimizó el uso de tiempos para agilizar el proceso de enseñanza y cumplir con las actividades de su escuela.

La postura activa de Brisa ante el nuevo Programa de Danza y su operación, indica que ella recibió y aceptó la nueva propuesta programática, pero no la reprodujo mecánicamente sino que reelaboró el planteamiento del documento e hizo adecuaciones a los contenidos de estudio y tiempos curriculares y laborales, tomando en cuenta sus propias necesidades de trabajo y las del contexto de la escuela secundaria. En este sentido, pese a los problemas que la PEI-RIES le generó, Brisa respondió a las demandas programáticas, al aplicar su criterio en las decisiones en cuanto a la cobertura de temas y tiempos, imprimiendo su sello profesional a través de las estrategias didácticas que implementó.

El hecho de que la docente haya propuesto y aplicado unas estrategias didácticas significa un cuestionamiento a algunos elementos institucionales, es decir, si bien la normatividad señala que a la autoridad educativa le corresponde la atribución de determinar los planes y programas de estudio, así como realizar su planeación y su programación, esta atribución fue removida por la iniciativa de Brisa para reconfigurarla, toda vez que ella hizo adecuaciones que tendieron a auxiliar su labor de enseñanza. Brisa, por iniciativa propia, también se atribuyó la posibilidad de reorganizar y determinar sus propios alcances pedagógicos y labores en concordancia con la PEI-RIES; hubo una conciliación que surgió de una divergencia entre lo institucional y la labor de la docente.

El argumento interpretativo anterior coincide con el planteamiento de Pérez Gómez (1998) quien comenta que:

...la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos. Por ello, el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. (pp188-194)

En efecto, la atención de Brisa sobre la enseñanza de los contenidos del nuevo programa, vicisitud afrontada por ella en el escenario específico de la reforma, le impelió a resolverla mediante el diseño y ejecución de sus estrategias didácticas, pues a través de las mismas desarrolló su experiencia docente lo que le permitió el cumplimiento de su tarea como profesora de Danza. Esto es lo que Pérez Gómez nombra *sabiduría experiencial y creatividad*, que a mi juicio, se expresa en las glosas metafóricas de Brisa.

### iii) Extensión del argumento interpretativo.

Lo que a Brisa le permitió expresar su decir y hacer con respecto al pilotaje del programa fue su lugar como profesora frente a grupo, pues reconoció la complejidad de manejar la nueva propuesta. En este sentido, y en el contexto de la PEI-RIES como un acontecimiento histórico, Brisa tuvo capacidad para enunciar un discurso que diera cuenta de ciertas condiciones en las que se desarrolló su labor como enseñante, y, por tanto, se convirtió en testigo y narradora de un fenómeno educativo de su propio tiempo y espacio (Mozejko, 2002, pp 13-19).

Otro elemento que autorizó a Brisa para manifestar su hacer y decir fue su trayectoria académica y laboral (pp 24-28), es decir, en tanto es Licenciada en Ciencias de la Educación e Instructora de Danza Folclórica Mexicana, cuenta con recursos teóricos y prácticos que le permitieron analizar y modificar el nuevo programa, en el supuesto de que si no contara con tales recursos no habría hecho las adecuaciones que menciona en sus glosas metafóricas. Por cuanto a su trayectoria laboral, ésta constituye la fuente que le da oportunidad para recrear su labor de enseñanza, lo que originó la proposición y aplicación de estrategias didácticas.

Su lugar como participante de la PEI-RIES y su trayectoria académica y laboral permitieron a Brisa cuestionar un factor de atención en la práctica docente: el factor tiempo. Como hemos visto en sus glosas metafóricas, este factor incidió notablemente en el desarrollo de su labor, que se le presentó como una vicisitud y que resolvió

creativamente. La experiencia de la docente entrevistada puede constituir un referente importante para las posibles correcciones que se le hicieran al nuevo programa de Danza.

El factor tiempo, según Lundgren (1992, pp 12-34), es una construcción social y contextual que regula la producción de bienes materiales y simbólicos. Un bien simbólico es la educación, misma que en su proceso de socialización también está regulada por el tiempo, en términos de obtener un posible beneficio, tanto individual como colectivo. Para este autor el tiempo está presente en los currícula escolares establecidos por el Estado, el cual introduce programas de escolarización para controlar el proceso educativo. Conforme a esta idea, la vicisitud de Brisa es la presencia del tiempo curricular como una condicionante para cubrir los contenidos programáticos en un tiempo determinado, que a la vez intenta controlar el proceso de producción de un bien simbólico: el conocimiento alrededor del campo de la Danza. El mecanismo de control con respecto al tiempo curricular es trastocado por la intervención de Brisa, en la medida en que ella hizo adecuaciones de periodos para cubrir los contenidos de estudio, lo que denota la importancia de la participación activa de esta docente, al no haber reproducido mecánicamente el programa de Danza.

La atención que Brisa enfocó al factor tiempo, revela un tanto la presión que éste ejerció sobre ella, presión que se infiere al leer tantas veces el término “tiempo” en sus diversas glosas discursivas. Con respecto a este factor Hargreaves (2005) comenta que:

...El tiempo es enemigo de la libertad. O así se lo parece a los profesores. El tiempo presiona de manera que impide el cumplimiento de sus deseos. Va en contra de la realización de su voluntad. El tiempo complica el problema de la innovación y confunde la implementación del cambio. Es fundamental para la configuración del trabajo de los educadores. Los profesores se toman el tiempo con seriedad. Lo viven como una limitación fundamental que se impone a lo que son capaces de hacer y se espera que hagan en sus escuelas. La

relación entre el tiempo y el docente se sitúa en un nivel aún más profundo. El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores, sus colegas y quienes los regentean y supervisan. ...mediante el prisma del tiempo, podemos empezar a ver de qué forma los profesores construyen la naturaleza de su trabajo, a la vez que se ven limitados por él. El tiempo es un elemento muy importante en la *estructuración* del trabajo de los profesores. (pp 119-164)

La vicisitud del tiempo curricular expresado en el discurso de Brisa, coincide con la apreciación de Hargreaves, pues constituyó una presión en la medida en que la docente lo tomó con seriedad en el plano programático y que su propia experiencia le marcó que no le era suficiente: el tiempo técnico-racional planteado administrativamente en el nuevo Programa de Danza, chocó con el tiempo fenomenológico del trabajo escolar de Brisa. Chocó porque la administración escolar, al concebir el tiempo como un elemento instrumental manipulable y al “darlo” al profesor frente a grupo, no considera que éste concibe el tiempo desde el plano subjetivo -precisamente el tiempo fenomenológico-, en el cual el tiempo transcurre de manera distinta, según el conjunto de tareas que el docente tiene que desempeñar tanto en su centro de trabajo como en el aula, que es específicamente donde tiene lugar el proceso de enseñanza. Este es el tipo de choque que se manifestó en la vicisitud de Brisa, además que ella, según enuncia en algunas glosas metafóricas, toma en cuenta sus necesidades de trabajo, las de sus alumnos y las del contexto escolar, lo que la lleva a ser ubicada, de acuerdo con Hargreaves, en un marco temporal policrónico<sup>42</sup>, en el sentido de que la docente tuvo una elevada sensibilidad al contexto y, por lo mismo, priorizó su libertad de decisión para cumplir con algunas tareas pedagógicas y laborales, relacionadas con las demandas institucionales de la PEI-RIES, sin someterse a la rigidez del tiempo técnico-racional del nuevo programa.

---

<sup>42</sup> Según Edward Hall, el marco temporal policrónico se refiere a que algunas personas hacen varias cosas a la vez; realizan transacciones; presentan elevada sensibilidad al contexto, a las consecuencias y complicaciones de las circunstancias y del medio; se permiten una amplia libertad de criterio para en la distribución de tiempos en la realización de tareas; la realización de actividades está más orientada hacia las personas que al cumplimiento de las tareas mismas; y no se someten a la rigidez del tiempo técnico-racional. Citado por Hargreaves (2005, pp 127-128).

En suma, y como lo plantea Hargreaves, el prisma del tiempo permite un acercamiento a la vicisitud de Brisa, detonada por la figura metafórica **paja** que desencadenó un discurso amplio alrededor del factor tiempo.

Segundo segmento.

Glosa metafórica:

Con la atención que se le está dando ahora a la Danza [en el marco de la RIES] “veo que se va a enriquecer, que va a ser algo interesante, algo novedoso, **como abrirles la ventana** [a los alumnos] **a conocer algo diferente, algo a lo que no están acostumbrados en su estado, y sobre todo porque ellos lo van a aprender, por sí mismos lo van a amar o van a llegar a enamorarse de lo que están haciendo...**” (Entrevista 1; octubre 26, 2005)

Metáforas asociadas:

“...es más **costoso** para los hombres el convencerlos que lo ejecuten [el fenómeno dancístico] con una mujer”.

“...**es ese despertar o ese amor a lo que están haciendo** porque saben que ellos pueden o que tienen esa capacidad y la habilidad para lograrlo”. (Entrevista 4; junio 10, 2006)

i) Expresiones clave:

**...como abrirles la ventana** [a los alumnos] **a conocer algo diferente,**  
**...por sí mismos lo van a amar o van a llegar a enamorarse de lo que están haciendo...**  
**...costoso...**  
**...es ese despertar o ese amor a lo que están haciendo...**

ii) Interpretación básica.

Brisa intentó comunicar a través de tales metáforas dos aspectos básicos e implícitos en la enseñanza de la Danza: el sentimiento y la emoción. Ella, al expresar su apreciación respecto del proceso de enseñanza, comunicó su sentir, su decir y su hacer, con lo que manifestó la afectividad subyacente, afectividad detectada mediante las palabras claves **amar, enamorarse, amor**.

Aunque en la glosa metafórica menciona a los alumnos como sujetos a quienes dirige el discurso que emitió, es ella quien habló de sí misma, pues es la concepción que tiene acerca de la Danza en el proceso de enseñanza. La situación que permitió a la docente reactivar este ámbito afectivo-pedagógico, en relación con la enseñanza de la Danza, fue el pilotaje del nuevo Programa en el Subsistema de Escuelas Secundarias Generales, ya que hasta antes de la RIES sólo se impartía Música como materia obligatoria -trabajada por *Brisa* en el plantel-, por esto es que ella enunció la metáfora **como abrirles la ventana** [a los alumnos] **a conocer algo diferente**. Si bien se abrió la ventana a los alumnos, también se abrió para ella misma, pues el proceso que vivió le brindó experiencias que incrementaron su saber y su hacer pedagógicos, los cuales tuvo que aplicar pues el desarrollo programático de la Danza era reciente en esta modalidad de escuela secundaria.

La docente anticipó la entrada de los estudiantes al campo de la Danza como un conjunto de posibilidades de un conocimiento distinto, en el cual latían actividades y experiencias que de alguna manera marcarían su vida como estudiantes y como personas en crecimiento, marcas y crecimientos que se producirían al cruzar el dintel de la ventana, por efecto del proceso de la enseñanza de la Danza a cargo de la docente. Asimismo, *Brisa* expresó y comunicó un alto sentido de sensibilidad hacia su propio campo artístico y su labor docente, ya que su metáfora revela un matiz poético de su concepción pedagógica de la Danza; quizá pudo haber utilizado frases o enunciados parcos, con palabras técnicas, pero en cambio utilizó una metáfora muy elocuente con respecto a la introducción al conocimiento de la Danza.

La expectativa de la docente de que los estudiantes se enamoraran de lo que ellos mismos harían en el desarrollo de la asignatura, al mismo tiempo refiere que ella hablaba de sí misma pues trasluce que tuvo un proceso de enamoramiento con la Danza y que mantiene ese amor por tal expresión artística, proceso que vislumbró como susceptible de ser realizado en los mismos alumnos, a través de las experiencias y de las actividades del proceso de enseñanza de la Danza. En todo caso, *Brisa*

persiguió crear lazos afectivos entre los estudiantes y la Danza, por lo cual también enunció: *ellos lo van a aprender*.

Era una expectativa de la docente porque estaba en el segundo mes de trabajo con sus dos grupos de primer grado, tiempo de familiarización con el programa e inicio del desarrollo de contenidos de estudio, que le anticiparon la posibilidad de que los estudiantes iniciaran el enamoramiento con la Danza, expectativa susceptible de ocurrir durante el ciclo escolar; en junio de 2006 la docente relató parte de su experiencia del trabajo dancístico realizado con sus alumnos:

...me decían eso, más las mujeres: - maestra ¿nos puede dar clases a nosotros en la tarde? Incluso hay otras chicas de otros grados [que decían]: - ayúdenos a poner un baile; o también [me decían]: - queremos bailar esta canción ¿cómo podemos hacerlo? Entonces ya empieza a haber este sentimiento de aprenderlo, de querer lo que están realizando; en los hombres muy difícilmente se logra, pero en las mujeres sí hay más libertad de ejecutarlo, entonces en las mujeres sí se ve más marcado que sí les agrada; los hombres *salen* con que: - pues sí, sí lo vamos a bailar, pero... pero que no nos vea nadie.

Fue muy importante e interesante el trabajo. (...)Alguna vez también me dijeron: - maestra, ya vimos esta danza, ¿no nos dará tiempo de ver otra? Entonces era así como decir: bueno, les agradó o les gustó la idea de trabajar. (...)sí había una cantidad de alumnos que sugerían: - ¿y si vemos otra danza... *ahorita* estamos trabajando con plumas, pero podemos ver otra... mire, la de El Torito... Incluso sugerían: podemos hacerlo a escondidas<sup>43</sup>, lo hacemos y lo bailamos... Fue lo más satisfactorio de todo... que a pesar de *tropezones* en algún contenido que ofreciera dificultad, pues se logró...(Entr. 4; junio 10, 2006)

A través de la glosa discursiva de la docente se detecta que, desde su propia apreciación, se produjo el proceso de enamoramiento, el cual se explicita significativamente en la expresión "...ya empieza a haber este sentimiento de aprenderlo, de querer lo que están realizando", en donde la acepción del vocablo "querer" alude a la idea de tener amor o cariño a la práctica de la Danza en la escuela secundaria. Tal apreciación también se complementa con la expresión "...les agradó o

---

<sup>43</sup> La petición de las alumnas para "hacerlo a escondidas", fue porque la docente y el grupo recibían constantes reclamos acerca del *ruido* que producían en el salón o en la Plaza Cívica durante las clases prácticas de Danza. La opción de lugar de trabajo eran los campos deportivos que se ubican a cierta distancia del plantel y que no interfería en las actividades de la escuela, pues ésta no cuenta con infraestructura para clases de Danza.

les gustó la idea de trabajar”, la cual revela el sentimiento de satisfacción hacia las actividades escolares de la Danza en el caso de Brisa.

También se detecta la influencia pedagógica de la docente, pues de no haber estado presente en el desarrollo de las clases posiblemente los alumnos no habrían hecho las peticiones y sugerencias que ella relata; esta interpretación descansa en la línea: **es ese despertar o ese amor a lo que están haciendo**; así que su sentimiento, su sensibilidad y su sentido pedagógico, se manifiestan en su práctica docente, experiencia detectada a través de la interpretación de las metáforas.

La metáfora **costoso**.

Brisa utilizó la figura discursiva **costoso** para comunicar la dificultad de que los varones participaran más activamente en las actividades de Danza; al respecto ella relata:

Mi comunidad [social-escolar] tiene ya muy marcado que [Educación] Artística es enseñarles flauta y guitarra. Sin embargo, nunca pasó por su mente la Danza. Muchos chicos dicen -¿por qué yo voy a aprender Danza? Ahora que ya han visto su propio trabajo, lo que ellos ejecutan en la Danza, se comparan con un bailarín... ()...ya se dieron cuenta de que no nada más era [cuestión] de enfocarnos a un área, sino que ya pueden ellos también manejarla. Tengo mayoría de hombres [en el grupo], exceden por tres; y lo interesante, a lo mejor, [es] ponerles movimientos bruscos, eso los motiva a realizarlo mejor. Creo que nos marca mucho el tema del género, está muy diferenciado que en la mujer hay más docilidad y que en el hombre hay más brusquedad; quizá es lo que les hace pensar [a los estudiantes varones]: - mi género es más importante, es más valuado. (Entr. 4; junio 10, 2006)

La docente, al utilizar el vocablo **costoso**, comunica y revela una vicisitud emergida de su experiencia en la PEI-RIES: el conflicto de involucrar a los varones en las prácticas dancísticas por las atribuciones de género. La enseñanza de la Música, en este caso, no presentaba tal dificultad pues la comunidad ya tenía interiorizado el valor escolar de esta expresión artística, lo que faltaba en la Danza por ser una materia recién insertada y un tanto desconocida en el plantel escolar. La vicisitud de incorporación de la Danza en la Escuela Secundaria General como asignatura formal, y

su consecuente carácter de **costoso** para enseñarla a estudiantes masculinos, fue resuelta por Brisa con base en su expectativa de que los alumnos, al ser incluidos en el proceso de enseñanza, pudieran **conocer algo diferente a lo que están acostumbrados en su estado** [geográfico]: estaban acostumbrados a la enseñanza de la Música, pero después entraron a la enseñanza e la Danza

Aunque para la docente fue **costoso** involucrar a los varones en la práctica de la Danza, ella logró que los varones se integraran e interesaran en la expresión artística, de tal modo que al final se compararon con un bailarín. La vicisitud del género<sup>44</sup> -la división de roles masculinos y femeninos-, como actitud de renuencia en los varones para aprender Danza, fue aprovechada por Brisa para reducir tal actitud, al añadir a la práctica dancística el carácter de brusquedad que, supuestamente, distingue al varón; La docente se propuso enseñar -“ponerles”- movimientos bruscos a los varones, por lo que de este modo la cuestión de género fue utilizada para incluir a los varones en la práctica de la Danza.

iii) Extensión del argumento interpretativo.

Hargreaves (2005) sostiene que, a pesar que se han realizado numerosas investigaciones acerca de las formas de enseñar del profesorado,

...sabemos mucho menos sobre lo que sienten los profesores mientras enseñan, sobre las emociones y los deseos que motivan y moderan su trabajo. (...) No se ha concedido tanta importancia a lo que dicen los profesores sobre las dimensiones emocionales de su trabajo. (pp 165-166)

Sin embargo, este trabajo de investigación de campo permitió un acercamiento al ámbito de las emociones y deseos de una docente como Brisa, pues al analizar las glosas metafóricas y realizar la interpretación hermenéutica, pude aproximarme a la

---

<sup>44</sup> Margarita Tortajada (1998) comenta que “...el *género* es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características <femeninas> o <masculinas> a cada sexo, a sus actividades y conductas y a las esferas de la vida. (...) mediante el proceso de constitución de *género*, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que es <propio> de cada sexo”, en: *Mujeres de danza combativa*. pp. 16

comprensión de una emoción y un deseo de la profesora: el enamoramiento hacia la Danza por parte de los alumnos, que la motivó y permitió dar cuenta de la dimensión emocional de su trabajo.

Aunque su construcción discursiva fue pensada desde lo que metodológicamente podía hacer con los alumnos, Brisa expresó una concepción pedagógica personal para la enseñanza de la Danza aproximada al enamoramiento, que trasluce el sentido afectivo originado de la misma docente pues en su caso destaca la idea de amor y de enamoramiento, la cual habla de ella misma y enuncia durante las charlas que incluso confirma en la cuarta entrevista.

Brindar afecto y apoyo: un aspecto de resiliencia.

El aspecto afectivo presente en la glosa metafórica de Brisa, puede ser explicado con base en la dimensión de resiliencia (Henderson y Milstein, 2003). Brisa presenta el rasgo resiliente número cuatro: el afecto, como característica individual que se identifica por prestar servicios a otros y/o a una causa, autonomía e independencia, visión positiva del futuro, flexibilidad, auto motivación, competencia personal, sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo. (p 33)

En el caso de la informante, tal rasgo es denotado por su participación voluntaria en la PEI-RIES pues ella aceptó colaborar en la operación de la reforma: al asumir esta decisión aplicó el sentido de servicio a los estudiantes de secundaria y a la acción reformadora de la educación, decisión que incluye las características de autonomía e independencia que se denotan al decidir participar en el proceso reformador, ya que nadie la obliga a colaborar, lo que muestra su autonomía de criterio e independencia en acciones personales.

Su visión positiva del futuro sobre la enseñanza de la Danza, se expresó en prever que a los alumnos se les abriría una ventana para conocer algo diferente, donde la acción abrir -apertura- implicó una valoración favorable de las actividades pedagógicas

a realizar con los grupos, basada en el aspecto afectivo: los alumnos podrían amar o llegar a enamorarse de la Danza; en este tenor también mostró las características de flexibilidad, auto motivación y competencia personal, ya que fue flexible consigo misma al permitirse intervenir en el proceso de la PEI-RIES.

Brisa mostró el principio de resiliencia -brindar afecto y apoyo-, ante una vicisitud generada por la RIES -la inserción formal de la Danza en la escuela secundaria general, con la inicial renuencia de los varones para aprenderla-, al apoyarse en su propia concepción pedagógica de su campo artístico, y se brindó a sí misma -o reincorporó para sí- el aspecto afectivo que le significaba la práctica de la Danza, apoyo intrínseco personal que le facilitó el manejo metodológico de la asignatura y la inclusión de los varones en la práctica de la Danza.

Tercer segmento.

Glosa metafórica:

En relación a qué sucedería en el estudiante si solamente lleva [estudia] una disciplina artística “nada más que llevarla [estudiarla] no pudiera ser [pues] Danza está relacionando Música, ()...no están separadas; no en el sentido de decir: - nada más Danza y ya; si Danza involucra Música él [el estudiante] ya está haciendo esa colaboración [interrelación]...; ()...en caso de que nada más fueran movimientos **dejaríamos [a] la Danza muda**, en caso de que no tuviéramos que meter música o no metiéramos expresión [corporal] o no incluyéramos escenografía u otros elementos que son válidos, que son necesarios para su desarrollo; **no la concibo aparte o sola**, se tienen que involucrar [otras expresiones artísticas]. (Entrevista 2; diciembre 06, 2005)

Metáforas asociadas:

En cuanto a la tendencia de la Educación Artística en la formación integral del alumno “Se habla de esa **integridad** al decir: - te estoy dando la formación en cuestión de valores, de actitudes... de pensamientos tal vez, y la información porque estoy dando el conocimiento; en colaboración con ellos se va a ir desarrollando todos estos elementos para que él [el alumno] pueda tener tanto corporal como mental esa formación; **es ver al niño como una pieza o como una piedrita que hay que ir formando tanto externa como internamente**”. (Entrevista 2; diciembre 06, 2005)

i) Expresiones clave:

***...dejaríamos a la danza muda... ...no la concibo aparte o sola...***

***...integridad...***

***...ver al niño como una pieza o como una piedrita que hay que ir formando tanto externa como internamente.***

ii) Interpretación básica.

Las expresiones metafóricas ***dejaríamos [a] la Danza muda y no la concibo aparte o sola***, revelan que Brisa entiende a la Danza como un conjunto que incluye a otros elementos artísticos, que de no ser así, la Danza, efectuada únicamente por movimientos sin otros elementos que la acompañen, nada diría. Es plausible la idea de la docente, ya que las actuaciones artísticas apoyadas únicamente con movimiento corresponden al ámbito de la Expresión Corporal, de la Pantomima, de la Mímica, etcétera, aún cuando en éstas también se puede incluir fondos musicales y algunos aspectos que las complementen artísticamente. Por tanto, para ser apreciada la Danza como tal y que no se quede muda, necesita completarse con otro u otros elementos artísticos que la caractericen y que le permitan “hablar” -comunicar algo-, en la especificidad de esta expresión artística.

Un elemento artístico asociado a la Danza, según la glosa metafórica de la docente, es la Música que permite a la Danza no quedar en la mudez y “decir” algo. Esta asociación Danza-Música -como construcción sociocultural y artística, con un desarrollo histórico complejo que no analizo aquí-, equivale a un convencionalismo para identificar concretamente a la Danza Folclórica –género dancístico trabajado específicamente por esta profesora-, expresión artística que si no es acompañada con instrumentación musical, no es considerada como Danza; y aún cuando no se acompañe con fondo musical, es susceptible de ser ejecutada al ritmo de percusiones corporales, onomatopeyas, exclamaciones, pisadas, zapateos, etcétera, que fungen como substitutos de instrumentos y partituras musicales para realizar la ejecución; en este sentido Brisa estructura la relación Danza-Música, por lo cual no concibe a la Danza

sola o aparte: la Danza específicamente en el género folclórico depende de la Música; en cambio, la Música puede ser independiente por sus características de manifestación y producción, pues no necesariamente tiene que ser danzada.

La Danza Folclórica también requiere presentar otros elementos para ser considerada como tal, por ejemplo aquellos relacionados con el vestuario, los accesorios y los objetos -denominados éstos como utilería en el ámbito académico de la enseñanza de la Danza- que se usen para ser exhibida, elementos que permiten identificar aún más su carácter folclórico, tradicional o mexicano. Otro elemento posible de incluir, como parte de presentación de la Danza, es el diseño, elaboración y montaje de una escenografía, soporte escénico que contribuye a complementar y caracterizar el origen y contexto de la Danza Folclórica que se escenifique. Los elementos de Música, vestuario, accesorios, utilería y escenografía, aparte de otros que pudieran integrarse, remarcan la idea de Brisa en considerar a la Danza como una unidad en la que se pueden integrar dichos elementos artísticos.

El binomio Danza-Música se constituye como un principio integrador de Artes, es decir que se presenta una relación entre dos manifestaciones artísticas, donde, aunque la atención de enseñanza se centra en la Danza, también se toca implícitamente la enseñanza de la Música, por lo cual Brisa declaró que el estudiante también podía hacer esa interrelación. En este sentido la docente dio pie al desarrollo del enfoque integrador de las Artes, a través del manejo de contenidos, y propició que el estudiante no sólo abordara el aprendizaje de la Danza sino también de la Música. La docente derivó el principio de integración de las Artes, al vincular la enseñanza de la Danza con actividades de Artes Plásticas y de Teatro, según relata en las siguientes líneas:

...en la asignatura estoy metiendo Música, Danza y un poquito de Dibujo, [pues los alumnos] van a hacer sus trajes, sus diseños...

...ya presentamos una obra teatral que no estaba planeada presentarse por parte de Danza; sin embargo, le dije a mi coordinador: - estamos hablando de expresión corporal, dales [a los alumnos] la oportunidad de que se enfrenten en un escenario y presenten sus movimientos, sus gestos. Fue por eso que decidimos

ya presentar una obra teatral, en el sentido de lo que ellos puedan aprender, lo que a ellos se les pueda hacer significativo a través de lo poquito que yo pueda compartirles... (Entr. 2; diciembre 06, 2005)

La docente hace algunas relaciones entre las artes, con lo que busca manejar el enfoque integrador de las Artes, al derivar actividades, planeadas o no, en el desarrollo de contenidos. Fue muy relevante la solicitud de la docente en la que pidió al Coordinador: “dales [a los alumnos] la oportunidad de que se enfrenten en un escenario” para que ella aprovechara la situación didáctica y relacionara aspectos de expresión dramática -Teatro- inherentes a la Danza, tales como Expresión Corporal, gesto, gesticulación, trazo coreográfico, movimientos específicos, etcétera, tendientes a confluir en la operación integradora del Teatro y la Danza, situación oportuna en el desarrollo de la enseñanza de la Danza a cargo de la docente, así como en el aprendizaje integrador por parte de los estudiantes.

La aplicación del enfoque integrador en el desarrollo de contenidos, mediante actividades vinculadas a otras expresiones artísticas, para Brisa es necesario e importante porque

...enriquece a los alumnos, sobre todo porque ellos pueden aplicarlas en otras asignaturas; [por ejemplo:] ...buscamos contenidos de Español, los relacionamos con la elaboración de títeres y presentación de Teatro Guiñol; ()... aplicamos el Dibujo en [relación con] Matemáticas, al medir trazos y aplicar un poquito de perspectiva en cada diseño...; ()... es desarrollarles conocimientos que son aplicables en las demás asignaturas o hasta para lo que a ellos les gusta...; ()...desarrollan más habilidades y destrezas dependiendo de lo que se esté viendo...(Entr. 2; diciembre 06, 2005)

El procedimiento aplicado por Brisa, aparte de revelar el enfoque integrador de las Artes, con base en la enseñanza de la Danza, también revela el principio didáctico denominado correlación, intención que ella efectuó al desarrollar actividades en conexión con otras asignaturas del mapa curricular.

El enfoque integrador de las Artes, así como la correlación de asignaturas, son aspectos didácticos detectados en las glosas metafóricas, aspectos que revelan la

orientación metodológica de su práctica docente, tendiente a la formación integral de los estudiantes. En relación con la formación integral del estudiante de educación secundaria, Brisa consideró que este tipo de formación es una aspiración del nuevo Programa de Danza; al respecto ella opinó:

...entendiendo integral no sólo por su inclusión [metodológica en la asignatura] sino también por el desarrollo [del alumno] haciéndolo apto, buscando darle la formación y la información, y de igual manera la emoción; entonces se está pretendiendo desarrollar tres áreas: la formación, la información y la emoción [artísticas], es decir, plantea el sentido de lo que hacemos: ver al alumno como una persona, no como un objeto.

Se habla de esa **integridad** al decir: - te estoy dando la formación en cuestión de valores, de actitudes... de pensamientos tal vez, y la información porque estoy dando el conocimiento; en colaboración con ellos se va a ir desarrollando todos estos elementos para que él [el alumno] pueda tener tanto corporal como mental esa formación; **es ver al niño como una pieza o como una piedrita que hay que ir formando tanto externa como internamente.** (Entr. 2; diciembre 06, 2005)

Las líneas anteriores revelan la lectura que Brisa hizo acerca del Programa de Danza, en cuanto a la perspectiva de formación integral y de una ampliación del sentido del enfoque integral, que no se restringe sólo a la operación metodológica de interrelacionar las Artes y su posible correlación con otras asignaturas curriculares, sino que el sentido es extensivo hacia un desarrollo más completo de la personalidad del estudiante, en términos de abarcar el campo emocional y no quedarse sólo en un nivel técnico; es decir, en el manejo del enfoque integral de la asignatura subyace el desarrollo del aspecto emocional, de ahí que Brisa declaró “ver al alumno como una persona, no como un objeto”, y no se haya abocado únicamente a la tarea de formación y al desarrollo de información, sino que incluyó la atención al ámbito de la emoción, -rasgo inherente a la personalidad-, acción incluyente que permite denotar el enfoque integrador de la asignatura, dirigida a la formación integral del estudiante de secundaria, tanto en su escolarización como en el desarrollo de su personalidad, al favorecer sus capacidades cognitivas, así como el reconocimiento de sus emociones, lo cual lo lleva a la recuperación de su dimensión humana.

La interpretación anterior se sintetiza en el término metafórico **integridad**, enunciado por Brisa, que refiere a la formación integral como un proceso de desarrollo unitario, contenedor de dos áreas pedagógicas básicas: la formación y la información. En palabras de la misma docente, la formación -implícita la cuestión emocional- corresponde al área de valores, de actitudes, y la información compete al área del desarrollo, construcción y generación de conocimiento, áreas que tentativamente pueden ser desarrolladas en la interacción docente-alumnos; se infiere que la intención es desarrollar ambas áreas al mismo nivel, sin segregar alguna de las dos, para lograr el ideal de formación integral, a través del desarrollo de contenidos.

La perspectiva de la formación integral lleva a Brisa a **ver al niño como una pieza**, es decir, ella considera al estudiante como una unidad -**una pieza**- que se puede formar a través del manejo de contenidos trasladados a lo corporal, al movimiento en torno a la Danza, y a lo mental -aprendizaje de conceptos, valores y actitudes alrededor de la Danza. Manejar contenidos sólo en lo corporal o únicamente de lo mental, sería fragmentar la **pieza**, dividir la unidad, fraccionar al estudiante, acciones contrarias al ideal de formación integral, y, por tanto, no completar la formación del alumno. De esto también que Brisa considere al alumno **como una piedrita que hay que ir formando tanto externa como internamente**, en la que lo externo se refiere al cuerpo -el movimiento y la acción de la Danza-, y lo interno al proceso del conocimiento -desarrollo de contenidos programáticos-, interpretación que reafirma el enfoque integral desde la perspectiva de la docente, en concordancia con el planteamiento metodológico del nuevo Programa de Danza.

iii) Extensión del argumento interpretativo.

Las glosas metafóricas de Brisa y el planteamiento de formación integral del Programa, coinciden en el nivel pragmático, nivel que se refiere al decir y al hacer de la propuesta programático-educativa y el de la acción pedagógica de Brisa. El nivel pragmático alude

al fenómeno de la comunicación: comunicar *algo*, para *algo*, a *alguien*<sup>45</sup>, función que se refiere a el *decir*, donde el *decir* se constituye por el discurso -oral o escrito- que se emite, cuyo contenido discursivo es el *algo*; el *para algo* indica e implica un conjunto de acciones a realizar según el contenido discursivo que se emite; el *alguien* se circunscribe al destinatario del discurso.

El nivel pragmático del currículo con respecto al planteamiento de formación integral, puede ser realizado con relativa facilidad, ya que la jerarquía de autoridad institucional le facilita la realización de algunas acciones, pues su situación legal y normativa le faculta el hacer que propone para el ámbito educativo, en el campo de las Artes. En este sentido subyacen dos intenciones: una, hacer que se cumpla el discurso programático educativo, y otra, hacer que se logre el ideal de formación integral en el estudiante de educación secundaria, intenciones que, en este caso, también son susceptibles de ser alcanzadas por la intervención de la docente participante. Asimismo, las intenciones del nivel pragmático podrán ser evaluadas y reconocidas en su totalidad al concluir la PEI-RIES, de aplicársele un proceso de seguimiento para conocer sus resultados.

Este nivel pragmático del discurso educativo establece una relación directa con el hacer de los docentes de Educación Artística, pues se espera que ellos, mediante sus acciones pedagógicas, cristalicen el decir del discurso educativo oficial; de este modo se conjuntan dos intenciones: el del plano institucional-político y el de la docente entrevistada, pues Brisa, con su hacer pedagógico -expresado a través de sus relatos- tiende a dar cumplimiento a el decir del plano discursivo mencionado. Esta interpretación sintetiza la visión de formación integral propuesta por el discurso oficial y la postura de Brisa ante el enfoque metodológico para su alcance.

---

<sup>45</sup> Pablo Navarro y Capitolina Díaz. Cap. 7, Análisis de contenido. pp 176-223, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*.(1999). Madrid, Editorial Síntesis, S. A.

Cuarto segmento.

Glosa metafórica:

Con respecto a la metodología del Programa “no es tanto una metodología, es una propuesta, (...) lo interesante es **cómo nosotros lo vamos [a] ir bajando** a los estudiantes, debemos encontrar las formas de hacer llegar esa información, (...) es buena la propuesta, ahora **está en nuestras manos cómo bajarlo**”. (Entrevista 1; octubre 26, 2005)

Metáforas asociadas:

“(...) tengo esa flexibilidad de **ser quien lo baje**, que conociendo al grupo haga mis modificaciones”. (Entrevista 4; junio 10, 2006)

Ante la pregunta acerca de si hay un seguimiento por parte del Coordinador Estatal de Artes para la operación del Programa “Sí, tengo supervisión una vez por mes, donde se va viendo cómo se trabaja con los niños, [el Coordinador] los entrevista, (...) decíamos: - ¿de qué se trata?, ¿por qué nos observan tanto? **Si estoy haciéndolo bien ¿por qué me checan tanto?** (...) en el primer bloque tuve la visita de él [el Coordinador] cinco veces y continuas, **me checaba** el Plan, [a] mis alumnos, sus libretas; [él] observaba mi trabajo; entrevistaba a mi director y a mis compañeros preguntando cómo me habían visto; sí ha habido seguimiento”. (Entrevista 3; enero 14, 2006)

“Considero que lo más relevante de la Reforma o lo más innovador es que se esté dando la asignatura de Danza, de Teatro, de Artes Plásticas; entonces es ahí donde siento que están más las miradas porque es lo nuevo... (...) a lo mejor por eso tenemos más vigilancia los [docentes] de Artes... porque **ni siquiera se viene arrastrando** [a esta asignatura]... (Entrevista 3; enero 14, 2006)

i) Expresiones clave:

**...cómo nosotros lo vamos [a] ir bajando... ...está en nuestras manos cómo bajarlo...  
...tengo esa flexibilidad de ser quien lo baje...  
...si estoy haciéndolo bien ¿por qué me checan tanto?... ...me checaba...  
...ni siquiera se vienen arrastrando...**

ii) Interpretación básica.

El cuarto segmento de expresiones metafóricas denota el carácter dinámico de la docente, a través de las intenciones de adecuar y desarrollar el Programa de Danza 2005-2006, intenciones posibles ante la lectura e interpretación del Programa por la profesora, es decir que ella no se manifestó como una reproductora pasiva del

documento, sino que se activó por algunas consideraciones personales suyas para “bajarlo”, y aprovechó las circunstancias para valorarse a sí misma en el acto de “bajar” el Programa.

Las intenciones adecuar y desarrollar deriva de la siguiente glosa metafórica:

Con respecto a la metodología del Programa “no es tanto una metodología, es una propuesta, ()...lo interesante es **cómo nosotros lo vamos [a] ir bajando** a los estudiantes, debemos encontrar las formas de hacer llegar esa información, ()...es buena la propuesta, ahora **está en nuestras manos cómo bajarlo**”. (Entr. 1; octubre 26, 2005)

en la que se indica la adecuación y el desarrollo del Programa a través de la expectativa anunciante **cómo nosotros lo vamos [a] ir bajando a los estudiantes**. Tales intenciones fueron resultado de la consideración de la docente, ya que según ella en el Programa no se presenta una metodología como tal, sino que se sugiere una propuesta para la enseñanza de la Danza, consideración que muestra los primeros acercamientos de la docente al Programa, en el primer trimestre del ciclo escolar 2005-2006, y su posterior acción de **ir bajando** este documento.

La intención de desarrollar se intensificó en la línea metafórica **está en nuestras manos cómo bajarlo**, motivada por la valoración que Brisa hizo del documento: ella consideró que “...es buena la propuesta”, lo que le implicó tareas previas a la docente para lograr la expectativa de **cómo bajarlo**, tareas que ella expresó así:

Con la expresión **cómo bajarlo** quiero decir que yo hago mi dosificación [de contenidos programáticos e información], yo hago una interpretación del contenido, yo hago el desglose de mis actividades y digo cómo va a ser la modalidad de trabajo: si voy a trabajar en equipos o a nivel grupal y qué materiales yo agrego. ()...Yo tengo que buscar qué hacer para que se logre el propósito... (Entr. 4; junio 10, 2006)

En la glosa discursiva se especifican las tareas dosificar, interpretar, desglosar actividades, establecer alguna modalidad de trabajo y materiales, buscar qué hacer para lograr el propósito, tareas correspondientes al campo de la planificación didáctica.

La enunciación de dichas tareas señaló claramente la predisposición de la docente para desarrollar el documento, cristalizada a través de la repetida presencia del pronombre *yo*, acompañado de la tarea planificadora: *yo dosifico, yo interpreto, yo desgloso, yo digo, yo agrego, yo busco...*

La intención adecuar concurrió en la expectativa metafórica ***está en nuestras manos cómo bajarlo***, concurrencia que denotó actividades para “bajar” el Programa, y en la que al utilizar el verbo ***está***, el conectivo ***en***, y el pronombre posesivo ***nuestras***, acompañado del sustantivo ***manos***, Brisa intrínsecamente se asumió como un agente para ***bajarlo***. Esta intención surge de la idea de apropiación que Brisa hizo del Programa para sí misma: ella, al considerar que estaba en sus manos ***cómo bajarlo***, se apropió la propuesta programática para ejecutar el conjunto de actividades de planificación didáctica que ella propuso; es decir que hizo suyo el Programa, y al haberlo hecho suyo se planteó tareas para “bajarlo”. De no haberlo convertido en un objeto de posesión para sí misma, no habría expresado la intención de “cómo bajarlo”.

La metáfora “bajar” el Programa denota la cualidad de flexibilidad que la docente reconoce en sí misma, rasgo enunciado en la metáfora asociada “tengo esa flexibilidad de ser quien lo baje, que conociendo al grupo haga mis modificaciones,” (Entr. 4; junio 10, 2006). Conforme a esta metáfora, el rasgo de flexibilidad permitió a Brisa el diseño de tareas en torno a la enseñanza de la Danza; en este sentido, dicha cualidad se la atribuyó a sí misma al enunciar “tengo esa flexibilidad”, lo que denota su percepción de contar ella misma con este tipo de actitud para “bajar” la propuesta programática. La flexibilidad de Brisa y el rasgo flexible del documento<sup>46</sup> hicieron posible que ella recreara formas pedagógicas para adecuarlo y desarrollarlo; las formas pedagógicas de

---

<sup>46</sup> En el Plan y Programas de Estudio, Danza, 2005-2006, (Introducción, p. 9), se establecen dos planteamientos: el primero indica que “...el presente documento, no busca desplazar ni desacreditar las prácticas e iniciativas que numerosos docentes han venido desarrollando a lo largo de los años sino, más bien, enriquecer y adecuar tales experiencias a nuevas realidades”, indicación que da lugar a la recuperación del saber construido por los docentes, para aprovecharlo en la ejecución de la nueva propuesta, situación que se trasluce en las expresiones metafóricas de Brisa, en el contexto de la PEI-RIES. El segundo planteamiento señala que “...los programas son lo suficientemente flexibles como para adaptarlos a los contextos escolares, a las expectativas de los alumnos y a las experiencias docentes”, planteamiento de flexibilidad detectado en la expectativa de Brisa para “bajar” el programa.

la docente se derivaron de las expresiones discursivas “yo hago el desglose de mis actividades y digo cómo va a ser la modalidad de trabajo”, “...qué materiales agrego”, “Yo tengo que buscar qué hacer para que se logre el propósito”.

En este eje de análisis e interpretación, se detecta la convergencia entre la demanda reformadora para desarrollar el Programa de Danza 2005-2006, y la intención pedagógica de Brisa: “bajar” el Programa; es decir, la administración educativa del Subsistema de Escuelas Secundarias demanda y espera que el nuevo Programa sea desarrollado a fin de cumplir con los planteamientos de la PEI-RIES, para lo cual requiere de la intervención pedagógica de los profesores de la asignatura, intervención que en este caso se aproximó mediante las intenciones señaladas de la docente; en este sentido convergieron ambas acciones y expectativas de desarrollar la propuesta programática.

Las palabras claves **bajando** y **bajarlo** implican un sentido más: el sentido de dirección y orientación para ejecutar actividades que permitan trasladar el Programa a la ejecución de la enseñanza de la Danza, en donde Brisa es la mediadora. En esta perspectiva cabe el uso metafórico de los vocablos **bajando** y **bajarlo**, si se considera al nivel institucional como una instancia oficial de mando, que está ubicada simbólicamente arriba, desde donde se desplaza la propuesta para llegar al lugar de abajo, al espacio escolar como un lugar subalterno donde se ejecuta la enseñanza. Tal es la interpretación del sentido de dichos términos en el contexto metafórico enunciado por Brisa: el sentido de dirección del Programa, que inicia de arriba para llegar abajo, ubicación inferior donde se encuentra la docente y los alumnos, al tiempo que el documento funge como elemento de orientación para la enseñanza de la Danza.

Sin embargo, si bien tales vocablos evocan la imagen mental de llevar hacia abajo la propuesta programática que tiene origen en el arriba, también pueden ser interpretados como el proceso de tránsito del documento: el recorrido de su planteamiento teórico hacia su concreción práctica. En este sentido, cabe interpretar el uso de tales metáforas para aludir al proceso de traslación del Programa, las cuales denotan la acción de

tránsito de un lugar a otro. El proceso de traslado de lo teórico a lo práctico requiere poner a prueba el saber y el hacer pedagógicos de la docente, requerimiento que ella manifiesta a través de las expresiones discursivas "...debemos encontrar las formas de hacer llegar esa información", y "...que conociendo al grupo haga mis modificaciones", expresiones que indican la tarea de trasladar los contenidos de estudio, con el soporte del conocimiento de las características del grupo a su cargo, para manejar la propuesta de acuerdo con ciertas modificaciones programáticas, por lo que los vocablos **bajando** y **bajarlo**, aparte de presentar el sentido de dirección y orientación, también contienen el sentido de traslación.

El sentido de traslación se infiere de la expectativa "bajar" que Brisa expresa acerca del Programa; en voz de la docente se enuncia que:

...[desarrollar el nuevo Programa] es un poquito más de carga en el sentido de que debo buscar los documentos, los materiales que vengan a fortalecer los temas que están propuestos dentro del Plan... entonces es ahí donde sí debemos de estar buscando y sobre todo ver la forma de hacerlo más sencillo porque ellos [los alumnos] no tienen el vocabulario que nosotros traemos, ()...tampoco voy a dar todo tan complejo... (Entr. 3; enero 14, 2006)

glosa discursiva indicadora de que a la docente le implicó realizar actividades adicionales no sólo para trasladar los temas programáticos, sino también para simplificarlos. A la vez, Brisa asumió el traslado como un deber, al plantearse ella misma que debía buscar documentos y materiales para complementar el traslado, y establecer mecanismos que permitieran simplificar los contenidos para poder trasladarlos hacia los alumnos.

Las circunstancias de "bajar" el Programa o trasladarlo dieron lugar al plano de la evaluación; los indicios se detectan en la siguiente glosa metafórica:

...Sí tengo supervisión una vez por mes, donde se va viendo cómo se trabaja con los niños, [el Coordinador] los entrevista; ()...decíamos: - ¿de qué se trata? ¿por qué nos observan tanto? **Si estoy haciéndolo bien, ¿por qué me checan tanto?** ()...en el primer bloque tuve la visita de él [el Coordinador] cinco veces y continuas, **me checaba** el Plan, [a] mis alumnos, sus libretas; [él] observaba

mi trabajo; entrevistaba a mi director y a mis compañeros preguntando cómo me habían visto; sí ha habido seguimiento. (Entr. 3; enero 14, 2006)

En la glosa citada, se detectan tres ámbitos de evaluación: el del propio seguimiento para la ejecución del Programa, estrechamente vinculado con la atención institucional que se le otorga actualmente a la asignatura; el de supervisión por parte del Coordinador Estatal de Artes; y el de autoevaluación por parte de Brisa.

El ámbito que revela la presencia de evaluación es el de la supervisión que efectúa el Coordinador Estatal de Artes, supervisión manifestada en las actividades que éste realiza, que contienen en sí mismas la intención de conocer el proceso de trabajo de la docente, y evaluar -o valorar- el pilotaje del nuevo Programa; es un tipo de evaluación externa porque proviene de una instancia exterior del plantel escolar.<sup>47</sup> En este sentido, el seguimiento -como una forma para poder evaluar-, es realizado en función de las implicaciones propias para el desarrollo de la nueva propuesta curricular.

La supervisión efectuada por el Coordinador Estatal de Artes, impelió a Brisa a interrogarse sobre la realización del seguimiento, interrogamiento que ella expresó a través de las preguntas “¿de qué se trata?” “¿por qué nos observan tanto?”, enfatizado en el enunciado discursivo ***Si estoy haciéndolo bien ¿por qué me checan tanto?***, cuestionamiento que muestra que ella aplicó un principio de autoevaluación, pues al afirmar ***...estoy haciéndolo bien...*** evaluó el desarrollo del Programa -ella consideró que lo hacía bien; pudo haber expresado regular, mal, excelente o algún otro rango de evaluación-, lo que implicó evaluarse a sí misma al ser ella quien lo “bajaba”.

---

<sup>47</sup>En el documento *Primera Etapa de Implementación, Reforma Integral de la Educación Secundaria*, en el apartado 4. Estrategia General, se propone “impulsar el proceso de seguimiento para documentar la experiencia del pilotaje de los nuevos Programas, dar cuenta de la diversidad de comportamientos y efectos e identificar aquellas cosas que son comunes al trabajo. El seguimiento será responsabilidad de cada especialista de los equipos técnicos, quienes visitarán las escuelas cada quince días, observarán las clases, conversarán con los profesores y los alumnos; para obtener información podrán aplicar cuestionarios, desarrollar entrevistas, usar registros de observación, todo esto en función de sistematizar la información que se obtenga y presentarla en reportes globales de seguimiento. El cometido fundamental del seguimiento es contar con insumos suficientes para valorar las implicaciones de la aplicación de la propuesta curricular 2005”. Fuente: Reforma Integral de la Educación Secundaria - Primera Etapa de Implementación. Documento recuperado el 16 de agosto de 2005, del sitio [www.ries.dgme.gob.mx](http://www.ries.dgme.gob.mx).

La informante otorga el sentido de “chechar” al seguimiento realizado por el Coordinador, equivalente a una actividad de evaluación al entender **checan** como verificación o comprobación; desde este sentido, en el contexto del desarrollo del Programa y la intención de “bajarlo”, “chechar” implicó verificar o comprobar el desarrollo del documento programático según los propósitos de la PEI-RIES, actividades de seguimiento, supervisión -y evaluación implícita- que impactaron directamente al pensar de la docente, pues ella expresó inquietud acerca de estas actividades, a través de las preguntas incluidas en su glosa discursiva.

Otra acepción del vocablo “chechar”, en términos coloquiales, es el que alude a una vigilancia constante, sentido que aparece en otra glosa discursiva de Brisa:

[Considero que] lo más relevante de la Reforma, o lo más innovador... es que se esté dando la asignatura de Danza, de Teatro, de Artes Plásticas; entonces es ahí donde siento que están más las miradas porque es lo nuevo... ()...a lo mejor por eso tenemos más vigilancia los [docentes] de Artes... porque **ni siquiera se viene arrastrando** [a esta asignatura]... (Entr. 3; enero 14, 2006)

Según el contenido de la glosa discursiva, la mayor vigilancia sobre los docentes de Artes fue por el carácter innovador de la Reforma en lo que respecta a la asignatura, vigilancia ejercida a través de las constantes visitas y actividades del Coordinador sobre el trabajo de Brisa y sus grupos, -por lo que la docente se sintió vigilada- que la impactó y la hizo pensar acerca de su propia actuación al “bajar” el Programa, y considerar, como un principio de autoevaluación, que estaba “haciéndolo bien”. Aunque la docente no proporcionó más elementos para abundar sobre su auto evaluación, se recuperó su interés personal en emitir un primer juicio sobre su propio desempeño docente.

El pilotaje del Programa realizado por Brisa, al ser supervisado generó otro principio de evaluación, mismo que se expresó en la expresión metafórica “porque **ni siquiera se viene arrastrando** [a esta asignatura]”. A través de esta expresión la docente extendió el principio de evaluación a la asignatura de Artes, consideración evaluadora que aparece en la siguiente glosa discursiva:

()...Matemáticas y Español están, y aunque se les deje de supervisar, los maestros van a seguir trabajando sus contenidos como sea, al igual que las demás asignaturas; [En contraste, a] Educación Artística **no se [le] viene arrastrando**. Son dos horas las que se tienen, pero, por ejemplo, yo trabajo nada más en este ciclo danza prehispánica, en el segundo grado baile mestizo, y en el tercer grado baile popular actual; entonces no tengo la continuidad de un solo género [dancístico] y no estoy dando un seguimiento como tal. Si me enfocara a Danza Regional podría preparar varios números [dancísticos]... diferentes, y los alumnos podrían investigar, trabajar, analizar o proponer modificaciones. Pero no estoy dando ese seguimiento como tal. (Entr. 4; junio 10, 2006)

El término **arrastrando**, según la glosa metafórica, sugiere el sentido de seguimiento no sólo dirigido a una expresión artística sino hacia la asignatura en general, pues Brisa enunció “[En contraste, a] Educación Artística **no se [le] viene arrastrando**. Esta expresión clave contiene la idea de Brisa en cuanto a un proceso de seguimiento para la asignatura. Asimismo, ella reconoció no aplicar un seguimiento. El seguimiento de la expresión artística Danza -extensivo a la asignatura Artes-, pensado por Brisa como símil de “arrastre”, expresó una atención inicial evaluadora desarrollada mediante la supervisión del Coordinador Estatal de Artes y la autoevaluación de la docente, susceptible de fortalecerse y consolidarse en transcurso de ciclos escolares posteriores.

### iii) Extensión del argumento interpretativo.

Las expresiones metafóricas de este cuarto segmento, implican análisis e interpretaciones ampliadas; así, las intenciones de adecuar y desarrollar -“bajar”- el programa implica analizar e interpretar cuáles son aquellos aspectos que originaron tales intenciones y la actitud dinámica de la docente entrevistada, al mismo tiempo que permite ampliar la interpretación del aspecto de autoevaluación de la profesora, y del seguimiento a la expresión artística Danza y a la asignatura de Artes.

En su debate de la cuestión curricular, Díaz Barriga (1996) plantea que “el currículum juega un papel de ‘síntoma’ respecto a la magnitud de problemas que enfrenta la educación como práctica” (p. 16); un síntoma problemático es el que se refiere a la elaboración de los Planes y Programas de Estudio, a cargo de una instancia

del sistema educativo, donde queda segmentado el trabajo pedagógico, pues la instancia educativa es la que planea y espera que el docente ejecute tal planeación, docente que -en opinión del autor- queda como un simple operario. De este modo Díaz Barriga ejemplifica la separación entre la instancia institucional-política y el docente.

Este analista del ámbito curricular comenta que la ejecución del currículum provoca conflictos y tensiones en los docentes, los cuales pueden expresarse a través de resistencias frente a los programas preestablecidos: conflictos de concepciones en torno a las propuestas curriculares, y, tensiones en cuanto al saber del maestro y su decisión de manejar únicamente los contenidos de estudio que considera necesarios o importantes (p. 22-26); conflictos y tensiones que pueden tomar fuerza precisamente al momento de decidir si se opera el programa tal como se recibe o se asume otra alternativa.

En el caso de Brisa, el síntoma de separación entre el ámbito institucional, y los conflictos y las tensiones, fueron resueltos por la actitud y el carácter dinámico de la docente: actitud de aceptación no total del nuevo currículo de Danza y dinamismo para “bajarlo”. La aceptación fue tácita en tanto la docente decidió colaborar voluntariamente en el desarrollo de la PEI-RIES, lo que no significó que Brisa se asumiera de manera pasiva para el desarrollo del Programa, sino que se dinamizó. La actitud de aceptación de la docente y el rasgo de flexibilidad facilitaron “bajar” el Programa y ejecutar el proceso de enseñanza conforme a propias expectativas, adecuaciones y criterios pedagógicos personales, lo cual significa que hubo un esfuerzo pedagógico de parte de la docente, necesario de reconocerse y tomarse en cuenta, ya que “bajar” el Programa no es sólo una metáfora discursiva sino un enunciado que contiene una serie de tareas dirigidas a la concreción del fenómeno de la enseñanza, que da cuenta del proceso de planificación y del ejercicio pedagógico de Brisa, proceso no sencillo que requirió de la aplicación de las competencias profesionales de esta docente.

Eisner (2004), en su análisis curricular acerca de las Artes, señala que “siempre existe una distancia entre (...) los diseñadores de un currículo y la práctica docente real”

(p. 186), ya que éstos no conocen a fondo los pormenores bajo los cuales se desarrolla una clase; en cambio, quien sí tiene conocimiento del desarrollo de lo que sucede en el aula es el enseñante, por ser la persona más cercana al proceso de la enseñanza. Este autor sostiene que es el docente quien posee la capacidad para realizar los ajustes necesarios, para adecuar el currículo a las circunstancias de su clase, y que este tipo de discreción profesional tiende a rebasar el enfoque del currículo prescriptivo. Con esta reflexión es posible identificar a Brisa como una docente activa frente al nuevo currículo.

Con respecto a la autoevaluación incipiente que Brisa produjo como un elemento emergente de la acción *bajar* el Programa, y del seguimiento aplicado por el Coordinador Estatal de Artes, se observa que ella no se limitó para emitir un primer juicio acerca de la operación de tal documento, por lo que, dadas las circunstancias del seguimiento del pilotaje de la PEI-RIES, ella se confrontó consigo misma en el proceso de operación y concluyó en que estaba “haciéndolo bien”. Esta disposición personal de autoevaluación mostró la responsabilidad profesional de la docente para confrontar su propio hacer y evaluarlo.

Eisner, al analizar el ámbito curricular del campo de las Artes, incluye el rubro de evaluación como un proceso paralelo al de la operación del currículo, pues argumenta que

...la evaluación se desarrolla al mismo tiempo que la planificación y la enseñanza. (...) tanto la enseñanza como la evaluación se ínter penetran con el currículo. Forman un todo inseparable” (p. 187). “(...) la educación sin evaluación, independientemente del campo que se trate, supone renunciar a la responsabilidad profesional por el propio trabajo. (...) Su objetivo es reunir información que pueda ayudarnos a ser mejores (p. 220).

Cabe aclarar que este autor al abordar el rubro de evaluación, con relación al proceso de la enseñanza y el aprendizaje de las expresiones artísticas, no habla

específicamente de la evaluación dirigida al docente de Artes, ni de autoevaluación, sino de la importancia y de la necesidad de la evaluación de los conocimientos generados del tratamiento de la asignatura. Sin embargo, del contenido de la cita, al mencionar a la evaluación como una responsabilidad profesional, se infiere que el docente intrínsecamente tiene que evaluar su propio proceso de enseñanza; en este sentido, Brisa asumió su compromiso profesional de autoevaluarse, acto emergente de las figuras metafóricas *checan*, y *me checaba*.

“Bajar” -ajustar y desarrollar-, flexibilidad, autoevaluar: interpretación desde los postulados de la resiliencia.

Como menciono en párrafos anteriores, la intención de “bajar” el Programa, es una manifestación del rasgo de flexibilidad que Brisa se atribuye. Según el paradigma de la resiliencia, cuando un individuo se enfrenta a una situación de tensión, en principio se pone en contacto con ciertos rasgos personales que la amortigüen, y si cuenta con suficiente protección el individuo se adapta a las circunstancias sin experimentar una ruptura que lo afecte (Henderson y Milstein, 2003, p. 24). La flexibilidad es un factor protector característico de una persona, que tiende a mitigar el impacto negativo de una situación estresante (p. 27). En el caso de Brisa, el rasgo de flexibilidad constituyó un factor protector interno que le facilitó adaptarse a las circunstancias de “bajar” el Programa.

Asimismo, tal rasgo personal -que le permitió autoevaluarse al ser flexible consigo misma-, se asocia con otro factor protector interno: la introvisión, como un elemento del perfil de una persona resiliente, elemento que se refiere a la percepción de aquello que está bien o mal y por qué (p. 29). La asociación de ambos rasgos dieron lugar a la autoevaluación incipiente que ella realizó, pues su flexibilidad le permitió mirar su propio proceso de ajustar y desarrollar el Programa; además, no se restringió sólo a “bajarlo” sino que también emitió un juicio acerca de su acción: ella enunció: **...si estoy haciéndolo bien ¿por qué me checan tanto?**, donde el juicio “estoy haciéndolo bien” expresó un principio de autoevaluación incipiente; y también porque el factor protector

denominado introvisión se manifestó en tanto Brisa enunció su consideración personal de estar “haciéndolo bien”, lo que le implicó haber realizado una revisión del procedimiento “bajar” el Programa, aunque no mencionó porqué creyó que estaba “haciéndolo bien”.

El paradigma de la resiliencia, en el rubro de “Enseñar habilidades para la vida”, señala que “Los educadores necesitan desarrollo profesional para responder a los variados y crecientes desafíos que enfrentan” (P. 66); un desafío a desarrollar es la autovaloración del docente, a través de actividades que le brinden oportunidades de aprendizaje, y que le fomenten la satisfacción laboral y el bienestar espiritual. De contar ya con tal habilidad, se recomienda fortalecer los mecanismos de autovaloración, con el fin de incrementar el perfil de resiliencia del docente, principio de autovaloración que efectuó Brisa.

Con base en su discurso global y las glosas metafóricas del cuarto segmento, interpretadas a la luz de algunos supuestos de la resiliencia, es posible caracterizar a Brisa como una docente resiliente, al contar con los factores protectores internos de flexibilidad y de introvisión, los cuales le permitieron adaptarse a las circunstancias del desarrollo del Programa de Danza y derivar una autoevaluación incipiente acerca de su procedimiento operativo.

### 3.2 El caso de Adolfo.

Primer segmento.

Glosa metafórica:

Acerca de la atención que se le está dando a la Danza en esta Reforma Educativa “Considero que es un buen apoyo hacia la integración y la valoración de la Danza porque en el Subsistema de [Escuelas] Secundarias Generales **estábamos como relleno...** a diferencia de otros Subsistemas, por ejemplo [Escuelas Secundarias] Técnicas que la tienen integrada, Tele secundarias también; [la Reforma Educativa] entonces es un apoyo”. (Entrevista 1; octubre 26, 2005)

### Metáforas asociadas:

“Sinceramente no conozco las declaraciones del Secretario de Educación de mi estado en cuanto a la Reforma; perdón que **le eche un poco o mucha tierra** al Secretario... pero no he captado que haya una entrevista o que haya una manifestación o un comunicado para con la base (conjunto de docentes en servicio), a lo mejor lo hace con su gente de cerca de su oficina pero con la base no, no ha hecho nada de eso”. (Entrevista 3; enero14, 2006)

“...la cuestión político-sindical sí ha influido sobre mi desarrollo laboral. (...)desgraciadamente mi estado ha sido muy maniatado y aplacado en cuanto a los trabajadores de la base [magisterial] **si levantas un poco la voz...** (...) y es lo que me pasó a mí por haberme integrado a colaborar con el movimiento político disidente magisterial, se me perjudicó en el sentido de que me *pusieron a disposición*, y me *congelaron* por dos años y medio. (...)me sentí mal porque según los Jefes de Departamento y las autoridades educativas supuestamente yo era un improvisado; afortunadamente no soy ningún improvisado... [el hecho de] haber estado cuatro años estudiando *de ocho a ocho* en el proyecto del CEDART en el D. F., me dio enfoques y detalles [para el ejercicio docente de la Educación Artística] por lo que sí contradigo a estas autoridades educativas que desgraciadamente mancharon mi expediente”. (Entr. 3; enero 14, 2006)

#### i) Expresiones clave:

**...estábamos como relleno...**

**...le eche un poco o mucha tierra...**

**...si levantas un poco la voz...**

#### ii) Interpretación básica.

La expresión metafórica **estábamos como relleno** abre el análisis e interpretación de la voz de Adolfo. El término **relleno** constituyó una caracterización tanto para la Danza como para el mismo docente, pues éste -en sentido figurado- se encarnó en esta expresión artística; al enunciar “estábamos como relleno” aludió a la Danza y a él mismo, sin mencionar a otras personas u otro objeto, por lo que la Danza y Adolfo se constituyeron en una unidad, unidad que él adjetivó como “relleno”. Este carácter de “relleno” es el que llevó a detectar como problema la situación de la Danza en el currículo y, por ende, en la escuela secundaria.

Adolfo, a partir de su experiencia de veinte años como docente de danza, mencionó algunos aspectos para analizar e interpretar el carácter de “relleno” de la Danza, y la atención dada a la expresión artística con el desarrollo de la PEI-RIES; la percepción de

este profesor, expresada en el contenido de las cuatro entrevistas, se sintetiza en el cuadro número 2:

Cuadro número 2  
Situación de la Danza en la escuela secundaria

ANTES DE LA RIES	AHORA CON LA PEI
<p>El Subsistema de Esc. Sec. Técnicas y el de Telesecundarias, han tenido el área de Educación Artística con inserción curricular formal, pero sin definición de la expresión artística a impartir, por lo que quedó abierta la opción artística; la Danza ha tenido mucho mayor impulso que la Música, el Teatro y las Artes Plásticas.</p> <p>En el Subsistema de Esc. Sec. Generales, la Danza no aparece como expresión artística con inserción curricular formal. La materia obligatoria es Música.</p> <p>La Danza es una actividad de relleno, según los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>‘ asignación administrativa de “horitas” -nombramiento oficial de horas laborales-, para impartir la asignatura;</li> <li>‘ ausencia de una valoración pedagógica concreta del enfoque de la Danza, para la formación del estudiante de secundaria;</li> <li>‘ falta de apoyos por parte de las diversas autoridades educativas, para el desempeño laboral del docente.</li> </ul>	<p>Se mantiene esta área en ambos Subsistemas.</p> <p>En el Subsistema de Esc. Sec. Generales, la Danza es insertada recientemente al currículo formal, por efecto de la RIES.</p> <p>Los aspectos que distinguen a la Danza como una actividad de “relleno”, tienden a ser resueltos por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>‘ el establecimiento de criterios administrativos para asignar horas laborales, por ejemplo: perfil profesional para impartir la asignatura;</li> <li>‘ el enfoque del Plan de Estudios y del Programa de Danza 2005-2006, tiende a recuperar el valor pedagógico de la Danza, para la formación del estudiante de secundaria;</li> <li>‘ el inicio de atención al docente de la asignatura y la entrega de algunas materiales, conforme a los planteamientos de la PEI-RIES, aunque continua la carencia de infraestructura específica para la práctica escolar de la Danza.</li> </ul>

El primer aspecto señalado por el docente entrevistado fue el lugar programático de la asignatura en las modalidades de escuelas secundarias: mientras en las escuelas secundarias técnicas y las telesecundarias la Danza ha estado presente, en las escuelas secundarias generales había estado ausente, ausencia eliminada con la implantación del nuevo mapa curricular de la RIES.

El hecho de que en dos modalidades del subsistema de educación secundaria se impartiera Danza y en otra modalidad no, implicó un aspecto del problema de la situación de esta expresión artística, que incidió en la labor docente de Adolfo por ser una materia curricular nueva en la escuela secundaria general donde él labora. En voz del docente se enunció que:

...en Telesecundarias poseen guías de estudio y programas enfocados exactamente a las actividades artísticas; ...contienen una retroalimentación creativa e imaginativa, no nada más llega uno directamente a [enseñar] el zapateado de tres ¡un, dos, tres!, sino dándole otro enfoque, incluso viene graficado con corcheas, grafican los pasos...

...en el Subsistema de [Secundarias] Técnicas sí se contaba con un programa de trabajo, en [el de Escuelas Secundarias] Generales no. [Al trabajar en Secundarias Generales] la verdad... yo mezclaba parte del Programa de Secundarias Técnicas y de Telesecundarias; me atrevía a mezclarlos porque no existía un Programa oficial de Danza para Secundarias Generales, hasta ahora con el (sic) RIES. Yo los combinaba para trabajar Danza... (Entr. 1; octubre 26, 2005)

...desafortunadamente en este Subsistema [de Secundarias Generales] -hablo de mi región estatal-, el maestro de Educación Artística es el que imparte Música y que está frente a grupo; el maestro de Danza está [considerado] fuera de horario y [para laborar] a nivel club como dios le ayude. Vuelvo a decir lo que siempre he comentado: el [maestro] de Danza es el *relleno*; [parece que] para los directivos, para los jefes de Departamento, probablemente hasta para el Secretario de Educación... la Danza y la actividad artística son *rellenos*... (Entrs. 2 y 3; diciembre 10, 2005 y enero 14, 2006)

El problema de la Danza en la educación secundaria, con respecto a su lugar programático, se detecta en las dos primeras glosas discursivas al mencionar la existencia de Programas de trabajo para las modalidades de Telesecundarias y de Técnicas, en tanto que para Secundarias Generales no existió un Programa de Danza propio. Esta diferencia indica que la presencia y aplicación de programas de estudio validaron oficialmente el desarrollo de la Danza en dos modalidades de educación secundaria y se negó para la otra modalidad; validación y negación para que esta expresión artística fuera relegada de las escuelas secundarias generales, dentro del mismo Subsistema de Educación Secundaria. Tal diferencia procede del ámbito político educativo, en razón de que, dadas sus atribuciones normativas para organizar y desarrollar el proceso educativo, decide cuáles materias o asignaturas se implantan

para la formación de los estudiantes, decisión de la que deriva el diseño y elaboración de planes y programas de estudio.

La expresión artística Danza no fue incluida formalmente en la educación secundaria por un antecedente institucional y político -también histórico-, sostenido en el orden legal y normativo: el Decreto del 21 de junio de 1937, que declaró obligatoria la enseñanza musical en la educación infantil, primaria, secundaria y normal. En este sentido, la Música quedó como materia instituida formalmente en la educación secundaria, y se excluyó de la enseñanza formal la Danza, el Teatro y otras expresiones artísticas. Si bien en la creación y trayectoria de las escuelas secundarias técnicas y telesecundarias se incorporó la enseñanza de la Danza, ésta no tuvo el rango normativo de decreto presidencial, lo cual la ubicó en una jerarquía de menor importancia, y por lo tanto, en un lugar de “relleno” en las dos modalidades mencionadas.

La situación de la Danza en el plantel donde laboraba Adolfo, incidió en la labor escolar del informante, porque al no ser una asignatura curricular formal el docente no contaba con las mismas condiciones laborales que el de Música, quien sí estaba considerado como un trabajador con todas las prerrogativas de un profesor de asignatura; en tanto Adolfo, que no estaba frente a grupo<sup>48</sup>, no atendió a grupos escolar y formalmente establecidos para la enseñanza de la Danza, ni desempeñaba su función laboral en la misma organización que el resto de los profesores de su centro escolar; esta circunstancia explica en parte porqué Adolfo -junto con la Danza- se adjetivó como “relleno”: su servicio docente lo desarrollaba en la modalidad de club escolar, modalidad que lo diferenció del servicio escolarizado que realizaba la plantilla docente de su escuela, tendiente a minimizar la labor de Adolfo pues un club es considerado como un espacio informal, de actividades recreativas o de entretenimiento.

---

<sup>48</sup> Antes de efectuar la primera entrevista, observé el proceso de trabajo del grupo de Adolfo, el cual estaba conformado por estudiantes de los tres grados. Se reunieron en la segunda entrada de la escuela, para realizar la clase teórico-práctica de Danza. Las tres entrevistas posteriores las efectué en sábados, días en que el docente laboraba con el grupo en la Plaza Cívica del plantel escolar. En comparación con el caso de Brisa, ella sí contaba con grupos escolares formales y no laboraba en sábados; obraba en la misma función formal que los maestros frente a grupo.

A pesar de haberse iniciado la PEI-RIES, Adolfo continuaba laborando en el esquema no formal -o de “relleno”- en su función docente, pues el director del plantel<sup>49</sup> no efectuó las modificaciones administrativas para realizar las tareas de la Reforma, correspondientes a la expresión artística de Danza; esta vicisitud se enuncia en la siguiente glosa discursiva:

...sí ha habido limitantes para el desarrollo del Programa de la RIES; desde el inicio del curso intenté cambiar mi horario, pues el año anterior mi horario era fuera de clase, fuera del horario normal, después de la una de la tarde; el problema era, como lo comentaba yo con el director, que los alumnos no sienten la motivación o el deseo de quedarse más tiempo en la escuela, esto generaba que algunas ocasiones yo los tuviera que forzar para quedarse... ()... apenas el 8 de diciembre, con ayuda del Coordinador [Estatad de Artes], logré que el director autorizara cambiar mi horario para trabajar dos días a la semana en horario normal y los sábados... (Entr. 2; diciembre 10, 2005)

Aunque Adolfo obtuvo la autorización para modificar su horario de trabajo continuó con la limitación de seguir laborando como un club de Danza, es decir, continuó como “relleno” en el esquema laboral de su centro de trabajo, no modificó su situación laboral. Además, laborar como un club de Danza, le implicó el obstáculo de que algunos estudiantes no pudieran asistir a tomar las clases, porque sus respectivos profesores no les permitían salir o los condicionaban si asistían a Danza, obstáculo que Adolfo menciona así:

...ha habido veces que he requerido contar con todos los alumnos del grupo de Danza, y ha sido un problema porque los maestros en lugar de apoyar a los alumnos [para que asistan], los afectan, ¿en qué sentido? les bajan calificaciones, les ponen más faltas de las debidas y los amenazan con reprobarlos... pienso que su consigna es “salte de Danza porque no vas a vivir de ella”... esto lo sentí como una traba por parte de algunos compañeros de otras materias, al no permitirles [a los alumnos] salir a ensayar. (Entr. 2; diciembre 10, 2005)

La situación laboral de Adolfo, desarrollada a nivel de club escolar, provocó que algunos profesores negaran la asistencia de los alumnos a la clase de Danza, en razón del trabajo no formalizado. Tal situación pudo haber sido resuelta de habersele

---

<sup>49</sup> En el ciclo escolar 2004-2005 el plantel escolar donde labora Adolfo tuvo cambio de director, quien continuó en ese cargo en el ciclo 2005-2006, año escolar en que se inició la PEI-RIES.

asignado a Adolfo grupos escolares formalmente establecidos, así se habría evitado el problema de horario de trabajo para el docente en cuestión, así como las presiones en contra de algunos estudiantes; también se habría tendido a resolver el problema señalado: el carácter de “relleno” de Adolfo y la Danza, carácter que ya no debería haber tenido en función de la implantación de la PEI-RIES, y por la inserción curricular de la asignatura.

La expresión metafórica **le eche un poco o mucha tierra** constituyó una idea sintética de las consideraciones críticas de Adolfo, en torno al titular de la Secretaría de Educación de la entidad, hacia algunas autoridades del Subsistema de Secundarias Técnicas y directores de plantel -con quienes tuvo contacto durante su estancia en esta modalidad-, así como a los directivos de la secundaria general donde laboraba. La connotación de crítica de la expresión metafórica arriba registrada, el informante la explicitó al decir: “...es un término que a veces empleo, para referirme a que estoy criticando a un alguien...” (Entr. 4; junio 10, 2006). Adolfo le **echa un poco o mucha tierra** al Secretario de Educación de la entidad, en el sentido de criticarle la falta de información y comunicación concerniente a la implantación y desarrollo de la Reforma, que podría haber dirigido a los docentes en servicio del Subsistema de Educación Secundaria.<sup>50</sup>

Las consideraciones críticas enunciadas por Adolfo también refirieron algunas experiencias de su trayectoria laboral en escuelas secundarias técnicas, críticas a través de las cuales manifestó la participación de autoridades educativas y directores en su labor como enseñante; por ejemplo:

...durante la Reforma Educativa de 1993, siendo yo Presidente de Academia [de Educación Artística] de mi escuela, tuve la oportunidad de acercarme al

---

<sup>50</sup> Cabe comentar que Adolfo milita en el movimiento magisterial disidente de su estado, que se identifica políticamente con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), corriente opositora del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), postura personal de este docente que lo hace aparecer como activista y crítico de algunas situaciones de la problemática de la educación, entre éstas, por ejemplo, el desarrollo de la Reforma desde el ámbito administrativo representado por el titular de la Secretaría de Educación Estatal.

Jefe de Departamento [de Secundarias Técnicas]; intenté convencerlo de que los compañeros de Danza, de Artes Plásticas y de Arte Dramático -Teatro-, fueran ubicados frente a grupo... ()...después de tanto alegato le hice ver que sí era necesario que estuviésemos frente a grupo, pues el enfoque que se le daba a la Danza o al Teatro era de *relleno*...<sup>51</sup> (Entr. 3; enero 14, 2006)

La crítica de Adolfo, según esta glosa discursiva, resaltó el carácter de “relleno” de la Danza, carácter remarcado por los cambios curriculares sobre la Educación Artística, derivados de la Reforma Educativa de 1993. Asimismo, destacó la confrontación entre Adolfo y una autoridad educativa -quien tuvo relación directa con la organización y supervisión administrativa de la asignatura-, confrontación en la que se manifestó la postura de crítica del docente entrevistado ante la situación de la Danza y del lugar laboral no favorable de los profesores por no estar frente a grupo. El contenido de la glosa discursiva señaló que Adolfo padecía la vicisitud “relleno” desde la implantación y operación de la Reforma de 1993, vicisitud que no había sido resuelta y aun estaba presente en la PEI-RIES, que el docente había abordado a través del intento de hacerse escuchar ante autoridades, al emitir sus consideraciones críticas.

En cuanto a consideraciones críticas hacia el director de su plantel, Adolfo expresó lo siguiente:

...puedo decir que no tengo apoyo en cuanto a recursos materiales; yo tengo mi grabadora, tengo mi tambor... ()...el mismo director, no en forma directa sino indirecta, en una ocasión me mandó a decir que porqué no cambiaba yo mi técnica de enseñanza de la danza; siento que no estoy equivocado en cómo imparto la materia, entonces me atreví a decirle al compañero Othón -Coordinador estatal de Artes- que el director no me iba a enseñar cómo iba yo a dar mi clase. (Entr. 2; diciembre 10, 2005)<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Con la implantación de la Reforma Educativa de 1993, la Educación Artística dejó de ser área de estudio y fue convertida en asignatura de actividades complementarias, no obligatoria. En el espacio curricular se redujeron contenidos de estudio. El cambio reformista de 1993 explica en parte porqué Adolfo adjetiva como “relleno” al enfoque dado a la Danza y al Teatro en esa etapa.

<sup>52</sup> El motivo por el cual el director mandó a decir a Adolfo, que cambiara su técnica de enseñanza, fue el “ruido” ambiental producido por el tamborín usual para las clases de danza, pues le molestaba el sonido de la percusión que llegaba hasta la dirección, por estar ubicada muy cerca de donde el docente impartía la clase: la entrada principal de la escuela, espacio improvisado para tal fin. (Charla reconstruida del docente y el entrevistador, durante el traslado del plantel escolar a la capital del Estado; diciembre 10, 2005)

...la preocupación de los directivos, en cuanto a la preparación de los concursos de danza, es que los toman como blof *-bluff-*, y dicen: 'tú me traes el primer lugar, no sé cómo le haces...' No es en sí el detalle de valorar la actividad... los directivos te exigen primeros lugares pero no te valoran, no están conscientes de que necesitas apoyos para alcanzar el primer lugar en el concurso de danza. (Entr. 2; diciembre 10, 2005)

...se contradicen en este aspecto porque les preocupa el blof *-bluff-* de lograr buenos lugares en los concursos... ()...a veces me he atrevido a gastar lo que no tengo o lo que no gano; anteriormente yo compraba vestuario para que los alumnos pudieran participar [en los concursos], pero no se ha valorado el esfuerzo y el gasto. Considero que es una actividad que tiene que ir a la par con muchos apoyos, empezando por la Dirección. Sí me atreví a hablar con el Director y le dije: 'discúlpeme, ya me cansé de ser el padrino, de andar comprando chácharas y vestuario y cositas para que los hijos o los niños puedan ir a participar en los concursos, yo no soy la escuela, soy un trabajador...' ¿Qué pasó? [El Director] se molestó, se *paró de pestañas*. (Entr. 3; enero 14, 2006)

El sentido de crítica de la expresión metafórica **le eche un poco o mucha tierra**, enunciada en las glosas discursivas anteriores, aludió a la falta de apoyos en cuanto a recursos materiales, pero también se refirió al rubro de gestión directiva, en la idea de que el director, como autoridad máxima del plantel, al detectar alguna inconveniencia laboral tendría que haber dialogado con el docente para conocer sus requerimientos de trabajo, su planteamiento metodológico y coadyuvar al desarrollo del trabajo escolar.

Por otra parte, la crítica de Adolfo se extendió hacia la falta de valoración a la enseñanza de la Danza, al exigírsele la obtención del primer lugar en los concursos sin proporcionarle los suficientes apoyos. La contradicción de esta circunstancia radica en haber demandado al profesor entrevistado que alcanzara un lugar privilegiado en los concursos de danza, a pesar de haber tenido a la vista las carencias que afectaban el desarrollo de su labor, pues no contaba con aula *ex profeso* ni equipo de sonido y tampoco con los elementos básicos para un montaje dancístico propio de un concurso, carencias que en principio fueron resueltas por su propia iniciativa y aun cubriendo gastos de su propio bolsillo, contradicción que lo llevó a emitir tal crítica contra la falta de valoración hacia la actividad escolar de la Danza.

La falta de valoración hacia la enseñanza de la Danza implicó también un aspecto de caracterización de la asignatura como “relleno” en el ámbito escolar, al no habersele otorgado la suficiente atención para su desarrollo, y al no haberle proporcionado los apoyos de infraestructura y de recursos materiales.<sup>53</sup> Asimismo, constituyó una vicisitud padecida por Adolfo en el transcurso de la PEI-RIES, que reveló en parte el sentido de su expresión metafórica ***eche un poco o mucha tierra***.

Las críticas expresadas por Adolfo incluyeron el plano sindical; fue el caso de la expresión metafórica ***Si levantas un poco la voz***, vinculada con la línea metafórica  ***echar un poco o mucha tierra***. En palabras de Adolfo, la expresión “levantar la voz” para él significó “yo como trabajador tengo hambre... en el sentido de que deseo mejorar mi situación laboral” (Entr. 3; enero 14, 2006); tal expresión metafórica contuvo en sí misma la intención de decir algo del sentir de Adolfo, en esencia un sentido de protesta, y a la vez emitir consideraciones críticas en cuanto a algunas situaciones laborales y sindicales de su trayectoria como trabajador de la educación.

Las siguientes glosas discursivas aluden a la expresión *levantar la voz*.

...la cuestión político-sindical sí ha influido en mi desarrollo laboral. (...)desgraciadamente mi estado [entidad] ha sido muy maniatado y *aplacado* en cuanto a los trabajadores de la base [magisterial] ***si levantas un poco la voz***... (...)y es lo que me pasó a mí por haberme integrado a colaborar con el movimiento político disidente magisterial, se me perjudicó en el sentido de que me *pusieron a disposición*,<sup>54</sup> y me *congelaron* por dos años y medio. (...)me sentí mal porque según los Jefes de Departamento y las autoridades educativas

<sup>53</sup> Cabe citar la justificación de tardanza -dos horas con treinta y dos minutos- del Prof. Othón, para realizar la entrevista programada, el martes 24 de enero de 2006. La tardanza del Coordinador Estatal de Artes se debió a que, aparte de haber visitado y realizado las asesorías del día en los planteles, se vio en la necesidad apremiante de auxiliar a Adolfo en el montaje de un cuadro dancístico de Yucatán, pues el siguiente viernes 27 del mismo mes y año, el grupo de Danza de Adolfo debía presentarse al concurso de Sector Escolar; el problema fue que el director no había informado de tal evento a Adolfo, por lo que entre el docente y el Coordinador Estatal de Artes se dieron a la tarea de preparar lo que estuviera a su alcance. Comentó que tan pronto concluyera la entrevista, él iría a buscar a otro maestro de Danza para que le prestara el vestuario correspondiente, mientras Adolfo se ocupaba de la edición musical y resolvía otros requerimientos, todo esto a fin de poder cumplir con el compromiso del concurso.

<sup>54</sup> Un trabajador docente es *puesto a disposición* -técnicamente “a disponibilidad”-, al incurrir en ilícitos laborales o administrativos que ameriten una sanción según la gravedad del caso, y es enviado a las oficinas centrales o es cambiado de centro de trabajo. En la posible solución del problema laboral intervienen invariablemente las instancias oficiales educativas y sindicales.

supuestamente yo era un improvisado; afortunadamente no soy ningún improvisado... [el hecho de] haber estado cuatro años estudiando de ocho a ocho en el proyecto del CEDART en el D. F., me dio enfoques y detalles [para el ejercicio docente de la Educación Artística], por lo que sí contradigo a estas autoridades educativas que desgraciadamente mancharon mi expediente...<sup>55</sup> (Entr. 3; enero 14, 2006)

...no es posible que llegues a una reunión sindical y expongas tus proyectos y tus ideas porque [te dicen que] eres un reaccionario, eres insurrecto, eres lo peor, eres *la basurita que anda por ahí*, es el término que nos han dado a los compañeros que estamos en el movimiento político disidente magisterial, en este caso porque tenemos la misma ideología que la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, pues hemos captado algunas injusticias no nada más contra nosotros, sino en general contra la base magisterial. (...) [por ejemplo] el detalle de que porque **te levantaste un poco** contra el jefe mejor te despido o te desvanezco... (Entr. 3; enero 14, 2006)

El sentido de crítica de la expresión metafórica **si levantas un poco la voz**, sentido que implicó protestar y  **echar un poco o mucha tierra**, fue originado de la experiencia vivida por Adolfo al haberse integrado al movimiento disidente magisterial, militancia donde levantó su voz -protestar- durante los conflictos magisteriales públicos en la entidad, en el año de 1994,<sup>56</sup> acontecimiento político que reveló una parte del ayer de Adolfo que concurre en su ahora; la Reforma Educativa de 1993 y la Reforma Integral de la Educación Secundaria de 2004,<sup>57</sup> fueron acciones que confluyeron en su

---

<sup>55</sup> El expediente laboral-administrativo y sindical de un trabajador agremiado, también constituye un medio de control político.

<sup>56</sup> Año en que Adolfo se integró al movimiento político-sindical como activista. Cabe comentar que en ese mismo año en la entidad se agudizó el conflicto sindical magisterial, periodo de operación de la Reforma Educativa de 1993, basada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito el 18 de marzo de 1992 -en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari-, por el gobierno federal, la SEP, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Uno de los motivos que originaron el conflicto magisterial y sindical fue la puesta en marcha de la mencionada Reforma, a la cual se opusieron las agrupaciones disidentes sindicales, como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

<sup>57</sup> En el 2004, ante el anuncio de la implantación de la RIES, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) convocó a sus agremiados y simpatizantes a participar en reuniones y foros de debate en el tema de la Reforma. En agosto de 2005 la CNTE promovió movilizaciones contra la Reforma y el plan piloto en el D. F. y en el Valle de México. El 1º de septiembre de 2005, grupos de profesores del D. F. y de otras entidades iniciaron un *plantón* frente al edificio de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria de la ciudad de México y *tomaron* las instalaciones, movimiento político que continuó por varios días. Las movilizaciones de protesta contra la RIES a nivel nacional, convocadas e impulsadas por la CNTE, continuaron en los siguientes meses y se acentuaron en el mes de mayo del 2006. En la entidad de Adolfo se efectuaron marchas, mítines frente a dependencias públicas y educativas, así como plantones frente al Palacio de Gobierno, durante ese periodo de movilizaciones. (Fuentes: notas personales de campo, archivo hemerográfico consignado en el apartado de la bibliografía, y datos proporcionados por Adolfo -informante-).

presente, reactivaron el levantamiento de su voz y ratificaron su protesta en torno a la influencia del plano político-sindical sobre su situación laboral.

El suceso político vivido por Adolfo en su militancia disidente, hizo resurgir su intención de expresar su sentir y verbalizar: "...mi estado [entidad] ha sido muy maniatado y aplacado...**si levantas un poco la voz...**", donde los términos "maniatado" y "aplacado" constituyeron acciones ejecutadas que intentaron detener y apagar el levantamiento de la voz. Adolfo actualizó tales acciones a través de las glosas discursivas de la entrevista: ser maniatado mediante el mecanismo administrativo de ponerlo a "disposición" y de "congelarlo" -negarle participación en actividades laborales aunque se encontrara como trabajador docente activo-; otro intento para debilitar el levantamiento de su voz fue el de haberlo considerado un improvisado para el ejercicio de la docencia, hecho que, en palabras de Adolfo, contribuyó a "manchar" su expediente.<sup>58</sup>

La medida administrativa ejercida en contra de Adolfo, haberlo puesto a disponibilidad, -y haberlo "congelado" y haber manchado su expediente- no logró maniatarlo ni aplacarlo y tampoco someter el levantamiento de su voz, pues él continuó militando en la agrupación magisterial disidente, adherida a la ideología de la CNTE, incluso a pesar de la amenaza latente "porque te levantaste un poco contra el jefe... te despedido o de desvanezco..."

Este contexto reveló que Adolfo cargaba el estigma de ser disidente político magisterial, estigma que le hizo "levantar su voz" para  **echar un poco o mucha tierra** -criticar, protestar- y denunciar las condiciones de su situación laboral. Adolfo ubicó su protesta en el ámbito político-sindical porque las acciones de las instancias educativas

---

<sup>58</sup> Adolfo comenta: "...uno de mis directores me levantó acta de abandono de empleo, ...por mi problema llegué hasta el Departamento Jurídico, me lo hicieron *grandote*... ()...yo había exigido desde el principio de mi problema una investigación a fondo, ...no estoy conforme con todos los *milagritos* que me cobraron..." (Entr. 3; enero 14, 2006)

oficiales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) <sup>59</sup> ejercidas contra él, incidieron en su perjuicio en lugar de coadyuvar a su mejora profesional.

Asimismo, el estigma que cargaba Adolfo lo llevó a ser cuestionado por sus propios compañeros de militancia disidente, pues le inquirieron porqué aceptó participar en la PEI-RIES si el grupo opositor al SNTE no estaba a favor de su instrumentación, a lo que Adolfo respondió que si no conocía a fondo la Reforma y no la experimentaba, no podía emitir consideraciones críticas fundamentadas sobre la misma, de esto su decisión para colaborar voluntariamente en el desarrollo de la PEI-RIES.<sup>60</sup> Tal participación provocó que Adolfo fuera visto con desconfianza por parte de sus compañeros disidentes, por la cual él padeció también las consecuencias de su postura crítica ante el proceso educativo reformador, concretamente acerca de la materia de Artes. Si años atrás había sido afectado por las instancias educativas y sindicales por “levantar su voz”, también lo fue en la PEI-RIES por parte de sus compañeros disidentes, lo que hace denotar la permanente postura de crítica de Adolfo ante diversas situaciones, como en este caso la situación política-sindical en relación con la PEI-RIES.

iii) Extensión del argumento interpretativo.

La instrumentación de una reforma educativa conlleva un conjunto de complejidades en diferentes planos, complejidades susceptibles de ser conocidas a través de la recuperación de las experiencias de los docentes participantes en el proceso de la implementación reformadora. Una de las complejidades es la que concierne a las vicisitudes del profesor, quien al participar directamente en el desarrollo de una reforma puede dar cuenta de los avatares vividos durante el proceso reformador. En este sentido cabe la recomendación de Fullan (2002b) que señala:

---

<sup>59</sup> El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), es una organización administrativo-sindical que regula las relaciones laborales entre los profesores y el Estado, pero a la vez también funge como aparato político de control sobre sus agremiados, control que se ejerce a través del manejo de los expedientes de los trabajadores de la educación.

<sup>60</sup> Charla reconstruida del docente y el entrevistador, durante el traslado del plantel escolar a la capital del Estado; octubre 26, 2005.

Debemos conocer cómo viven el cambio<sup>61</sup> los profesores, el alumnado, los padres y los administradores si queremos comprender las acciones y reacciones de los individuos. (...) [asimismo] hemos de combinar nuestro conocimiento agregado de estas situaciones individuales con una comprensión de los factores institucionales y organizativos que afectan el proceso de cambio; en la interacción entre gobierno, asociaciones de profesores, sistemas escolares y comunidades. (p. 31)

Mediante esta recomendación Fullan convoca a percatarse del proceso por el cual atraviesan los distintos actores educativos en el desarrollo de cambios, en este caso cambios inherentes al transcurso de una reforma educativa, donde los profesores ocupan un lugar clave, sin soslayar otros agentes y aspectos que inciden en su labor docente. De esto se destaca la importancia de interpretar y comprender el decir y el hacer de un docente participante en la PEI-RIES, caso particular referente a Adolfo.

El recurso que complementa el conocimiento de las complejidades de una reforma educativa, es la propia voz de los docentes quienes viven la instrumentación del proceso reformador, razón importante para acudir a ellos ya que pueden brindar información acerca de las vicisitudes que experimenten. Al respecto Hargreaves (2005) comenta:

Es curioso el hecho de que las voces de los maestros estén ausentes o se utilicen como simple eco (...) en gran parte de los trabajos escritos sobre la enseñanza y actuación de los maestros. Sin embargo, sus voces tienen su propia validez y carácter afirmativo (...) las palabras de los maestros también plantean problemas y proporcionan sorpresas... (p. 31)

comentario que apunta la insuficiencia de voces docentes susceptibles de documentar el decir y el hacer de los mismos, así como la posibilidad de conocer las inconveniencias y las extrañezas de su ejercicio laboral, de lo que se infiere la importancia de tener una aproximación al conocimiento de su problemática para familiarizarse con la complejidad de su labor docente. El caso de Adolfo constituyó una

---

<sup>61</sup> Fullan, investigador del tema de las reformas educativas con su correspondiente multiplicidad de dimensiones, utiliza la categoría *cambio* en el análisis que hace acerca de las reformas educativas. Sostiene que el cambio es inevitable en los sistemas educativos, cambio que se enfatiza con la implantación de una reforma educativa, por lo que considera necesario atender los procesos que suceden e influyen en la generación de cambios en el entorno educativo.

oportunidad para develar las circunstancias de sus vicisitudes laborales y los elementos que influyeron en el desarrollo de las mismas.

Las expresiones clave *...estábamos como relleno...*, *...le eche un poco o mucha tierra...* y *...sí levantas un poco la voz...*, como manifestaciones de la voz docente, fueron portadoras de la complejidad y de las vicisitudes de la práctica laboral de Adolfo en el contexto de la PEI-RIES. Tales expresiones señalaron los conflictos que Adolfo afrontó en el transcurso de la reforma educativa.

La expresión metafórica *...estábamos como relleno...* denotó la ubicación curricular de la Danza en la escuela secundaria, y también el lugar de Adolfo como docente de esta asignatura al encarnarse en la misma: indicaron un nivel de menor importancia distintivo tanto de la Danza como de la figura del docente. Esta distinción de menor importancia puede ser analizada a partir de una de las conclusiones de Goodson (1995) que señala "...el debate sobre el currículum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio" (p. 35), conclusión que es resultado del estudio historiográfico del currículum hecho por el mencionado autor, donde descubre los mecanismos institucionales que operan en la configuración curricular de las disciplinas de estudio.

Según Goodson (pp 36-48), el conflicto de estatus de las disciplinas de estudios alude a la tradición utilitaria, tradición que se configura como criterio institucional para insertar disciplinas en el mapa curricular y determinar la enseñanza de alguna disciplina, al tomar en cuenta los beneficios cognitivos que pueda proporcionar al estudiante y, a la vez, su aplicación en el desarrollo de la economía social.<sup>62</sup> Este factor es el que histórica y coyunturalmente hace que las disciplinas entren o permanezcan en un conflicto de estatus, pues mientras unas son impulsadas por su carácter utilitario otras son minimizadas a causa de un bajo grado de utilitarismo, aun cuando estén

---

<sup>62</sup> Goodson (2000, p. 201) dice que "...existen siempre luchas en las disciplinas, y al observarlas se puede saber cuál es la tradición [que triunfa]... La que está triunfando... es la tradición utilitaria, ligada a los negocios y al conocimiento aplicado. Los intereses de la industria están dominando..."

insertadas curricularmente; en este contexto subyace la concepción de impulso a la educación científica, la cual supone el desarrollo del sujeto por medio de la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas científicas, con influencia en el progreso de la sociedad, concepción que tiende a restar estatus curricular a las disciplinas de estudio relacionadas con el campo del arte.

El estatus de una disciplina de estudios o de una asignatura curricular está asociado con la pauta de asignación de recursos (pp 62-64), es decir, al proporcionársele apoyos de diverso tipo como personal docente, infraestructura, materiales didácticos, tiempo curricular, recursos financieros, etcétera, se resalta el estatus de cada asignatura curricular, pues en tanto unas asignaturas cuentan con recursos asignados otras carecen de éstos o no se impulsa el que se les otorguen. Según Goodson, históricamente la disciplina escolar denominada arte ha tratado de conseguir mejora de estatus, lo que implica lograr la asignación de recursos.

La pugna de las disciplinas de estudio o asignaturas curriculares por alcanzar prestigio y asignación de recursos, implica el desafío de los grupos profesionales para obtener el reconocimiento de la asignatura que imparten, y la mejora de las condiciones de su práctica docente, cuestión que incluye la lucha entre grupos por defender la promoción de su asignatura de trabajo (Goodson 2000, pp 117, 150). Tal disputa se enmarca en la llamada defensa de "territorio", donde territorio se refiere al ámbito establecido por una asignatura, definido por grupos de profesores especializados en la misma, quienes pelean por el logro de diversos apoyos tanto para su asignatura como para sus propios intereses laborales. En este sentido, las asignaturas constituyen territorios de pugna por las complejidades que le atañen en cuanto a estatus y recursos.

El punto de vista de Goodson acerca del conflicto de las disciplinas curriculares, permite confirmar la metáfora de Adolfo que ubica a la Danza -y a él mismo- como **relleno**, en términos de que la asignatura no posee un estatus de importancia utilitaria -estatus extensivo a la figura del docente-, pues no se le impulsa como a otras asignaturas -y a otros profesores en su carrera docente-; de contar con una perspectiva

utilitarista entonces se les promovería de diversas formas y no presentarían el carácter de **relleno**. Este carácter también se distingue por la falta o la insuficiencia de recursos en la disciplina, al no contar con diversos soportes para su desarrollo, tales como infraestructura, materiales didácticos, recursos financieros extras, tiempo curricular suficiente para cumplir óptimamente con las actividades docentes, etcétera; el conflicto se remarca en la situación de Adolfo, pues él laboraba en condiciones precarias a pesar de haberse implantado la RIES,

La expresión metafórica **le eche un poco o mucha tierra** reveló el descontento ante el desarrollo de la asignatura, descontento surgido de las condiciones laborales en que se encontraba el docente, enfatizado al implantarse la reforma y el pilotaje del nuevo programa. Fullan (2002b), al analizar el papel de los profesores en una reforma educativa, comenta:

Partir de la situación del profesorado es partir de la rutina... porque ésta es la situación en la que se encuentra la gran mayoría de educadores. (...) Las condiciones de la docencia... exigen mucho del profesorado en términos de responsabilidad y trabajo diario y, a cambio, ofrecen poco tiempo para la planificación, la discusión constructiva, la reflexión o, simplemente, en cuanto a compensaciones reales y tiempo para reponerse. (pp 142-143)

En efecto, la rutina laboral delimita la realización de actividades docentes, actividades que dependen en gran medida de las condiciones materiales y de apoyos. En este sentido,  **echar un poco o mucha tierra** constituyó una metáfora que expresó el desacuerdo de Adolfo ante las circunstancias que obstaculizaban su labor de enseñanza. Esta metáfora también reveló la decisión de el profesor de no quedarse callado, pues implicó hablar para exponer la situación por la que atravesaba tanto la asignatura de Danza como su labor de enseñanza , y al hablar expresó críticas hacia el estado distintivo de su rutina laboral y de su propia realidad como trabajador de la enseñanza.

La crítica central fue dirigida a algunas autoridades que concurrieron en la rutina laboral, concurrencia distante del Secretario de Educación de la entidad y de algunos

encargados de la dependencia educativa de Escuelas Secundarias, e interposición cercana e inmediata del director y de la subdirectora del plantel escolar donde laboraba Adolfo, panorama que hizo a Adolfo “echar un poco o mucha tierra”.

La expresión metafórica condensó el sentir de Adolfo acerca de las condiciones de su rutina laboral, así como su situación de docente de Danza de más de veinte años de servicio magisterial, y también de las vicisitudes que afrontó en la PEI-RIES, escenario que lo movió a impugnar el conjunto de problemas que le perjudicaban. En coincidencia con el comentario de Goodson -partir de la situación del profesorado-, la voz de Adolfo constituyó un referente para conocer y considerar sus condiciones laborales porque su metáfora envolvió la problemática de su rutina. Si las condiciones de la docencia por sí mismas exigen mucho al profesorado -según lo señala Goodson-, ¿cómo podía lograr el docente alto rendimiento laboral si no contaba con los recursos necesarios? Ante esta vicisitud Adolfo reaccionó “echando tierra” contra las condiciones adversas de su ejercicio docente, pero no se quedó ahí pues continuó desempeñando su trabajo a pesar de las adversidades, e implementó iniciativas personales que le permitieron cumplir su compromiso laboral, experiencia docente que bien puede ser tomada en cuenta para conocer a fondo las vicisitudes de una reforma como la PEI-RIES.

La metáfora *si levantas un poco la voz* englobó el sentido de protesta ante su situación de conflicto como docente, situación que resultó del contexto político-sindical laboral en el que se desenvolvía. La expresión “si levantas un poco la voz” implicó una protesta pues aunque no se elevara su volumen el contenido de las palabras expresó las oposiciones y los reproches contra los factores que provocaban la situación de conflicto; por lo mismo esta metáfora expresó sentir y hacer: expresó sentir porque exteriorizó el sentimiento de rebeldía y expresó hacer porque el acto de hablar fue una acción activa. La acción de protesta incluyó el acto de subversión pues el hecho de “levantar la voz” alteró el aparente orden en que se desarrollaban los procesos inherentes a la PEI-RIES, donde tuvo lugar la actividad de enseñanza de Adolfo.

La expresión metafórica derivó de una dimensión personal de Adolfo: el deseo de mejorar su situación laboral, deseo que lo instigó a “levantar la voz”; en este contexto de interpretación cabe la reflexión de Hargreaves (2005, pp 39-41) quien al tratar el tema de los deseos de cambio del profesorado dice:

(...)Según el *Shorter Oxford English Dictionary*, el deseo es “la emoción que se dirige a la consecución o posesión de algún objeto de la que se espera conseguir placer o satisfacción; anhelo, ansia, querer”. (...)En la enseñanza... los deseos de este tipo tienen que ver con la satisfacción, una intensa realización, sensaciones de progreso, proximidad a la demás personas e incluso amor hacia ellas.

(...)Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de su profesión... Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas.

(...)El fundamento del cambio...está en el deseo, pero desde el punto de vista de la organización, también es un peligro. En el deseo se encuentra la creatividad y la espontaneidad que conecta emocional y sensualmente (en el sentido literal de “sentir”) a los profesores... con su trabajo.

La reflexión de Hargreaves, en este caso, ayudó a interpretar que el deseo de Adolfo fue conseguir satisfacción en su realidad laboral, y, en consecuencia, tener sensaciones de progreso, ya que su deseo estaba directamente vinculado con el ámbito profesional de la enseñanza, ámbito en el cual no alcanzaba satisfacción ni progreso. Esta interpretación aludió al estado afectivo de Adolfo por cuanto expresaba su emoción acerca de su deseo de cambio -derivada de su situación de conflicto-, y al tener un conocimiento aproximado del sentido de su deseo, se comprendió la vicisitud que lo hizo “levantar la voz”, es decir, su protesta tuvo una razón: las condiciones que le afectaban como trabajador del magisterio. La situación de insatisfacción laboral y de falta de sensaciones de progreso en Adolfo, fue la que fortaleció su deseo de cambio, contexto que mostró la conexión emocional y sensual de este profesor con su trabajo.

Hargreaves permite observar también cómo el deseo, además de ser fundamento del cambio, se confronta con la organización, pues en este caso Adolfo protestó y se rebeló ante las condiciones adversas que le impedían lograr satisfacción laboral y

sensaciones de progreso; “levantar la voz”, en este contexto interpretativo, era oponerse a la organización y subvertir la estructura de ésta, oposición y subversión que representaban peligro para la organización pues provocaba desestabilización.

Al mismo tiempo, la oposición de Adolfo también constituyó un peligro para él mismo y para otros actores del ámbito laboral educativo en tanto eran integrantes de la organización,<sup>63</sup> por ejemplo las autoridades de su centro de trabajo, algunos responsables de dependencias educativas, algunos representantes del sindicato de trabajadores de la educación, incluso el mismo Secretario de Educación de la entidad, etcétera. La postura de oposición de Adolfo cristalizó el peligro para la organización al “levantar la voz” y al enunciar sus objeciones contra algunos integrantes de la estructura organizacional, postura que tomó forma concreta a través de la militancia político-sindical de este docente y que trastornó la aparente calma de la rutina laboral.

Cabe observar que la postura de oposición de este profesor estuvo presente en su biografía como trabajador de la educación; primero, por las críticas que expresó ante la situación escolar desfavorable de la asignatura que impartía y que influía en las condiciones de su práctica docente, desde que ingresó al servicio educativo y hasta la operación de la RIES, y, segundo, por las vivencias que había tenido como militante político-sindical disidente en la trayectoria de su carrera laboral, aspectos biográficos<sup>64</sup> que reaparecieron con fuerza en el periodo de la PEI-RIES y que reactivaron su consigna personal de “levantar la voz”, observación que mostró el permanente desacuerdo de Adolfo ante las condiciones adversas de su situación laboral, para llegar

---

<sup>63</sup> Aquí manejo el término *organización* como la estructura social de servicio educativo que está constituida para realizar sus respectivas funciones administrativas y educativas.

<sup>64</sup> La biografía laboral de Adolfo, con respecto a las vicisitudes de la asignatura Educación Artística, tiene conexiones con su biografía como estudiante del CEDART en la ciudad de México, cuya participación como activista político-estudiantil se remonta a los conflictos administrativos que intentaron dar de baja administrativa a este centro de Educación Artística; a través de movilizaciones de grupos de docentes y estudiantes se evitó su cierre. Adolfo relata: “[al integrarme al movimiento político-sindical de oposición en mi entidad] lo que primero hice fue -te soy sincero-, recordar lo que aprendí en INBA, en CEDART, que también nos querían *desvanecer* (desaparecer de la estructura administrativo-educativa) en ese tiempo después de que nos crearon; ...nos fuimos de *plantón* a la Alameda Central y, bueno... se me vinieron muchos *insigth* mentales... y me acordé... dije: quiero apoyar, quiero colaborar”. (Entr. 3; enero 14, 2006)

al punto álgido de reafirmar su deseo de mejorarlas, reafirmación que enunció en el contexto de la reciente reforma de la educación secundaria, a través del enunciado discursivo “Al decir ‘levantar la voz’, yo como trabajador exactamente, como siempre lo he dicho, [quiero decir que] tengo hambre... y tengo hambre en el sentido de que deseo mejorar mi situación laboral...” (Entr. 3; enero 14, 2006).

El término metafórico “hambre” descubrió la fuerza del deseo de Adolfo y su sentimiento de necesidad de cambio, deseo y sentimiento que lo llevaron a confrontarse con distintas instancias administrativo-educativas y sindicales. Este decir y hacer de Adolfo, concretado en el vocablo “hambre” y en la confrontación con algunos actores educativos, puede fungir como un marco mínimo de referencia, pues según la reflexión de Hargreaves, tomar muy en serio las percepciones de los profesores, posibilita brindar elementos de su situación laboral, y al conocerlas las diversas instancias pueden intervenir para coadyuvar a solucionarlas; soslayarlas es permitir que continúen los conflictos laborales y abandonar a los docentes a la deriva, cuando éstos son elemento central en un proceso de reforma educativa.

Segundo segmento.

Glosa metafórica:

A pesar de las carencias de infraestructura y de recursos para desarrollar la actividad (docente) “[me planteo] **salir adelante**. No cuento con salón, tampoco tengo el apoyo de un equipo de sonido, [ni de] una grabadora; mi espacio [de trabajo] es el patio; los medios los tengo que conseguir yo en lo personal para seguir adelante. Lo que me anima a continuar desarrollando este trabajo es **el amor que le tengo a la Danza**. El detalle de **sembrar en los alumnos el incentivo de cultivar... y rescatar lo que nos corresponde en cuanto a toda la cultura mexicana**. (Entrevista 2; diciembre 10, 2005)

Metáforas asociadas:

“Imaginariamente **yo estoy casado con la Danza**. Sí adoro mi carrera, me encanta, soy capaz hasta de dar la vida por ella. Estoy integrado con la Danza cien por ciento... porque para mí es un complemento como ser humano, me llena por el detalle del movimiento... ()...me encanta el baile, me encanta expresarme con mi propio cuerpo, me encanta poder exteriorizar y sentir un algo y poder proyectarlo hacia los demás”. (Entrevista 4; junio 10, 2006)

“()...Al haber sido miembro de la primera generación del CEDART, me formaron con más enfoque, con más bases, **me inyectaron** más la esencia de la Educación Artística. (...)si eres de lo específico de Danza pues te enfocan a la Danza... (...) [también] a mí me *dieron* Música, Arte Dramático y demás [Artes Plásticas] pero más reducido... (Entrevista 4; junio 10, 2006)

i) Expresiones clave:

**...salir adelante...**

**...el amor que le tengo a la Danza.**

**...yo estoy casado con la Danza.**

**...sembrar en los alumnos el incentivo de cultivar...**

**...me inyectaron...**

ii) Interpretación básica.

La expresión metafórica **salir adelante** reveló la actitud de Adolfo para afrontar las vicisitudes del pilotaje, es decir que no se detuvo ante las mismas sino que buscó la forma para remediarlas. Se destacó esta actitud porque aludió a la personalidad profesional de este profesor en el sentido de que no se abandonó a las circunstancias desfavorables pues puso en juego sus recursos personales para **salir adelante**. En términos de resiliencia, tener la actitud de “salir adelante” es contar con un recurso personal y ponerlo en juego ante las adversidades que se presenten e intentar resolverlas, recurso que precisamente utilizó Adolfo. Al respecto Henderson y Milstein (2003) señalan:

De acuerdo con el Modelo de la Resiliencia, cuando un individuo de cualquier edad sufre una adversidad, en principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales que amortigüen esa adversidad. Si cuenta con suficiente “protección”, el individuo se adapta a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida, lo que le permite permanecer en una zona de bienestar, o en “homeostasis”, o avanzar a un nivel de mayor resiliencia debido a la fortaleza emocional y los saludables mecanismos de defensa desarrollados en el proceso de superar la adversidad. (p. 24)

Conforme a esta cita, la voluntad de Adolfo para “salir adelante” fue un rasgo de resiliencia propio de este docente, rasgo que lo puso en contacto consigo mismo y que le generó la intención de superar sus dificultades laborales. Al mismo tiempo, tal rasgo constituyó un factor protector porque le creó la atmósfera interna de automotivación,

que lo orientó en su actuación para resolver las dificultades, dificultades no resueltas por completo pero que no lo detuvieron en la marcha de sus actividades de enseñanza. La respuesta de resiliencia de Adolfo dio cuenta de otras características internas resilientes de él, por ejemplo: su control interno, ya que a partir de sí mismo buscó dar salida o solución a los varios dilemas surgidos de su cotidianeidad laboral, lo que implicó un autocontrol de sí mismo para poder continuar el desarrollo de su trabajo; su flexibilidad, pues con base en esta característica él fue flexible consigo mismo al mostrarse dispuesto a “salir adelante” y no quedar detenido por las condiciones laborales adversas; su iniciativa, en el sentido de que él respondió a su problemática laboral emprendiendo acciones que le permitieran continuar el desarrollo de su trabajo, donde la primera acción fue asumir la consigna personal **salir adelante**, con las implicaciones que este esfuerzo conllevaba.

La expresión metafórica **salir adelante**, concreción del pensamiento de Adolfo con respecto a las vicisitudes de su trabajo como enseñante y constitutiva de un rasgo de resiliencia de este docente, indicó su actitud para afrontar las circunstancias desfavorables de su situación laboral, actitud que le permitió mantenerse en equilibrio personal -en homeostasis- en el desempeño de su trabajo cotidiano.

El equilibrio personal laboral alcanzado por Adolfo, apoyado en su actitud resiliente, tuvo soporte en otro factor personal de este profesor: el factor afectivo, que enuncia en la expresión metafórica **el amor que le tengo a la Danza**.

La expresión **amor... a la Danza** focalizó el vínculo afectivo de Adolfo con esta expresión artística; no pudo ser de otro modo porque el docente no enunció en su glosa metafórica algún otro término que hiciera pensar en otra interpretación; pudo haber dicho por hacer ejercicio y mantenerme saludable y ejercitado, porque es mi única fuente de ingresos, porque es lo único que sé hacer, o cualquier otra expresión, las cuales habrían producido otra interpretación; por lo tanto, su metáfora fue contundente al adscribir su amor a la Danza y en ella manifestar su afecto. En esta expresión discursiva el docente de Danza entrevistado sintetizó su pensamiento para

significar su amor a la Danza y no otra cosa y confirmarlo: aún cuando él tuvo posibilidad de elegir otra opción de expresión artística -como el Teatro que también abarca la actividad corporal-, manifestó su preferencia amorosa por esta expresión artística.

El enunciado metafórico “Lo que me anima a continuar desarrollando este trabajo es **el amor que le tengo a la Danza**”, reveló un principio de respaldo en Adolfo, pues permitió denotar que pese a las dificultades el sentimiento amoroso a la Danza lo impulsó a proseguir sus tareas laborales: le infundió energía para desplegarse activamente y no desatender su compromiso docente.

El sentimiento de amor de Adolfo por la Danza fue enfatizado en la expresión metafórica **yo estoy casado con la Danza**, expresión que mostró la predilección afectiva de él por esta actividad artística, al ubicarla simbólicamente como su pareja de unión afectuosa; también indicó una ligadura importante con su propio trabajo, ligadura que significó un respaldo afectuoso para seguir realizándolo, pues de no serlo Adolfo no habría estado “casado con ella” o ya habría deshecho la unión. El lazo creado por Adolfo con la Danza -lazo implícito con su labor de enseñanza-, fue tan fuerte que el profesor declaró: “soy capaz hasta de dar la vida por ella”, declaración que manifestó la firmeza de su amor por la expresión artística, pero también por su trabajo puesto que la enseñanza escolar de la Danza constituyó el motivo laboral; de no haber amado a la Danza en este contexto laboral tampoco habría amado a su trabajo, pues lo habría descuidado o habría cambiado de asignatura curricular, incluso habría renunciado a su empleo, escenarios no acaecidos porque él estaba dispuesto a afrontar la última consecuencia de su unión con la Danza: “dar la vida por ella”. La metáfora **yo estoy casado con la Danza** se abrió como una estrategia de resiliencia de este profesor, pues al asumirse como “casado con la Danza” él instituyó un soporte personal para sobreponerse a las vicisitudes o a las dificultades de su trabajo, estrategia que le permitió generar un estado de equilibrio particular para la continuidad de sus actividades laborales, las cuales defendió bajo el principio de unión afectiva con la Danza, sin importarle que en algún momento tuviera que “dar la vida”.

En este contexto de interpretación, el rasgo de resiliencia *salir adelante*, el factor afectivo de *amor... a la Danza* y la estrategia resiliente *yo estoy casado con la Danza*, no sólo develaron el significado afectivo de la Danza para Adolfo y entender el contenido implícito de tales expresiones metafóricas como principios de respaldo ante las vicisitudes de su trabajo, sino que también permitieron entender su articulación con la enseñanza que realizaba el docente; esta articulación se concretó en la expresión metafórica “sembrar en los alumnos el incentivo de cultivar”, acción que implicó su permanencia en el ejercicio docente y que continuara impartiendo la asignatura para poder “sembrar...” y “cultivar”.

La metáfora “sembrar en los alumnos el incentivo de cultivar” develó la intención de trascendencia de Adolfo, pues su expresión metafórica dio la idea de intentar trasladar -sembrar- su experiencia afectivo-dancística mediante el proceso de enseñanza, lo cual implicó que Adolfo deseaba trascender a través de tal proceso: él intentó la “siembra” para lograr la concreción de su esfuerzo laboral; el deseo de trascender él mismo por vía del trabajo con los estudiantes -extensión de su ideal afectivo-dancístico-, le posibilitaría la continuidad del interés en los alumnos por el ejercicio en la Danza, pues al “sembrar” -símil de enseñar- instituía bases educativas para que la Danza permaneciera activa en el ámbito escolar, ésta se desarrollara mediante el acto de *cultivar* -propagación de aspectos teóricos y ejecución de prácticas dancísticas- y se sostuviera el ciclo de producción dancístico-educativa. En este sentido interpretativo, la consigna de “sembrar” constituyó el incentivo de trascendencia de Adolfo con respecto a su labor de enseñanza.

Cabe incluir una interpretación más: las acciones sembrar y cultivar, en sentido agrícola, denotan una parte del proceso de producción de alimentos basado en el trabajo con la tierra, proceso presentado en la expresión metafórica de Adolfo que intentó trasladar al fenómeno dancístico-educativo; así los términos “sembrar” y “cultivar”, en el contexto de la enseñanza de la Danza, interpretativamente aluden al procedimiento pedagógico para generar nociones que nutran a la esencia humana, al espíritu del hombre; es decir, en tanto el trabajo con la tierra contribuye a alimentar

físicamente, la enseñanza de la Danza escolar puede coadyuvar a alimentar espiritualmente. En el caso de Adolfo, la Danza constituyó un factor nutricio para su esencia personal, factor nutricio que intentó trasladar a la enseñanza de la Danza, para fomentarla en los estudiantes de la escuela secundaria.

La vivencia nutricia de Adolfo se reveló en la frase clave ***me inyectaron***. Un antecedente de su vivencia nutricia procede del ámbito de la enseñanza profesional de la Danza, a través de la cual tuvo lugar la interiorización ejercida sobre este profesor, durante su formación en el CEDART como ejecutante e instructor de Danza. El reconocimiento de Adolfo del acto de “inyección”, reconocimiento enunciado en la expresión metafórica “***me inyectaron*** más la esencia de la Educación Artística”, declaró la asunción de su vivencia nutricia durante su formación artística, específicamente enfocada a la Danza; de este modo, la metáfora “me inyectaron” constituyó el contenedor sintético del influjo de la formación profesional en torno a la Danza, influjo equivalente a un proceso de nutrición de la circulación global de aprendizajes de Adolfo en esta expresión artística.

Otro antecedente de la experiencia nutricia de Adolfo con respecto a la Danza, se remonta hasta su etapa escolar y su infancia familiar; éste profesor expuso:

(...)desde mi niñez empecé a captar el detalle de que me sentía yo completo [al practicar la Danza], principalmente con mi participación en los festivales de mis escuelas, me sentía yo muy a gusto y motivado por el apoyo que me daban mis padres; [si les avisaba] - necesito este vestuario, necesito esto o lo otro, [me lo proporcionaban]... (Entr. 4; junio 10, 2006)

La glosa discursiva comunicó que la actividad dancística de Adolfo en el entorno escolar y el apoyo familiar para el desarrollo de la misma, contribuyeron a generarle experiencias nutricias en el ejercicio de la Danza, pues al practicar esta expresión artística él la descubrió como un elemento que lo hacía sentirse completo, lo cual equivalió a contar con un mecanismo nutriente, que lo satisfacía interiormente, mecanismo reforzado por sus padres al haberle proporcionado los apoyos que requería para cubrir sus intervenciones dancísticas escolares, refuerzo que significó nutrir el

interés y el desarrollo personal de Adolfo en la Danza, así como enriquecer sus experiencias en este ámbito.

iii) Extensión del argumento interpretativo.

El segundo segmento de metáforas develó dos aspectos implícitos en el decir de Adolfo: a) la experiencia corporal, mediante la cual se realiza el fenómeno del movimiento físico para cristalizarse en la manifestación de Danza; y, b) la vivencia completiva, sugerida como la concreción de la experiencia corporal y dancística:

a) la experiencia corporal. Adolfo concebía a su propio cuerpo como el medio para evidenciar, mediante el movimiento corporal y la Danza, la expresión de sus sentimientos y de sus estados de ánimo, y con éstos denotar su “amor” implícito por la Danza, el cual dio lugar al lazo afectivo de este docente con esta expresión artística; en tal contexto subyace la idea interpretativa de que la metáfora inicialmente atraviesa por la experiencia corporal (Lizcano, s/a, p. 139), y posteriormente se concreta en declaraciones verbales o escritas, concreción que revela el proceso corporal e intelectual que opera en el sujeto, y por lo tanto su actividad pensante y metafórica; es decir que este docente vivenció corporalmente el proceso interno de su cuerpo en movimiento, donde la metáfora estaba latente, metáfora que emergió después de la vivencia dancística; una vez tenida la experiencia corporal de movimiento y de Danza la metáfora se verbalizó, acción que cristalizó el pensamiento metafórico del docente.

La experiencia corporal de Adolfo en el fenómeno del movimiento físico de la Danza, originó su concepción metafórica con respecto a esta expresión artística, donde la vivencia corporal del movimiento jugó un papel relevante.

Por otra parte, de acuerdo con las reflexiones que Arriarán (1999, p. 25) hace sobre la hermenéutica, el cuerpo humano es un aspecto a estudiar porque implica abordar la identidad del sujeto, por lo que este hermeneuta de la educación sugiere tomar la teoría del arte como una vía para analizar, comprender e interpretar qué sucede con la

identidad del sujeto. El caso de Adolfo trasluce la presencia del cuerpo al mencionar la actividad corporal -elemento que permite vislumbrar su afiliación con la Danza-, como una forma suya de identidad individual, es decir, en vez de haber elegido otro medio artístico u otra forma para expresar sus sentimientos y sus emociones, este docente mostró su elección por la Danza para expresarse, lo cual le permitió establecer un nivel de identidad personal, para consigo mismo y quizá para con los otros quienes lo distinguirían por su identidad con la Danza. En mi reflexión, junto con Arriarán, el análisis hermenéutico permite retomar al sujeto en sus diferentes dimensiones, como es la corpórea, en contraposición a los puntos de vista que consideran al sujeto como racionalidad pura, por lo que el segundo segmento de metáforas de Adolfo mostró la recuperación del sujeto en su dimensión corporal-expresiva, apartada de un enfoque sólo racional o mecánico, dimensión que dio cuenta de la subjetividad de este docente con respecto a su sentir, decir y hacer con respecto a la Danza;

b) la vivencia completiva. El aspecto completivo de la Danza, detectado por Adolfo en sí mismo, es declarado en las siguientes líneas metafóricas:

()...Estoy integrado con la Danza cien por ciento... porque para mí es un complemento como ser humano, me llena por el detalle del movimiento...;  
 (...desde mi niñez empecé a captar el detalle de que me sentía yo completo [al practicar la Danza]. (Entr. 4; junio 10, 2006)

En la glosa metafórica Adolfo resaltó a la Danza como “un complemento” para él mismo, cualidad que enfatizó en la línea “me llena por el detalle del movimiento”, y que a la vez reveló la satisfacción personal que la Danza le proporcionaba; cualidad también percibida por este docente en su infancia, al enunciar la expresión “me sentía yo completo”. Los términos “un complemento”, “me llena” y “me sentía yo completo” dieron lugar al significado que Adolfo le otorgó a la Danza en relación consigo mismo, significado que develó también el “amor” a la Danza pues ésta lo hacía sentirse completo, “amor” que lo impulsó a **salir adelante** en su labor de enseñanza y que lo motivó a **sembrar en los alumnos**... algunos aspectos de esta expresión artística.

La vivencia completiva también puede ser interpretada con base en las reflexiones filosófico-antropológicas de Gadamer (1991, 83-99) acerca del arte, quien señala que el símbolo implica el reconocimiento subjetivo de algo ya que remite a la evocación de significado de acuerdo con la historia personal, cultural y social del sujeto; al reconocer el significado de un determinado símbolo el sujeto se complementa a sí mismo, pues es el fragmento que le otorga complementariedad, es decir, integra para sí ese algo que le faltaba; desde esta perspectiva, en el caso de Adolfo, al plantear a la Danza como su complemento, ésta constituyó el símbolo de su complementariedad y del cual evocó parte de su historia escolar, familiar y de formación profesional en torno a la Danza.

El reconocimiento subjetivo de Adolfo hacia la Danza, instituida como un símbolo, se manifestó en el enunciado metafórico ***yo estoy casado con la Danza***, resultado de la vivencia completiva sucedida con tal expresión artística; Gadamer -basado en una historia de Aristófanes sobre la esencia del amor-, comenta que “cada hombre es, en cierto modo, un fragmento de algo; y eso es el amor: que en el encuentro se cumple la esperanza de que haya algo que sea el fragmento complementario que nos reintegre” (p. 84), el comentario cabe en el sentido de que Adolfo constituía un fragmento, quien al encontrarse e identificarse con el símbolo representado por la Danza -el otro fragmento- forjó su reintegración personal, forjadura que tuvo por base su “amor” a la Danza, “amor” declarado a través de la expresión metafórica ***yo estoy casado con la Danza***; Adolfo, al “estar casado” con la Danza, mostró figurativamente la complementación de los dos fragmentos: su unión con la Danza por mediación del amor, donde este sentimiento fue determinante en la integración.

Según Gadamer, la relevancia del simbolismo en el arte radica en proporcionar al hombre los medios para complementarse a sí mismo y dejar de ser un sujeto fragmentado, para que la experiencia de lo simbólico en el arte lo mueva y lo impacte y genere su propia autoconstrucción; con base en esta reflexión, es posible asentar que la Danza -una rama del arte-, fue el medio simbólico que le facilitó a Adolfo su propio autoreconocimiento y su propia autoconstrucción.

El citado filósofo sostiene que el sujeto, al constituirse en un ser completo, puede coadyuvar a la construcción de la comunidad de la cual es miembro y en la que participa y convive, pues comunidad implica comunión, poner en común, equivalente en este caso a socializar, compartir y fomentar el valor y el desarrollo de las artes; si el sujeto crece a través de la experiencia del simbolismo del arte y lo traslada a la comunidad entonces hay perspectivas de crecimiento colectivo, social y humanista, aspiración movida por el arte; esta aspiración socioeducativa, paralela a la experiencia del simbolismo del arte, puede ser alcanzada a través de las acciones educativas y sociales que el sujeto emprenda.

De acuerdo con el párrafo anterior, la concepción del simbolismo complementario del arte como un factor constructivo comunitario se plasma en el caso de Adolfo pues éste no se detuvo sólo en lo personal, sino que intentó trascender más allá de sí mismo a través de su trabajo escolar, trascendencia enunciada en las frases clave **salir adelante** y **sembrar en los alumnos...**, pues su vivencia completiva lo impulsó a continuar el desarrollo de sus tareas pedagógicas en torno a la enseñanza de la Danza, al tiempo que propagaba elementos de ésta expresión artística como una forma de expandir el acervo dancístico comunitario; en este sentido Adolfo procuraba contribuir a la construcción de su comunidad escolar, con base en el simbolismo complementario de la Danza, simbolismo susceptible de ser diseminado principalmente en los estudiantes a su cargo, y, por extensión, a la comunidad de la que ellos formaban parte.

## REFLEXIONES FINALES.

La investigación realizada en el contexto de la PEI-RIES posibilitó la recuperación de las voces de dos docentes de Danza, dos casos particulares que, con base en el análisis, interpretación y aproximación a la comprensión de los segmentos metafóricos producidos, dieron cuenta de las vicisitudes que afrontaron en el proceso de pilotaje del programa de Danza 2005, primer grado; pero también aportaron indirectamente aspectos que señalan la situación de relegación de la asignatura. De los hallazgos de esta investigación y del proceso de análisis e interpretación y aproximación efectuado, derivó las siguientes reflexiones finales.

A) En cuanto a la situación de relegación curricular de la Educación Artística o Artes.

*Brisa* y *Adolfo* declararon no conocer la noción de relegación curricular. De hecho no se trató de investigar si conocían o no esta noción, sino explorar a través de la entrevista el uso verbal o discursivo de la locución y un posible vínculo con su labor de enseñanza. Ella evadió hablar sobre este tema; él, en cambio, intentó inferir el significado de la locución pero cortó el tema. A pesar de estas circunstancias, los discursos globales de ambos informantes enunciaron aspectos indicadores de relegación de la asignatura, como se aprecia en el capítulo 3.

La situación de relegación curricular de la asignatura, específicamente en el contexto de la PEI-RIES, se distinguió por la carencia de recursos mínimos que apoyaran principalmente la labor de enseñanza de los docentes entrevistados y el desarrollo del pilotaje del nuevo currículo, lo cual remite a las condiciones en las que los informantes realizaron su trabajo; en el caso de *Brisa*, aunque contaba con un salón para impartir las clases, el inmueble no era ex profeso para Danza, dificultad que le generaba reclamos cuando realizaba sesiones prácticas y el grupo producía “ruido” al ejecutar zapateados que interferían en los salones de la planta baja; asimismo, ella trabajaba con objetos de su propiedad como la radiograbadora, la extensión eléctrica, audiocassettes y otros bártulos, pues aunque la escuela contaba con este tipo de

aparatos eléctricos, los proporcionaba para las clases de Español o Inglés: se priorizaba el préstamo a estas asignaturas y se relegaba la de Danza.

En el caso de *Adolfo* la situación era más grave porque el no contaba con salón ni con un espacio fijo, trabajaba donde le era posible: la segunda entrada del plantel, la Plaza Cívica, algún corredor u otro lugar de la escuela. Llamó la atención que en la misma escuela el profesor de Música sí tuviera salón para uso personal permanente, mientras que el docente de Danza no contara con aula de trabajo, contraste que lleva a pensar que la Danza, en este caso, está aun más relegada dentro de la relegación misma de las Artes. Al igual que *Brisa*, *Adolfo* también cargaba con artículos de su propiedad para impartir las sesiones; ambos docentes no eran apoyados por las autoridades de sus respectivos planteles en cuanto a materiales y recursos básicos para desempeñar su trabajo.

Carencias elementales como las señaladas arriba, aparte de otras relatadas por ambos docentes, ilustran la situación de relegación curricular de la asignatura durante el pilotaje del programa de Danza 2005, pues se muestra que para la implantación de la RIES no se dio la mínima importancia a la consideración de necesidades básicas para el desempeño docente de la asignatura, lo que demerita su valor curricular y no favorece los posibles cambios para la enseñanza en esta expresión artística. Esta situación de relegación, a la vez, señala las limitaciones o incongruencias de planeación de la reciente reforma educativa, toda vez que en ningún momento se previó la dotación de infraestructura y logística básica para el pilotaje del currículo de Danza 2005, al menos en los casos de los docentes entrevistados.

Dada la situación presentada, es posible afirmar que la asignatura Educación Artística o Artes continua distinguiéndose por el rasgo de relegación curricular, situación susceptible de ser modificada mediante la intervención de las instancias oficiales para el abastecimiento de los recursos mínimos necesarios, que apoyen la labor docente y favorezcan el desarrollo curricular de la asignatura, lo cual implica que las respectivas autoridades asuman la voluntad política para llevarlo a cabo, sobre todo ahora que la

PEI-RIES ya está en la fase de conclusión y permitió la detección de estas irregularidades en la implantación de cambios reformadores: la relegación curricular misma constituyó una vicisitud para los informantes.

B) En cuanto a lo dicho por los docentes entrevistados.

Con base en la noción de discurso como acontecimiento del lenguaje verbal con mensajes intrínsecos que produce significados, lo dicho por *Brisa* y *Adolfo* se constituyó en discursos/relatos que dieron cuenta de algunas vicisitudes afrontadas por ambos. En el proceso de análisis, interpretación y aproximación a la comprensión de los discursos se detectó el uso de metáforas por parte de ellos, las cuales, mediante un proceso de interpretación hermenéutica, acercaron a un posible significado de las expresiones metafóricas y reiteraron algunas dificultades que les acontecieron durante el pilotaje del nuevo currículo de Danza.

El procedimiento de análisis e interpretación de los segmentos metafóricos llevó a que emergieran las categorías “enseñanza”, “contenidos de estudio” y “estrategias didácticas”, con base en la dimensión curricular como eje de referencia para explicitar y explicar el sentido o la significación metafóricos de las expresiones emitidas.

Sobresale la dimensión curricular porque es la que alude a los procesos de construcción de conocimientos escolares, relacionados con las implicaciones propias de la enseñanza, donde el programa de estudios es un elemento sobre el cual gira la mayor parte de los discursos producidos y es una guía para el desarrollo escolar de la Danza, en el caso de la investigación efectuada.

La primera vicisitud afrontada por *Brisa* y *Adolfo* fue el desarrollo del nuevo currículo, dado que antes de la PEI-RIES no se manejaba programa alguno para impartir la asignatura. La instrumentación de la reforma llevó a los docentes entrevistados a replantear la forma de enseñar Danza en función de la presencia del nuevo programa, lo que originó un vínculo entre cada informante con el documento y que asumieran una

postura discursiva. En el caso de ambos docentes es posible afirmar que hubo una postura de recepción y apropiación del nuevo currículo, postura activa, no tan reproductiva del programa como tal, pues ambos docentes enunciaron la modificación de algunos contenidos de estudio en cuanto a forma y tiempo, y mencionaron estrategias didácticas para desarrollarlos. Señalo que se apropiaron del documento porque en sus discurso globales y en algunas glosas metafóricas enuncian acomodamientos que hicieron en algunas secciones del programa de Danza.

La reorganización de contenidos de estudio del nuevo programa y el planteamiento de estrategias didácticas fueron dos formas para resolver la vicisitud del desarrollo del documento curricular, imbricada con la enseñanza de la Danza, además que fue la forma de responder a las demandas institucionales para desarrollar el programa oficial.

En el caso de *Brisa* percibí una postura discursiva analítica pues la primera metáfora que llevó a escudriñar su discurso global fue *paja*, vocablo que hace referencia -según la percepción de la informante-, a las “repeticiones teóricas” del documento. En mi punto de vista, expresar consideraciones acerca del programa de estudio, implica una revisión básica del contenido para conocer lo que se va a impartir, lo que a su vez genera la exploración de los contenidos de estudio y la proposición de estrategias didácticas para desarrollarlos, por lo que *Brisa* enunció su consideración primera con respecto al nuevo currículo, para decir posteriormente diferentes metáforas que aludieron a las vicisitudes vividas en el pilotaje del programa, tal como lo he descrito en el capítulo 3 de este trabajo recepcional.

En el caso de *Adolfo*, percibí una postura discursiva crítica a través de la que expresó consideraciones acerca del programa de estudio, las cuales aunque también derivaron las mencionadas categorías de análisis, se extendieron fuera del currículo para criticar las condiciones en que laboraba desde tiempo atrás y responsabilizar a ciertas instancias y autoridades de las vicisitudes que le acontecieron tanto en su trayectoria laboral como durante el pilotaje del nuevo programa. A mi juicio, la metáfora detonante del discurso global de este docente es la de *relleno*, que explica y significa

enfáticamente el rasgo de relegación curricular de la asignatura -inferido con base en lo dicho por este docente-, declarado desde décadas anteriores y que se repite en el desarrollo de la PEI-RIES, para después destacar de manera relevante las expresiones metafóricas *le eche un poco o mucha tierra* y *si levantas un poco la voz*, de los segmentos discursivos formados, que refuerzan el sentido de crítica.

Más allá de las interpretaciones y aproximaciones a los posibles significados de las metáforas enunciadas por los informantes, y las formas de haber resuelto en parte las vicisitudes afrontadas mediante mecanismos pedagógicos y profesionales, cabe decir que el uso del lenguaje metafórico, en el caso de los informantes, revela un nivel de sensibilidad personal ante los avatares de su labor como enseñantes, donde las expresiones metafóricas también denuncian las inconformidades y descontentos de estos docentes ante sus condiciones laborales, uso de lenguaje metafórico que presenta distancia del lenguaje técnico-instrumental del discurso político-educativo y del nuevo currículo de Danza.

Lenguaje metafórico que también nos aproxima a la dimensión personal-afectiva de los docentes entrevistados, e intenta explicitar la connotación emocional que conlleva la enseñanza de la Danza en el contexto escolar, pues *Brisa* y *Adolfo* coincidieron en la enunciación de una emoción: el enamoramiento y el amor susceptible de estar presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta expresión artística, según lo expresaron a través de sus discursos/relatos y específicamente en las glosas metafóricas delimitadas, tipo de lenguaje no detectado en el discurso del nuevo programa de estudio, que quizá no tiene porqué estar presente en tal documento pero su ausencia dice mucho del carácter racionalista-instrumental de su enfoque pedagógico, en demérito de la formación del estudiante de secundaria.

La dimensión aludida presumiblemente obedece a uno de los principios de resiliencia: el principio de afecto, inherente a toda persona para coadyuvar a superar algunas adversidades -en los casos de estos docentes, manejar a favor suyo las vicisitudes del pilotaje del nuevo programa-, y apoyar a la gente cercana, principio

resiliente de afecto basado en el amor y en el enamoramiento. La investigación efectuada posibilitó el uso del referente conceptual de resiliencia para aproximarme a la comprensión de las metáforas de “amor” y “enamoramiento” y su principal significado para estos informantes: la sensación de cierto gusto por la enseñanza de la Danza, sensación susceptible de ser transmitida a los estudiantes de secundaria.

Por último, al final de estas reflexiones, observé que el hecho de que *Brisa* abriera su voz y *Adolfo* la “levantara” implicó una expresión de poder, en el sentido de no callar las circunstancias a través de las cuales vivieron el pilotaje del currículo nuevo: hicieron uso de su poder de expresión y -por decirlo de este modo- de denuncia de las respectivas condiciones de trabajo, mediante elocuentes metáforas, en la coyuntura de la PEI-RIES.

El presente estudio de las voces de dos docentes de Danza, de ningún modo es suficiente para documentar todo aquello que es capaz de develar una metáfora a través del análisis, interpretación y aproximación al sentido de la misma, pues pueden darse tantas interpretaciones como campos de conocimiento hay; sin embargo, el esfuerzo final de esta investigación hace patente una intención del trabajo de sentido de un discurso, y en su caso de la metáfora: hacer pública la significación, el sentido.

La posibilidad de realizar posteriores investigaciones, basadas en el acercamiento a las voces docentes, con un enfoque hermenéutico, considero que permitirá detectar y clarificar las necesidades laborales de los profesores frente a grupo, y estar actualizados acerca de su decir, para pensar en el diseño y elaboración de propuestas de intervención que coadyuven al desarrollo de su labor como enseñantes, bajo el intento de escudriñar la dimensión personal-afectiva, que, reflexiono, es uno de los aspectos no suficientemente atendidos en el ámbito escolar: tarea general pendiente.

## BIBLIOGRAFÍA.

- ACHA, Juan. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México, Trillas.
- ALONZO BLANQUETO, Carlos G. et al: (2005). *Glosario básico de currículo*. México, Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, Paidós.
- ANDER-EGG, Ezequiel. (1997). *Alcances y significados de una reforma educativa*. Argentina, Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- ARFUCH, Leonor. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. España, Paidós.
- ARNHEIM, Rudolph. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona, Paidós.
- ARRIARÁN, Samuel. (1999). *La fábula de la identidad perdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea*. México, Editorial Itaca.
- (2001). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México, UPN.
- ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- BALL, Stephen. (1994). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. España, Ediciones Morata, S. L.
- BERTELY BUSQUETS, María. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento a la cultura escolar*. México, Paidós.
- BRUNER, Jerome. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Trd. Luciano Padilla López. Argentina, FCE.
- BUENO, Miguel. (1977). *Principios de estética*. 7ª edición, México, Editorial Patria.
- CARAMÓN ARANA, M. Cristina et al: (2004). La investigación de la enseñanza a partir del estudio de casos y el trabajo de caso, pp 39-69, en *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. Marco Eduardo Murueta (Coord.),. México, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C. / Centro de Estudios Superiores en Educación.

CERDÁ MICHEL, Alma Dea. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer docente*. México, UPN.

DALLAL, Alberto. "Lugar del arte, lugar de la cultura". *Universidad de México*. N. 541, México, febrero de 1996. pp 42-46

DELGADO, Juan Manuel y Juan Gutiérrez. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Editorial Síntesis, S. A.

DEMARCHI, Martha. (1996). *Reforma educativa*. Argentina, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

DEWEY, John. (1949). *El arte como experiencia*. México, FCE.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1996). *Currículum y evaluación escolar*. Buenos Aires, Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social. / Aique Grupo Editor, S. A.

EISNER, Elliot. (2004). *El arte y la creación de la mente*. México, Paidós.

FERRARIS, Mauricio. (2001). *La hermenéutica*. México, Taurus.

FULLAN, Michael. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona, Octaedro.

------(2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro.

FULLAN, Michael y Andy Hargreaves. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, SEP.

GADAMER, Hans-Geogr. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona, Paidós.

------(1997). *Verdad y método. I* Trd. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca, España, Ediciones Sígueme.

------(1992). *Verdad y método II*. Trd. Manuel Olasagasti. Salamanca, España, Ediciones Sígueme, S. A.

GIDDENS, Anthony, et al: (1990). *La teoría social, hoy*. México, Alianza Editorial / Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Editorial Patria, S. A. de C. V.

GOODSON, Ivor F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S. A.

------(2000) *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro.

HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, Andy. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* Trd. Pablo Manzano. Madrid, Morata.

HENDERSON, Nan y Mike Milstein M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.

LIZCANO, Emmanuel. (s/a). Cap. 3 (II). La metáfora como analizador social. pp. 137-171, en: *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Ed. Tecnos.

LUNDGREN, U. P. (1992). "El currículum: conceptos para la investigación", pp 12-34, en: *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.

MAZÓN FONSECA, Ricardo. (2002). *La hermenéutica analógica y el mito*. México, Primero Editores.

MEJÍA, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval. (2003). (Coords). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México, ITESO.

MÉLICH, Joan-Carles. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós.

MENDOZA, Cristina. (1990). *Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza*. México, INBA / Centro Nacional de Investigación y Documentación de Artes Plásticas, Prisma Editorial, S. A. de C. V.

MENESES MORALES, Ernesto. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México, Porrúa.

----- (1986). *Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México, Centro de Estudios Educativos, A. C.

----- (1998). *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México, Centro de Estudios Educativos, A. C. / Universidad Iberoamericana.

----- (1991). *Tendencias educativas oficiales en México: 1964-1976. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los*

*presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez.* México, Centro de Estudios Educativos, A. C. / Universidad Iberoamericana.

MICHEL, Guillermo. (1996). *Una introducción a la hermenéutica. Arte de espejos.* México, Castellanos Editores.

MOZEJKO, Danuta Teresa. (2002). *Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas.* Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.

NAVA ORTIZ, José. (2004). La comprensión hermenéutica en la investigación educativa, pp 107-133 en *Alternativas metodológicas para la investigación educativa.* Marco Eduardo Murueta (Coord.), México, Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C. / Centro de Estudios Superiores en Educación.

NAVARRO, Juan Manuel y Tomás Calvo. (1995). *Historia de la filosofía.* España, Grupo Anaya S. A.

ORLANDINI, Alberto. (1998). *El enamoramiento y el mal de amores.* México, FCE.

PALACIOS, Jesús. (1989). *La cuestión escolar.* Barcelona, Editorial Laia, S. A.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Historia de una reforma educativa. Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de E. G. B. en Andalucía.*

----- (1998). La cultura institucional en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata.

PICCINI, Mabel. (1983). *Sobre la producción discursiva, la comunicación y las ideologías.* México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

POPKEWITZ, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.* Trd. Pablo Manzano, Madrid, Morata.

PRIETO, Daniel. (1982). *Elementos para el análisis de mensajes.* México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

READ, Herbert. (1996). *Educación por el arte.* Trd. Luis Fabricant, Barcelona, Paidós.

RICOEUR, Paul. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* México, Siglo XXI Editores / Universidad Iberoamericana.

RITZER, George. (1993). *Teoría sociológica contemporánea.* España, Editorial McGraw-Hill Inc.

RODRIGUEZ GÓMEZ, Gregorio et al: (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, Ediciones Aljibe.

RODRÍGUEZ URIBE, Hugo. (2004). *Calidad educativa. Principio filosófico, conceptos y lógica valorativa*. México, Edit. Dríada.

ROCKWELL, Elsie. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP / Ediciones El Caballito.

RUÍZ MUÑOZ, M. Mercedes. (Coord), (2002). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo / Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. (1990). "El arte y las masas. El capitalismo y el arte de masas. El dilema del arte de minorías o arte de masas. El arte verdaderamente popular. Arte culto, individual y profesional y arte colectivo y popular. La división social del trabajo artístico y el desenvolvimiento de la personalidad" en *Expresión y comunicación*. UPN, 2ª edición, México.

SANDOVAL FLORES, Etelvina. (1997). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. México, Departamento de Investigaciones Educativas / Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

------(2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México, Universidad Pedagógica Nacional / Plaza y Valdés.

SANTIAGO VALLE, Moisés. (2003). *El horizonte utópico de la educación artística en la escuela primaria*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Sociología de la Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

SECRETARÍA DE HACIENDA Y CRÉDITO PÚBLICO. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Poder Ejecutivo Federal, Talleres Gráficos de México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. 1ª ed., México, Populibro, S. A. de C. V.

------(2006). *Diario Oficial*. Primera Sección, Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, viernes 26 de mayo.

----- (2005). *Educación Secundaria. Danza. Programas de Estudio*. Versión preliminar para la Primera Etapa de Implementación, 2005-2006. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

------(2005). *Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. Documento Introductorio*. Reforma Integral de la Educación Secundaria, Primera Etapa de Implementación 2005-2006. Dirección General de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

------(1994). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica, Secundaria*. 1993. México.

------(2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.

SEVILLA, Amparo. (1990). *Danza, Cultura y clases sociales*. México, INBA / Centro Nacional de Investigación y Documentación de la Danza “José Limón”.

STAKE, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

TERIGI, Flavia. (2002). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar*. Coloquio Internacional de Educación Artística. SEP / CNA.

TORTAJADA QUIRÓZ, Margarita. (1998). *Mujeres de danza combativa*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Dirección General de Publicaciones / Centro Nacional de Investigación e Información de la Danza “José Limón”.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.

VAN DIJK, Teun A. (1998). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México, Siglo XXI Editores.

WAGENSBERG, Jorge. (1998). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. España, Tusquets Editores, S. A.

WODAK, Ruth y Michael Meyer. (Comp.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Trd. Tomás Fernández A. y Beatriz Eguibar, Barcelona, Editorial Gedisa.

WOODS, Peter. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

YNCLÁN, Gabriela y Elvia Zúñiga. (2005). *En busca de dragones. Imagen, imaginario y contexto del docente de secundaria*. México, Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa / Castellanos Editores.

## REVISTAS

ARAUJO MORALES, Leticia. "¿Qué saben los maestros de secundaria de la RIES?. La Reforma Integral de la Educación Secundaria a consulta". *Educación 2001. Revista mexicana de educación*. n. 127, diciembre de 2005: pp 11-15

COLL, César. "Lo básico en la educación básica". Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de educación básica". *Transatlántica de educación*. Vol. 1, México, octubre de 2006: pp 69-77

DALLAL, Alberto. "Lugar del arte, lugar de la cultura". *Universidad de México*. n. 541, México, febrero de 1996. pp 42-46

DOSSIER EDUCATIVO 31. "Reforma Integral de la Educación Secundaria". *Educación 2001. Revista mexicana de educación*. n. 107, abril de 2004.

MICHEL, Guillermo. "Hermenéutica y orientación educativa". *Revista Mexicana de Pedagogía*. n. 90, México, julio-agosto de 2006: pp 14-19

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y Marisol Silva Ayala. "Análisis y resultados de las políticas públicas referidas a la educación básica: el caso de México". *Transatlántica de educación*. Vol. 1, octubre de 2006: pp 99-116

OJEDA ÁNIMAS, Luis Fernando. "A propósito de la reforma en secundaria, los estudiantes opinan". *Educación 2001. Revista mexicana de educación*. n. 128, enero de 2006: pp 39-45

ORNELAS, Carlos. "La estrechez de la reforma a la secundaria". *Educación 2001. Revista mexicana de educación*. n. 134, julio de 2006: pp 7-10

POLÍTICA EDUCATIVA. "El nuevo proyecto de secundarias: debate". *Educación 2001. Revista mexicana de educación*. n. 107, abril de 2004: pp 10-20

QUIROZ ESTRADA, Rafael. "Reforma de la educación secundaria: problemas, implicaciones y perspectivas". *Educación 2001. Revista mexicana de educación*. n.135, agosto de 2006: pp 18-25

SCHLEICHER, Andreas. "La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas" *Transatlántica de educación*. Vol. 1, México, octubre de 2006: pp 31-40

## DIARIOS

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN. Comunicado n. 112. Educación Artística. *La jornada*. México, 28-11-2003: p 44. Secc. Sociedad y Justicia.

AVILÉS, Karina. "Rechazo a la RIES: CNTE". México, 05-08-2005: p. 42. Secc. Sociedad y Justicia.

-----"La reforma a secundarias, gradual y de largo aliento, según la SEP". *La Jornada*. México, 19-08-2005, p. 48. Secc. Sociedad y Justicia.

-----"La secundaria Diego Rivera <ya se salió> del programa piloto". *La Jornada*. México, 19-08-2005: p. 49. Secc. Sociedad y Justicia.

----- "La SEP de nuevo desoye a interesados e impone reforma". *La Jornada*. México, 19-08-2005: p. 49. Secc. Sociedad y Justicia.

----- "Difunden tres grandes temas para la consulta sobre reforma en secundarias". *La Jornada*. México, 22-08-2005: p. 47. Secc. Sociedad y Justicia.

-----"Gómez Morín, <convencido> de que el próximo gobierno mantendrá reformas a secundarias". *La Jornada*. México, 23-08-2005: p. 40. Secc. Sociedad y Justicia.

DEL VALLE, Sonia. "Ignoran maestros reforma". "Cuestionan profesores programas de formación". "Excluyen de análisis planes de estudio". *Reforma*. México, 15-08-2005, Secc. A. p. 1

-----"Habrá paro en 30 mil escuelas el 1º de septiembre: CNTE". *La Jornada*. México, 16-08-2005: Secc. Sociedad y Justicia.

SEP-SNTE. Comunicado. "Reforma Integral para la Educación Secundaria". *La Jornada*. México, 22-08-2005: p. 14

ROBLES DE LA ROSA, Leticia. "La RIES, demasiado apresurada: Pescador Osuna". *La Crónica*". México, 24-08-2005: p. 47. Secc- Academia.

VARGAS, Rosa Elvira. "Consigna la SEP objeciones a la propuesta de reforma a secundaria". *La Jornada*. México, 26-05-2006: p. 54. Secc. Sociedad y Justicia.

POY SOLANO, Laura. "Aplicar la RES implica cambiar desde horarios hasta infraestructura: SEP". *La Jornada*. México, 26-05-2006: p. 55. Secc. Sociedad y Justicia.

----- "Amenaza el movimiento magisterial con radicalizar protestas en el país". *La Jornada*. México, 26-05-2006: p. 56. Secc. Sociedad y Justicia.

“La RES, con fines electorales y sin garantía de calidad: Octavio Paredes”. *La Jornada*. México, 28-05-2006. Secc. Sociedad y Justicia.

“La ALDF exige a la SEP suspender la aplicación de la Reforma de Educación Secundaria -RES-“. *La Jornada*. México, 12-06-2006. Secc. La Capital.

“Paro de 24 horas en rechazo a la Reforma de Educación Secundaria (RES): CNTE”. *La Jornada*. México, 27-06-2006. Inserción de desplegado.

“¡Todos contra la imposición! Razones para luchar por la derogación del decreto de la Reforma a la Educación Secundaria y a toda reforma educativa neoliberal”. *La Jornada*. México, 15-08-2006: p. 16. Secc. Política.

## ANEXO 1

Formato 1: Guía de actividades para la entrevista cara a cara.

Formato 2: Datos personales-laborales del informante (Anónimo).

Formato 3: Registro de la sesión-entrevista (Anónimo y codificado).

Formato 4: Preguntas activadoras.

Formato 5: Registro de inscripciones verbales

- Actividades previas:
  - \* Haber concertado la cita para la entrevista.
  - \* Disponer oportunamente de la grabadora que contenga baterías nuevas; dos audio-cintas “vírgenes” y fólter de trabajo.
  
- Actividades durante la entrevista
  - \* Acudir con antelación al lugar donde se efectuará la entrevista y preparar los materiales.
  - \* Recibir al entrevistado y crear ambiente de confianza.
  - \* Saludo y señalamiento de que la entrevista se audio grabará.
  - \* Precisar al entrevistado que puede extenderse en sus respuestas todo lo que considere necesario o posible.
  - \* Proceder a la entrevista -preguntas detonantes en hoja anexa, pero estar atento a la realización de otras preguntas generadoras, con base en las respuestas-.
  - \* Ante el silencio final de cada respuesta, procurar no “llenarlo” con una nueva pregunta sino dar oportunidad al entrevistado para que se extienda en sus respuestas.
  - \* De ser necesario ampliar un aspecto que se haya detectado en la respuesta del entrevistado, solicitarle: < ¿podría usted extender o abundar en relación con...?>
  - \* No incluir conceptos, vocablos o tecnicismos que, quizá, sean desconocidos por el entrevistado, ni establecer diálogos desviadores; esclarecer la pregunta cuando no haya sido comprendida por el entrevistado.
  - \* Al finalizar la última respuesta, sugerir al entrevistado si desea agregar algo más; de ser así, se prolonga la entrevista.
  - \* Concluida la sesión, agradecer la participación y, en caso de ser necesario, especificar la realización de la siguiente reunión.
  
- Actividades ulteriores:
  - \* Transcribir la audio grabación al pie de la letra; todo deberá ser incluido en el texto de registro.
  - \* Proceder al análisis de la información, de acuerdo con el enfoque propuesto y las categorías de análisis.

## DATOS PERSONALES Y LABORALES INFORMANTE. RIES-PEI Formato 2

SEXO: M\_\_\_ F\_\_\_ EDAD:\_\_\_\_\_ LUGAR DE NACIMIENTO:\_\_\_\_\_

**FORMACIÓN ACADÉMICA.**

BACHILLERATO: Sí No INSTITUCIÓN:\_\_\_\_\_

BACHILLERATO PEDAGÓGICO: Sí No INSTITUCIÓN:\_\_\_\_\_

OTRO: \_\_\_\_\_

NORMALISTA: Sí No INSTITUCIÓN:\_\_\_\_\_

NORMAL SUPERIOR: Sí No INSTITUCIÓN:\_\_\_\_\_

CARRERA UNIVERSITARIA:\_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN:\_\_\_\_\_

POST GRADO: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN:\_\_\_\_\_

**FORMACIÓN EN EL CAMPO ARTÍSTICO:** Sí No

INSTITUCIÓN (ES):\_\_\_\_\_

DISCIPLINA(S) ARTÍSTICA(S): Danza Música Teatro Artes Plásticas

CURSOS COMPLEMENTARIOS: ¿Cuántas veces al año? \_\_\_\_\_

¿Cuáles cursos?\_\_\_\_\_

INSTITUCIONES:\_\_\_\_\_

SITUACIÓN LABORAL: base( ) interino( ) contrato( )

HORAS DESIGNADAS:\_\_\_\_\_ ESCUELAS:\_\_\_\_\_

ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO DOCENTE:\_\_\_\_\_

OTROS EMPLEOS: Sí No ¿CUÁLES?\_\_\_\_\_

¿EN DÓNDE?\_\_\_\_\_

## REGISTRO DE LA SESIÓN. RIES-PEI

Formato 3

INFORMANTE, CLAVE: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

ENTREVISTADOR CLAVE: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_ HORA INICIO: \_\_\_\_\_ HORA FINALIZACIÓN: \_\_\_\_\_

POBLACIÓN: \_\_\_\_\_

LUGAR: \_\_\_\_\_

-----  
Próxima cita:-----  
REGISTRO DE LA SESIÓN.

## A. Proceso de inmersión en la PEI-RIES.

1. ¿Cómo se incorporó usted a la PEI de la RIES?
2. ¿Cuáles mecanismos fueron desarrollados para que usted conociera el nuevo programa?
3. ¿Qué opina usted de la RIES?

## B. La propuesta curricular.

1. ¿Qué opina usted del nuevo Programa de Danza?
2. ¿Cómo valora usted los propósitos del Programa?
3. ¿Qué opina usted de los contenidos programáticos?
4. ¿Cuáles elementos revelan la congruencia o incongruencia entre los propósitos y los contenidos programáticos?
5. ¿Cuáles aspectos del Programa le llaman más su atención y por qué?
6. ¿Y los que menos llaman su atención, por qué?
7. ¿Ha omitido usted aspectos programáticos, por qué?
8. ¿Qué piensa usted del enfoque programático?
9. ¿Cuál metodología aplica usted en el desarrollo del Programa?
10. ¿Convendría o no enseñar las cuatro disciplinas artísticas o sólo una, por qué?
11. ¿De qué manera tiende a la formación integral del alumno la propuesta programática?
12. ¿Cuáles aspectos muestran relegación curricular de la Danza?

## C. La operación del Programa.

1. ¿Con cuáles condiciones de infraestructura cuenta usted para impartir la asignatura?
2. ¿Qué comentarios tiene usted acerca de los diversos materiales de apoyo para efectuar su práctica docente?
3. ¿Qué percibe usted acerca de la participación de los estudiantes con la orientación del nuevo Programa?
4. ¿Cuáles relaciones hay entre usted y el personal docente para desarrollar la asignatura?
5. ¿De qué manera interviene el personal directivo del plantel en su práctica docente?
6. ¿Cuál es la participación del personal administrativo en las tareas que usted desempeña?
7. ¿De qué modo participan los padres de familia en las actividades que usted efectúa?
8. ¿Cuáles factores han ayudado o no en la operación del nuevo Programa? -Planeación didáctica antes y después de la RIES, libros de texto, lecturas de apoyo, mayor carga o no de trabajo, tiempo, supervisión y seguimiento de la Coordinación Estatal de la RIES, reuniones, asesorías, etc.-
9. ¿Qué modificaría usted del Programa?
10. ¿Cómo se ha sentido usted durante este periodo con respecto a la operación del Programa?
11. ¿Qué le aporta a usted el proceso de la PEI-RIES?

## D. Lugar de la Danza en la RIES.

1. ¿Cuál es su postura personal actual ante la RIES; la acepta, la rechaza, le es indiferente?
2. ¿Cuál es su punto de vista acerca de la atención que se da a la Danza en esta reforma?
3. ¿Esta reforma responde a expectativas laborales y personales de usted; de qué modo?
4. ¿Usted cambiaría de asignatura para continuar laborando en educación secundaria, por qué?
5. ¿Qué anima a usted seguir impartiendo su disciplina artística?
6. ¿Cuáles serían los rasgos distintivos de un docente de Danza?

**Transcripción de entrevistas.**

Formato 5

**Código para el registro de transcripción:**

Expresión verbal / discurso textual: “ “

Pausa corta: ...

Pausa larga: .....

Silencio \_\_\_\_

Reconstrucción de la frase o del enunciado verbal: [ ]

Inferencia del entrevistador: ( )

Expresión verbal ininteligible: bsbs

Titubeo: -t-

Ruido: -r-

Palabras ligadas: &amp;

Palabras alargadas; (ooo)

**Objetivo:** registrar los discursos verbales del docente entrevistado para detectar las dimensiones subyacentes e inscribir primeras interpretaciones y observaciones del entrevistador.

**Entrev. no. 1 Fecha:** miércoles 26 de octubre de 2005. **Duración de la entrevista:** 8:40 a 9:00

**Docente:** Brisa -pseudónimo-. **Sexo:** femenino. **Clave:** Brisa Pl. 1 Entr. 1

**Entrevistador:** Yom –pseudónimo-.

**Lugar:** cooperativa-cafetería de la escuela secundaria.

La entrevista se realizó después de que la docente concluyó su clase teórico-práctica con el grupo Primero “C”, turno matutino. Antes de iniciar la entrevista acompañé a la docente a la Dirección del plantel a dejar unas cosas, al tiempo que le expliqué algunos pormenores de la entrevista que tendría lugar, por lo cual entro de lleno a la transcripción según la grabación que efectué.



<p>viendo lo de innovación educativa, entonces nos desconectamos, cambiamos de directivo y nos dice que en efecto (enuncia el nombre de la población donde se ubica la escuela secundaria piloto) va a dejar de aceptar las(ooo)... todos los cursos o talleres o todas las propuestas o proyectos, porque lo que a él le interesaba era más en el sentido de lo estético, de lo que se viera, no tanto del estudio; aceptamos... pero después se convence a la escuela de que si se aceptaba el proyecto se daba una cantidad de computadoras, y esa fue la forma en la que los directivos aceptaron; a nosotros se nos convoca para asistir a una plática preparatoria... en donde se nos da a conocer que la currícula fue reformada y que no se están reduciendo los talleres, al contrario que siguen estando, o sea ya fue una reforma que s&amp;hizo a la primera propuesta que existía, entons&amp; de esa manera se nos tranquiliza y se nos dice que sí: la Reforma va en el sentido curricular, bsbs es ahí..."</p> <p>Yom: Este(ooo) ¿cuáles mecanismos se desarrollaron para que tú conocieras el nuevo programa?</p> <p>Brisa: Ah, mm lo malo de esto es que no hubo mucha comunicación, sólo se convocó a los que tenían primer año pero a muchos se nos dejó fuera entonces no faltó quien nos dijera: ¿sabes qué? hay reunión. Y asistimos, entonces ya fue como nos enteramos que también entraba [la asignatura Educación] Artística a esta Reforma porque no teníamos conocimiento, tuvimos una primera plática en la Secretaría de Educación Pública con el coordinador...</p>	<p>Institucional y Política / Escuela piloto.</p> <p>Curricular.</p> <p>Institucional y política. Proceso de incorporación a la PEI de la RIES.</p>	<p>respecto de lo que se venía haciendo porque a él le interesaba más lo del sentido estético. El personal acepta. Después se promueve la participación de la escuela en la PEI-RIES a cambio de dotar a la escuela con una cantidad de computadoras; NEGOCIACIÓN. Posteriormente los docentes asisten a una reunión preparatoria en donde se les informa del cambio curricular efectuado sin reducción de talleres -actividades tecnológicas-(conversación con Brisa una vez concluida la presente entrevista) lo que parece tranquilizarlos.</p> <p>Un sentido de la RIES: la reforma curricular.</p> <p>Irregularidades en la comunicación, difusión de información y enlace entre los participantes del inicio de la PEI-RIES, particularmente con los docentes de Educación Artística.</p>
---	---	---

<p>(interrupción y detención de la grabación) (Reanudación de la entrevista). Tuvimos que presentarnos en la UPN a la primera reunión con nuestro coordinador pero no pude asistir, únicamente fui a recoger mis materiales y me presenté en la primera [reunión] que hubo con los maestros ya de todas las secundarias, de las cuatro que entran a participar, entonces ya de ahí conocí [ el] programa, he(ooo) tips, así fuimos conociendo los contenidos, partimos a que el coordinador nos va dosificando por bloque y nos hace la propuesta de materiales, entonces es así como como tú ves a a esta entrada a conocer los contenidos.</p> <p>Yom: Mjum. Okey, ¿qué opinas del Programa de Danza? Brisa: “Está muy(ooo) particularizado, hay temas que abarcamos en un solo día, entonces eh y hay otros que estamos abarcando... con mucho, con mucho más tiempo, ‘tonces... hay mucha(ooo)... eh(ooo) mmm o poca disposición de los niños a decir danza, van más ellos a la Artística o al tocar un instrumento, mi guitarra, mi flauta, y como somos dos grupos de danza únicamente y los otros están llevando Música a ellos les llama la atención lo que están haciendo sus compañeros, entonces es ahí donde encuentro esa(ooo) disputa y esa disyuntiva, entre Danza y Música, o s&amp;aun... faltaría ver en tiempos, me sobra una que otra sesión y ahí les platico un poquito de Música para que ellos tengan el conocimiento, sobre todo porque no sabemos si para el segundo año nos sigamos llevando esos mismo grupos , o los lleve el maestro de Música,</p>	<p>Capacitación y Asesoría.</p> <p>Curricular. * Contenidos / Tiempos</p> <p>* Sesiones / Tiempo</p>	<p>La interrupción fue a causa de una alumna que le avisó a la docente que un profesor iría por ella para llevarla a una reunión en el sector escolar.</p> <p>Problemas personales de la docente para asistir a las primeras reuniones.</p> <p>Contacto de la docente con el nuevo currículo y su estructura programática.</p> <p>Programa muy particularizado...</p> <p>Manejo de tiempos para el desarrollo de contenidos de estudio.</p> <p>Preferencia o inclinación de los alumnos por alguna disciplina artística; al parecer se sienten más atraídos por la Música que por la Danza, lo cual representa una disputa o una disyuntiva para Brisa.</p> <p>Si a Brisa le sobra alguna sesión la aprovecha para platicar con los alumnos un poco del área de Música, para que ellos tengan el conocimiento...</p> <p>Un conflicto que se plantea Brisa: la incertidumbre de continuidad con los mismos grupos al siguiente grado escolar o la posibilidad de</p>
---	--	---

<p>es ahí también donde encontramos el conflicto”.</p> <p>Yom: De, del Programa de Danza ¿cuáles aspectos te llaman más la atención? Brisa: “La mezcla que hace con expresión [corporal] y música, porque ahora nos manejan que debemos de meter ritmo, compases, en donde los niños van a aprenderlos a través de su cuerpo y a través de los sonidos, es lo que me llama la atención”.</p> <p>Yom: ¿Y cuáles son los que menos te llaman la atención? Brisa: “Viene muy creativo, viene muy innovador, eh(ooo) lo que menos me llama la atención es la paja en el sentido de que aparte de dar [trabajar] el movimiento debemos de hacer que los niños concluyan lo que hicimos en clase, o que investiguen más o que lo busquen, cuando(ooo) es más entendido que el movimiento mismo va a llevar al niño al aprendizaje, porque estamos hablando de que hay mucha kinestesia en el ambiente porque aprenden moviendo”.</p> <p>Yom: ¿Qué conoces del Programa de Danza? Brisa: “Pues los términos, las formas, y le aplicaría un poquito más a los estilos, que debemos de tener la creatividad para que los niños puedan aprender tanto viendo oyendo como haciendo, pero lo interesante aquí es que encontremos la forma de mezclar esos tres estilos”.</p> <p>Yom: Bien. ¿Conoces el propósito de la Danza en la escuela secundaria, de su enseñanza? Brisa: “Nos lo manejan en el Programa, nos los van variando</p>	<p>* Correlación de contenidos de estudio</p> <p>* Actividades para realizar la enseñanza de la asignatura</p> <p>* Elementos de la propuesta metodológica del Programa</p> <p>* Propósitos (estructura programática)</p>	<p>cambio de docente. Yom supone que habría cambio de docente pero los alumnos posiblemente continúen siendo los mismos para el pilotaje de los nuevos currícula para segundo y tercer grado de secundaria.</p> <p>A Brisa le llama la atención la propuesta de correlación de contenidos de estudio entre Danza y Música.</p> <p>¿Qué se entiende por <i>paja</i>? pues es lo que menos le llama la atención a Brisa; probablemente se refiere a las recomendaciones que se indican en el nuevo currículo, por ejemplo: “debemos de hacer que los niños concluyan lo que hicimos en clase”, en efecto, un principio didáctico es que los contenidos de estudio sean dosificados y tratados bajo ciertos tiempos para que no queden inconclusos y, por consecuencia, no afecten el aprendizaje del alumno; dada la formación profesional de Brisa como Lic. en Ciencias de La Educación esta recomendación programática la consideraría como <i>paja</i>.</p> <p>Tema recurrente: movimiento. “...el movimiento mismo va a llevar al niño al aprendizaje; ...hay mucha kinestesia en el ambiente porque aprenden moviendo”.</p> <p>Lectura o interpretación que hace brisa del nuevo Programa: ‘ estilos para la enseñanza y el aprendizaje de la Danza: viendo, oyendo y haciendo; creatividad del maestro para mezclar estos estilos.</p>
---	---	---

<p>por enfoque, manejamos dos propósitos diferentes, eh el bloque va variando según la intención, el primer bloque se habló de 'Conociendo tu cuerpo' entonces el propósito era que el niño conociera de qué estaba hecho y qué podía hacer con su cuerpo, entonces cómo pensar y hablar con el cuerpo: expresión corporal; en el segundo bloque que estamos hablando de Danza entonces el niño empieza a inferir qué movimientos van a hacer, la diferencia a un movimiento brusco o normal a uno de danza, entonces va variando el propósito según el bloque".</p> <p>Yom: ¿Entonces ya agotaste el primer bloque? Brisa: "El primer bloque ya lo eh terminamos, vamos en el segundo".</p> <p>Yom: ¿Qué opinas de los contenidos del primer bloque? Brisa: "Fue interesante, muchos niños se desinhibieron porque estaban trabajando con su cuerpo y hace rato se hablaba que ellos mismos creen que el hecho de que estén cambiando hace que les de más pena mostrarse ante los demás, entonces con la expresión corporal llegó el momento en el que no querían moverse, pero al encontrar eco en sus compañeros, fueron ellos presentando; nuestro producto fue la presentación de una obra, cada quien presentó una obra teatral en donde(ooo) lo que implicaba más era la(ooo) creatividad, el movimiento, y la forma en lo que ellos ehmm... en cualquier cir&amp;en cualquier circunstancia o equis aspecto ellos tenían que hacerlo el movimiento si se les había olvidado el diálogo".</p>	<p>* Estructura programática: enfoque pedagógico y correlación de contenidos</p>	<p>' propósitos: varían de acuerdo con el planteamiento de cada bloque programático: por ejemplo, cómo pensar y hablar con el cuerpo para manifestarlo a través de la expresión corporal; diferenciación de movimientos: bruscos, normales, o de danza.</p> <p>Experiencia docente de Brisa con los alumnos acerca del desarrollo del primer bloque: ' muchos niños se desinhibieron al trabajar con su propio cuerpo,</p> <p>' impacto favorable dentro del grupo al interactuar -encontrar eco en los compañeros a través de la ejecución de movimientos-,</p> <p>' producto de bloque: presentación de una obra teatral en la cual se soluciona el olvido de alguna línea parlamentaria a través de movimientos específicos que refieran a la frase verbal que se tuvo que haber pronunciado.</p> <p>' fomento implícito de creatividad en los alumnos,</p> <p>' manejo interdisciplinario de</p>
--	--	--

<p>Yom: Qué, ¿qué conoces del enfoque, cómo lo puedes explicar, qué interpretas del enfoque de, del pues del Programa de Danza?</p> <p>Brisa: “Se empieza a considerar más al alumno, sobre todo que lo ven ya como adolescente, no tanto como un niño o como un objeto, entonces va en el sentido de que la Danza va a contribuir al desarrollo e integración física, mental y psicológica del estudiante, sobre todo por los cambios en los que está(ooo) transcurriendo y la transición en la que se encuentra, entonces va más en ese sentido de apoyar en esos... movimientos torpes hacerlos más estéticos”.</p> <p>Yom: ¿Qué opinas de este enfoque qué qué piensas, cómo lo valoras?</p> <p>Brisa: “Es bueno, eh nos faltaría a la mejor conocer un poquito más del adolescente o tratarlo, porque nosotros vamos más en el sentido de dar a conocer nuestros contenidos y nos olvidamos de ellos como personas, “tonces debe ser más subjetivo, más humanista, y no tan teórico o... o burocrático”.</p> <p>Yom: Y(ooo) con respecto a la metodología ¿conoces la metodología del que propone el Programa?</p> <p>Brisa: “No es tanto una metodología, es una propuesta, se manejan aproximadamente catorce sesiones por bloque y nos sugieren (enfaticó la palabra ‘sugieren’) los temas; lo interesante aquí es cómo nosotros lo vamos ir bajando con los estudiantes, ahí es donde nosotros debemos de encontrar las formas en la que debemos de hacer llegar esa información; podemos fusionar temas y vamos inreque ir enriqueciendo (la docente</p>	<p>* Enfoque pedagógico.</p> <p>* Enfoque pedagógico.</p> <p>* Estructura programática: metodología.</p>	<p>Danza, Expresión Corporal y Teatro, colateralmente con Español.</p> <p>Interpretación de Brisa acerca del enfoque pedagógico de la propuesta programática:</p> <p>‘ atención al alumno como adolescente, ya no tanto como niño o como objeto,</p> <p>‘ el enfoque programático actual tiende a contribuir al desarrollo e integración física, mental y psicológica de estudiante en función de la transición en que éste se encuentra en esta etapa,</p> <p>‘ la Danza como coadyuvante para transformar los movimientos torpes en estéticos. (Revisar una contradicción aparente de Brisa en alguna de las cuartillas, tercera entrevista)</p> <p>‘ Se proyecta una perspectiva de formación integral,</p> <p>‘ Brisa valora como <i>bueno</i> al enfoque pero considera que se requiere conocer más el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante para tratarlo como persona desde un sentido humanista y no tan mecánico.</p> <p>Con respecto a la metodología:</p> <p>‘ Brisa considera que no es una metodología sino una propuesta programática que requiere ser analizada en su estructura y organización de contenidos para derivar en formas didácticas que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de la Danza en la escuela secundaria: ella dice: “está en nuestras manos cómo bajarlo” -los contenidos de información y formación del nuevo currículo-</p>
--	--	---

<p>corrigió su expresión) la clase, entonces es... es buena la propuesta, lo importante ahora está en nuestras manos, cómo bajarlo”.</p> <p>Yom: En tu experiencia, ¿cuál es tu punto de vista acerca de la atención que se le está dando ahora a la Danza?, bueno, particularmente a la Danza porque es lo que tú trabajas, naturalmente que la propuesta contempla Música, Teatro, Artes Visuales, pero en lo particular, ¿cuál es tu punto de vista?</p> <p>Brisa: “Con Danza”.</p> <p>Yom: Con Danza.</p> <p>Brisa: “Se hacen tres presentaciones, en tres grados o sea que ahorita en primer año sólo haríamos una presentación que es una danza ritual o religiosa, eh (ooo) lo veo que se va a enriquecer, lo veo que va a ser algo interesante, algo novedoso y que debe de estar bien preparado, lo veo con esa... como abrirles la ventana a conocer algo diferente, algo a lo que no están acostumbrados en su estado (geográfico), y sobre todo porque ellos lo van a aprender... por sí mismos lo van a amar o van a llegar a(ooo) a enamorarse de lo que están haciendo, entonces lo veo como..... interesante”.</p> <p>Yom: Hasta aquí vamos a llegar hoy, dado que tienes tu... junta, tu reunión en en el sector ¿ me dijiste?, bueno y entonces llegamos hasta aquí el día de hpy, te agradezco mucho tu atención.</p>	<p>Institucional y Política. Atención al desarrollo de la Danza en la esc. sec., según la RIES y la PEI.</p> <p>Social.</p> <p>Personal -amor, enamoramiento-.</p>	<p>Brisa percibe que el proceso de atención hacia el desarrollo de la Danza tenderá a enriquecerse con base en la propuesta de Reforma actual,</p> <p>¿Por qué Brisa lo ve como algo interesante y novedoso y que debe estar bien preparado?</p> <p>Metáfora: “como abrirles [a los alumnos] la ventana a conocer algo diferente, algo a lo que no están acostumbrados en su estado... ellos lo van a aprender... por sí mismo lo van a amar o van a llegar a enamorarse de lo que están haciendo” ; (entrecruce de las dimensiones social y afectiva, imbricadas con la dimensión curricular; la metáfora se genera de la percepción de Brisa) (Revisar la Rueda de la Resiliencia).</p>
--	--	---

## ANEXO 2

## CONCENTRADO DE GLOSAS METAFÓRICAS

BRISA	ADOLFO	OTHÓN
<p>Del Programa de Danza "...lo que menos me llama la atención es la <b>paja</b>, en el sentido de que aparte de dar el movimiento debemos de hacer que los niños concluyan lo que hicimos en clase, o que investiguen más o que lo busquen, cuando es más entendido que el movimiento mismo va a llevar al niño al aprendizaje, porque estamos hablando de que hay mucha kinestesia en el ambiente, porque aprenden moviéndose[se]". (Entrevista 1; octubre 26, 2005)</p> <p>"...hay muchas repeticiones en cuestión teórica: vuelvo a tomar la definición de Danza donde se presenta en los bloques, entonces hay un momento en que digo 'estoy saturando una vez más esa información y no estoy avanzando'; no nos dio tiempo de terminar los bloques y traté de recuperar lo más relevante. Por ejemplo, me piden una demostración y lo mucho que voy a hacer es que los niños, vestidos de blanco, la hagan, y no creo que se logre porque en esa semana nosotros ya no vamos a trabajar, también es ahí donde nos vemos con los tiempos con mucha premura y no nos alcanza para ver los contenidos. De mis bloques ninguno lo terminé, sólo tuve que abarcar lo más indispensable y <b>medio pasar con una probadita</b>, porque había muchas repeticiones en ellos. (...)un ejemplo de repetición es que ellos [los alumnos] elaboren movimientos o invención de movimientos; cuando ellos ya hacen calentamientos ya saben cómo empezar a hacer un calentamiento, ya sea desde arriba hacia abajo o desde abajo hacia arriba, entonces se pide [en el Programa] que se esté recalcando constantemente, eso cuando ellos ya lo practicaron y ha quedado entendido. Es ahí donde perdemos el tiempo por volver a tocar esa temática". (Entrevista 4, junio 10; 2006)</p> <p>Acerca de la atención que se le</p>	<p>Acerca de la atención que se le está dando a la Danza en esta Reforma Educativa "Considero que es un buen apoyo hacia la integración y la valoración de la Danza porque en el Subsistema de [Escuelas] Secundarias Generales estábamos como <b>relleno, el 'ai se va y como puedas...</b> a diferencia de otros Subsistemas, por ejemplo [Escuelas Secundarias] Técnicas que la tienen más integrada; [el Subsistema de] Tele secundarias también; entonces es un apoyo.</p> <p>Al decir <b>relleno</b> me refiero a que debo de cubrir cierto horario en mi escuela, en mi programa o en el Subsistema... integrar unas <i>horitas</i> de Danza y a ver que pasa sin una valoración concreta a lo que es la actividad en el enfoque artístico, por eso digo <b>relleno</b>, o sea: 'déle tres horas... dos horas a tal fulano y a ver qué hace'; no ha habido una profunda conciencia de la importancia de la danza para el factor educativo". (Entrevista 1; octubre 26, 2005)</p> <p>"Anteriormente la Danza era una actividad de <b>relleno</b>; tenían la idea de: 'tengo el compromiso de un evento [dancístico] equis, pues ármalo, ponlo 'ai como puedas...' Ahora con el apoyo de la RIES considero que es una mayor concientización tanto de uno como docente para impartir la actividad como para complementar la formación de los alumnos.</p> <p>No he podido incrementar mi tiempo de nombramiento [oficial laboral] dentro del Subsistema de [Escuelas Secundarias] Generales, precisamente porque hemos sido tomados como <b>el relleno</b>, no hay prioridad para el incremento de horas; menciono a este Subsistema porque es en el que estoy actualmente.</p> <p>"Esta Primera Etapa de Implementación de la RIES sí responde a mis expectativas personales y laborales porque es una propuesta que permite</p>	<p>(Entrevista única; enero 24, 2006)</p> <p>"Hay mucha, mucha congruencia entre los propósitos y los contenidos del Programa de Danza; están muy congruentes, <b>van de la mano</b> porque ahí nos están marcando cuándo se abordan los bloques; lo primero que se maneja son los propósitos [los cuales] se van a alcanzar manejando toda esa gama de contenidos".</p> <p>"(...)con la Reforma actual no convendría enseñar las cuatro disciplinas artísticas (Danza, Teatro Música, Artes Visuales); es conveniente que el niño desarrolle una manifestación artística... ¿por qué?... porque <b>uno de los enemigos que tenemos en Educación Artística</b> -y esto ya es una situación administrativa, laboral y demás- <b>es el tiempo</b>, ¿qué son dos horas a la semana... insuficiente para profundizar en los contenidos; exigen mucho en las escuelas, <b>es la carta de presentación lo artístico</b>, en toda institución es la carta de presentación... dos horas es insuficiente; la desventaja que le veo a la nueva Reforma es que <b>al alumno se le va a encajonar</b>, porque habrá alumnos que tengan más habilidad para la pintura que para la Danza y <b>lo estaremos encajonando a una</b>; habría que buscar la manera de que se conjuntaran las cuatro manifestaciones o a lo mejor en primer grado [abordar] una manifestación, en segundo otra y en tercero fusionar las Artes Escénicas, pudiera ser para que el alumno salga de manera integral en cuanto al desarrollo de esas habilidades artísticas.</p> <p>"El Programa no muy específicamente menciona que se tienda a la formación integral del estudiante con la enseñanza de esta asignatura; ahí dice que es integral [pero considero que lo dice] <b>entre comillas...</b> depende de los</p>

<p>está dando ahora a la Danza "...veo que se va a enriquecer, que va a ser algo interesante, algo novedoso, <b>como abrirles la ventana</b> [a los alumnos] <b>a conocer algo diferente</b>, algo a lo que no están acostumbrados..., y sobre todo porque ellos lo van a aprender, <b>por sí mismos lo van a amar o van a llegar a enamorarse de lo que están haciendo...</b>" (Entrevista 1; octubre 26, 2005)</p> <p>"Mi comunidad tiene ya muy marcado que [Educación] Artística va a ser enseñarles flauta y Danza y guitarra. Nunca pasó por su mente la Danza. Muchos chicos dicen: 'no, ¿por qué yo?' Ahora los ven y han visto su trabajo, lo que ellos están realizando con la ejecución de una danza y se comparan con un bailarín, dicen: 'se ve precioso como lo bailan, pero yo no creo bailar así...' Ya está esa intención de conocer, de que ya lo aprendieron... ya se dieron cuenta de que no era nada más enfocarnos a un área, sino que ya pueden ellos también manejarla... alguien me dice: 'ahora quiero ser yo quien toque el tambor' o 'quiero ser quien produzca los sonidos y llevar el ritmo de los pies de mis compañeros con lo que yo produzco', entonces ya se está viendo esa motivación que ellos tienen por aprender no nada más música, sino también por verlo ejecutado en la Danza, es más <b>costoso</b> para los hombres el convencerlos que lo ejecuten con una mujer. (...) <b>es ese despertar o ese amor a lo que están haciendo</b> porque saben que ellos pueden o que tiene esa capacidad y la habilidad para lograrlo. (...) me refiero a <b>costoso</b> al hacer que ellos se convenzan de realizarlo; tengo dos chicos que están así como 'yo no' y es ahí el [tener que] convencerlos [para hacerlo]; pasan los otros grupos y se mofan y es ahí donde se cohiben; nos cuesta convencerlos que lo que están realizando se puede hacer y que no únicamente es [actividad] de mujeres. Tengo niñas que me decían: 'maestra, ¿nos puede dar clases en la tarde?'; incluso chicas</p>	<p>desarrollar de una manera más correcta la enseñanza de la Danza; en lo personal me encanta porque me siento más completo y también como profesional en esta actividad. Es el enfoque más completo hacia la expresión general mediante el apoyo de la Danza". (Entrevista 2; diciembre 10, 2005)</p> <p>A pesar de las carencias de infraestructura y de recursos para desarrollar la actividad "...me planteo <b>salir adelante</b>. No cuento con salón, tampoco tengo el apoyo de un equipo de sonido, [ni de] una grabadora; mi espacio [de trabajo] es el patio; los medios los tengo que conseguir yo en lo personal para seguir adelante. Lo que me anima a continuar desarrollando este trabajo es <b>el amor que le tengo a la Danza</b>. El detalle de <b>sembrar en los alumnos el incentivo de cultivar... y rescatar lo que nos corresponde en cuanto a toda la cultura mexicana</b>. Al mencionar <b>amor</b> me refiero a la manera en que puedo expresar los sentimientos, los estados de ánimo mediante la actividad corporal. Considero que otras materias no permiten este tipo de expresión porque aun aquí se sigue llevando la educación tradicional: se trata de que 'llego, expongo la clase y <i>si lo pescaste, bien, si no, okey</i>'. Siento que falta crear un poco más un incentivo de expresión para con los alumnos y en todas las materias... (Entrevista 2; diciembre 10, 2005)</p> <p>"...desde mi niñez [me di cuenta que] me sentía completo, principalmente con mi participación en los festivales internos de mis escuelas, me sentía yo muy a gusto y motivado... (...) recibí apoyo de mis padres. Durante mi formación profesional <b>me enseñaron a amar a mi carrera</b>. Imaginariamente <b>yo estoy casado con la Danza</b>. Sí adoro mi carrera, me encanta, soy capaz hasta de dar la vida por ella. Estoy integrado con la Danza cien por ciento... porque para mí es un complemento como ser humano, me llena por el detalle del movimiento... (...) me encanta el baile, me encanta</p>	<p>maestros el hacerlo integral; lo que nos falta a los maestros es involucrarnos con las demás artes, porque el maestro puede conjuntar la Plástica con la Danza; en la Danza se ve la Plástica con la [elaboración y uso de] escenografía, inclusive con las famosas puestas en escena que les llaman 'una plástica'; con la música tiene mucha relación; entonces el maestro de Danza lo que tiene que hacer también es ir conjuntando... incorporando ciertos elementos de las demás artes y entonces así saldrá el alumno de manera integral, conocería las cuatro manifestaciones. "(...) si se diera así [la asignatura] incorporando esos elementos sí habría formación integral en los estudiantes pero... estamos acostumbrados a impartir nuestra clase y enfocarnos a nuestra especialidad, nos olvidamos de lo demás; aquí, por ejemplo en Danza es: 'vamos a enseñar a bailar, a zapatear ¡y órale! Nos olvidamos de la motivación dramática que nos apoyaría en cuanto a expresión corporal, expresión facial, en cuanto a los movimientos acordes a la región que se representa en el escenario; <b>no echamos mano</b> de eso; el músico se dedica a que el alumno aprenda a tocar un instrumento y punto y <b>no echa mano</b> tampoco de la música autóctona que tenemos..."</p> <p>"Lo que me anima a seguir desarrollando este tipo de trabajo -a pesar de todas las limitaciones y de tener que desembolsar de mi propio dinero- es el que se genere un cambio, un cambio empezando con los propios compañeros maestros, un cambio de actitud; que se rescate la imagen del profesor porque <b>ya estamos por los suelos</b>; en las comunidades ya no ven al maestro como se veía antes, inclusive el maestro participaba más socialmente en las comunidades en todos los aspectos; <b>nos etiquetan</b> los padres de familia, los propios alumnos, la propia comunidad, y <b>nos van etiquetando</b> precisamente porque creo que ya se perdió el espíritu de servicio: <b>si</b></p>
---	--	--

<p>de otros grados: 'ayúdenos a poner un baile' o 'queremos bailar esta canción'. Ya se empieza a ver ese sentimiento de aprenderlo, de querer lo que están realizando; en los hombres muy difícilmente se logra pero en las mujeres sí hay más libertad de ejecutarlo, en las mujeres sí se ve más marcado que sí les agrada; los hombres <i>salen</i> con que: 'pues sí lo vamos a bailar, pero que no nos vea nadie. [Con respecto a si antes de la implantación de esta Reforma no visualizaba la posibilidad de <b>abrirles la ventana</b> y este fenómeno de <b>enamoramiento</b>] el área artística no la manejé tan cerrada en Música: vimos un poquito de pintura, más asignaturas, más artes en una sola; sí tenían ellos la oportunidad de expresar a través de diferentes formas sentimientos y pensamientos, pero no manejábamos Danza. Incluso yo tenía la exigencia por parte de mi compañero de Artística enseñarles Música... ()...me veía muy coartada porque no podía trabajar otras alternativas. Ahora veo la oportunidad de manejar Música para la ejecución de la Danza, también están trabajando su vestuario y su utilería... ()...estoy conjuntando más, más en Danza que en Arte o que en Música". (Entrevista 4; junio 10, 2006)</p> <p>Con respecto a la metodología del Programa "no es tanto una metodología, es una propuesta, ()...lo interesante es <b>cómo nosotros lo vamos ir bajando</b> a los estudiantes, debemos encontrar las formas de hacer llegar esa información, ()...es buena la propuesta, ahora <b>está en nuestras cómo bajarlo</b>". (Entrevista 1; octubre 26, 2005)</p> <p>[con esta expresión me refiero a que] "Yo hago mi dosificación, hago una interpretación del contenido, el desglose de mis actividades y digo cómo va ser la modalidad de trabajo: si lo voy a trabajar en equipos o grupal y qué materiales agregó. ()...Tengo que buscar qué hacer para que se logre el propósito. ()...Tengo esa flexibilidad de <b>ser quien lo baje,</b></p>	<p>expresarme con mi propio cuerpo, me encanta poder exteriorizar y <b>sentir un algo</b> y poder proyectarlo hacia los demás.</p> <p>Menciono los aspectos de <b>cultivar</b> y <b>rescatar</b> porque, por ejemplo, en mi comunidad hasta la fecha <b>siguen cultivando dentro de sus raíces</b> lo que es el carnaval, las cuadrillas taragotas principalmente. ¿Por qué lo conservan o <b>lo cultivan?</b> ()...porque es una acción con la cual se está conservando parte de su esencia tradicional. Otra acción a seguir, dentro de los propósitos [del nuevo Programa es] que el alumno explore, que investigue, que capte..." (Entrevista 4; junio 10, 2006)</p> <p>"Sinceramente no conozco las declaraciones del Secretario de Educación del estado en cuanto a la Reforma; perdón que <b>le eche un poco o mucha tierra</b> al Secretario... pero no he captado que haya una entrevista o que haya una manifestación o un comunicado para con la base (conjunto de docentes en servicio), a lo mejor lo hace con su gente de cerca de su oficina, pero con la base no, no ha hecho nada de eso". (Entr. 3; enero 14, 2006)</p> <p>'<b>echar tierra a</b>' es un término <i>muy populacho</i> que a veces empleo; [cuando lo uso] me refiero a que prejuzgo o crítico a alguien. Por ejemplo, antes no había apoyo para esto o para lo otro o '<b>no es porque le eche tierra</b> al director pero él mismo no me entiende'... a lo mejor es la falta del enfoque hacia una verdadera realidad en el enfoque educativo. Yo, al regresar del D. F., llegué muy ilusionado a pedir trabajo, y al empezar a trabajar con mi Jefe del Departamento no me entendía, o sea: -Yo soy maestro de Educación Artística; -¿Tocas algún instrumento o cantas? -No, es que no nada más es eso... -¿A qué te dedicas? -A la Danza. -Entonces bailas, ¡ah!, bueno... Yo sentía que no me entendían. No los culpo, es la falta de visión hacia las actividades artísticas que supuestamente tenemos que abarcar en el enfoque educativo".</p>	<p><b>no nos ponen todo en charola de plata</b> no trabajamos porque no contamos con los recursos.</p> <p>"El sindicato no promueve acciones para brindar apoyos a los maestros, aquí en el estado [el sindicato] <b>se va con lo que dice papá gobierno</b>, con lo que dice la institución SEP, es un trinomio que está bien comunicado, <b>bien armadito, se echan la pelotita</b>; si acaso lo que promueve son los cursos estatales, [los cursos de] PRONAP, etc.</p> <p>"Si tuviera la oportunidad de cambiarme de materia, sí me cambiaría, por mejorar... ¡sí! por mejorar económicamente ¡sí! Porque a lo mejor ahí sí me valorarían pero en cuanto a un <b>papel</b>... y con ese <b>papel</b> quizás pudiera yo mejorar en otros ámbitos de aspectos económico; no me cambiaría a otra asignatura porque esto es lo que me gusta... <b>y yo no le daría la espalda a lo mío</b> nada más por cambiar económicamente, no, no; afortunadamente se me ha reconocido el trabajo durante estos años, sí me reconocen mi labor".</p> <p>"[Acerca de] la respuesta del personal docente en el trabajo colegiado, en las reuniones, en las asesorías... al principio hubo cierta incertidumbre, dudas... así como hubo resistencias por parte de dos compañeros; hasta la fecha uno de ellos nunca se ha presentado, el otro compañero abiertamente lo dijo: que no le interesaba la RIES... porque los conductores se contradicen y no saben lo que están haciendo. Sin embargo, [este compañero] se presentó apenas a una reunión extraordinaria, externó sus inquietudes e intentó elaborar una planeación y dijo: 'es que vamos a medio planear, porque la planeación no sirve, no funciona'; [yo lo invité]: -'pues medio planeo profesor, empecemos a planear y ojalá terminemos planeando bien'. Ya hay interés, [este compañero] se interesó; con las respuestas que se le daban <b>yo creo que se ha pulido, que ya le fue cayendo el veinte</b>, vio cómo se llevó a cabo este intercambio de experiencias y creo que accedió porque si no, se</p>
---	---	---

<p>que conociendo al grupo haga mis modificaciones". (Entrevista 4; junio 10, 2006)</p> <p>En relación a qué sucedería en el estudiante si solamente lleva una disciplina artística " nada más que llevarla no pudiera ser, Danza está relacionando Música, (...) no están separadas; no en el sentido de decir 'nada más Danza y ya', si Danza involucra Música él [alumno] ya está haciendo esa... colaboración...; (...) en caso de que nada más fueran movimientos dejaríamos <b>la danza muda</b>, en caso de que no tuviéramos que meter música o no metiéramos expresión [corporal], o no metiéramos escenografía [u] otros elementos que son válidos, que son necesarios para su desarrollo; no la concibo aparte o sola, se tienen que involucrar [otras expresiones artísticas". (Entr. 2; diciembre 06, 2005)</p> <p>En cuanto a la tendencia de la Educación Artística en la formación integral del alumno "Se habla de esa <b>integridad</b> al decir: 'te estoy dando la formación en cuestión de valores, de actitudes... de pensamientos tal vez, y la formación porque estoy dando el conocimiento', en colaboración con ellos se va a ir desarrollando todos estos elementos para que él [alumno] pueda tener tanto corporal como mental esa formación; <b>es ver al niño como una pieza o como una piedrita que hay que ir formando tanto externa como internamente</b>". (Entr. 2; diciembre 06, 2005)</p> <p>La operación del Programa me ha implicado "un poquito más de carga de trabajo en el sentido de que debo de buscar los documentos, debo de buscar el material que venga a fortalecer los temas que están propuestos en el Plan; es ahí donde sí debemos de estar buscando y, sobre todo, ver la forma de hacerlo más sencillo porque ellos [los alumnos] no tienen el tecnicismo, no tienen ese vocabulario que nosotros traemos; tampoco voy a darles todo tan complejo o tan sencillo; por esa</p>	<p>(Entrevista 4; junio 10, 2006)</p> <p>"Es conveniente que se manejen entremezcladamente Música, Danza, Teatro y Artes Plásticas porque considero que sería una formación más integral, más total, más generalizada; siempre lo he dicho y ha sido <b>mi grito</b> -llevo veinte años en esto, me formaron con esa capacidad dentro del proyecto del CEDART-: dominar lo básico de estas cuatro disciplinas... Mi opinión es que sí sería más favorable integrar las cuatro para lograr lo que es la verdadera Educación Artística, [entendida ésta] como una posibilidad de brindar [al alumno] un mayor panorama en cuanto a su percepción, análisis, observación; todo se enfoca, todo se correlaciona [en] las cuatro disciplinas básicas de la Educación Artística; (...) no vamos a formar artistas a nivel profesional pero sí por lo menos vamos a <b>inyectarles a esos alumnos</b>... un poco de desarrollo a sus habilidades, a sus sentimientos, a sus afectos". (Entrevista 3; enero 14, 2006)</p> <p>Manejo esta idea de <b>inyección</b> porque lo que tenemos que formar y crear son seres humanos capaces de desenvolverse ante la sociedad; [al] desarrollarles [a los alumnos] su área psicomotriz, afectiva y cognoscitiva les vamos a ayudar a tener mayor visión de muchas cosas. Lo considero muy importante porque viendo cómo viene la tecnología pues como que se van restando los valores, los sentimientos, los afectos. Siento que si no se retoma ese detalle, a futuro vamos a crear <b>robots</b>, no seres humanos. Al haber sido miembro de la primera generación del CEDART, -generación piloto y conejillo de indias-, me formaron con más enfoque, con más bases, <b>me inyectaron</b> más la esencia de la Educación Artística. [Colateralmente] la Danza constituiría un elemento primordial para la formación educativa del estudiante de secundaria, un elemento básico para poder crearle la idea de expresarse un poco más...ocupando el cuerpo,</p>	<p>hubiera retirado [del pilotaje]; yo creo que esto <b>es mucha ganancia</b>, ya se ve un cambio de actitud [en este profesor]".</p> <p>"[Con] la atención que se le está dando a la Danza en esta Reforma <b>[se] están poniendo las bases para que haya un despegue en el terreno artístico</b>, dentro de la educación secundaria. Tenemos grupos de Danza muy bonitos, grupos musicales fabulosos, tenemos algunos grupos de Teatro que sobresalen; lo que hace falta es involucrar a todo el alumnado, no formar [grupos artísticos] selectivos, porque de la Reforma de 1993 a la fecha únicamente se hacen [grupos] selectivos: preparar al grupo de danza para el concurso, para los festivales, lo mismo que los grupos musicales, que una obra de teatro, o al pintor que va a concursar, ¡al pintor! La Reforma está apenas poniendo la plataforma... para que vaya... para que despegue..."</p> <p>"Agrego un comentario muy personal... no nada más es personal sino que esto yo lo observé en la reunión nacional con otros compañeros de otros estados: que nuestras autoridades deben ser más consideradas cuando haya este tipo de Reformas, porque <b>armar equipos técnicos al vapor no funciona</b>, no se cuenta con recurso económico... no contamos con una compensación al estar trabajando en este tipo de programas; muchos, porque nos gusta y tenemos todavía ese espíritu de servicio, lo estamos haciendo y con mucho gusto, estamos dando todo ¡sin pedir nada a cambio! <b>Ojalá que se tiente el corazón, que se pongan la mano en el corazón</b>, porque muchos compañeros que estamos aquí no contamos con el <b>tiempo completo</b>, tenemos treinta o treinta y dos horas y estamos trabajando [como si fuéramos] de tiempo completo. Si no nos dan una clave como Jefe de Enseñanza o como asesor técnico, <b>que nos pongan al parejo</b> de [el salario de] un Jefe de Enseñanza, sería lo menos que pudieran hacer, eso sí</p>
---	---	--

<p>parte sí [implica mayor carga], (...)...platicando con mi compañero de Música, me hacía la propuesta y la petición de que <b>le echara la mano</b> dándoles a conocer, por lo menos, principios de Música a los niños, las notas, cómo se toma la flauta, cuáles son las cuerdas de una guitarra, y enviárselos [al docente de Música en el siguiente ciclo escolar]" (Entr. 3; enero 14,2006)</p> <p>En términos de si hay un seguimiento por parte del Coordinador Estatal para la operación del Programa "Sí, tengo supervisión una vez por mes, donde se va viendo cómo se trabaja con los niños, [el Coordinador] los entrevista, (...)...decíamos: '¿de qué se trata?, ¿por qué nos observan tanto?, <b>si estoy haciéndolo bien ¿por qué me checan tanto?</b> Considero que por ser el inicio de un proyecto tiene que ser así, no todos lo vemos de la misma manera; en el primer bloque tuve la visita del él cinco veces, y continuas, <b>me checaba</b> el Plan, [a] mis alumnos, sus libretas; [él] observaba mi trabajo; entrevistaba a mi director y a mis compañeros preguntando como me habían visto; sí ha habido seguimiento". (Entr. 3; enero 14, 2006)</p> <p>En torno a que si los alumnos participantes del pilotaje se llevan más elementos en comparación con los alumnos no participantes "...sí, pero se están especializando; en otras ocasiones <b>dábamos una embarradita de todo</b>; como decían [los alumnos]: 'ya sé dibujar, sé aventar una flechita para sacar mi estado y es Geografía, me sirve, saco el estado, lo hago más grande y únicamente me guío por las líneas y estoy usando la perspectiva, ya sé que puedo, ya sé que puedo delinear los contornos' o 'para bailar voy a mover los brazos y los pies'; <b>todos veíamos una embarradita de todo</b>, o sea [que] trabajábamos un poquito de todo, aunque nos enfocábamos más en algo veíamos de todo; ahora sí se lleva más [el alumno participante en el pilotaje] pero únicamente de</p>	<p>corporalmente hablando, tener mayor participación y adquirir mayor seguridad como ser humano ante la sociedad". (Entrevista 4; junio 10, 2006)</p> <p>"La cuestión político-sindical sí ha influido sobre mi desarrollo laboral. (...)...<b>si levantas un poco la voz...</b> (...)...y es lo que me pasó a mí -por haberme integrado a colaborar con el movimiento político disidente magisterial-, se me perjudicó en el sentido de que <i>me pusieron a disposición</i>, y <i>me congelaron</i> por dos años y medio, (...)...cometieron el error de intrigarme, de <i>ponerme muchos milagritos</i> en el sentido según para los Jefes de Departamento y las autoridades educativas que supuestamente yo era un improvisado, cosa que me dolió en mi enfoque personal y profesional porque afortunadamente no soy un improvisado, haber estado cuatro años estudiando <i>de ocho a ocho</i> en el proyecto del CEDART en el D. F. y haber sido también [miembro en] una de las escuelas piloto puedo considerarme <i>abuelo</i> de CEDART pues [se] me dieron muchos enfoques y muchos detalles por los cuales sí contradigo a estas autoridades educativas, desgraciadamente <i>mancharon</i> mi expediente; en el aspecto profesional me he sentido un poco limitado porque el enfoque para los directivos, para los Jefes de Departamento, probablemente hasta para el Secretario de Educación, la Danza, el Teatro y la actividad artística son <i>rellenos</i>. Al decir <b>levantar la voz</b> me refiero a que yo como trabajador, como siempre lo he dicho, <i>tengo hambre...</i> y <i>tengo hambre</i> en el sentido de que deseo mejorar mi situación laboral; si llegas a una reunión sindical y expones tus proyectos y tus ideas te califican de <i>reaccionario</i>, de <i>insurrecto</i>, de lo peor; <i>que eres la basurita que anda por allá</i>, es el término que nos han dado aquí en el estado a los compañeros que estamos en el movimiento político disidente y porque tenemos la misma ideología de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación,</p>	<p>siempre lo he dicho".</p>
--	--	------------------------------

<p>un área, los demás [alumnos] se llevan más de todas [las expresiones artísticas] y no se están especializando tanto en una, es ahí la discrepancia...". (Entr. 3; enero 14, 2006)</p> <p>Agrego que "... lo más revelante o lo más innovador [de la RIES] es que se esté dando Danza, Teatro [y] Artes Plásticas, porque <b>ni siquiera se vienen arrastrando</b>, es ahí donde siento que están más las miradas porque es lo nuevo; lo demás está [las asignaturas académicas], se le hacen modificaciones..." (Entr. 3; enero 14, 2006)</p> <p>Con la expresión <b>ni siquiera se vienen arrastrando</b> me refiero a que "Son dos horas las que se tienen. Por ejemplo, yo trabajo nada más en este ciclo danza prehispánica. En el que viene es danza ritual. Y en tercer grado es baile regional. No tengo continuidad en un solo género. No estoy dando ese seguimiento como tal. Si me enfocara a Danza Regional, a preparar los tres años un número [dancístico] diferente, propondría que ellos [los alumnos] investiguen, trabajen, analicen o que propongan modificaciones. No estoy dando ese seguimiento como tal". (Entr. 4; Junio 10, 2006)</p>	<p>¿por qué? porque hemos captado algunas injusticias no nada más contra nosotros sino en general contra la base magisterial; injusticias como desempleo, asesinatos, no integración de horas, el detalle de que <b>porque te levantaste un poco contra el jefe pues mejor te despido o te desvanezco</b>... Lo que he hecho para superar esta situación personal es comprobarme a mí mismo que tengo la capacidad, que me preparé profesionalmente y que no soy un mediocre; con esta acción y actitud de mi parte demostrar a quienes me han <i>etiquetado</i> que no es cierta [tal etiqueta]". (Entrevista 3; Enero 14, 2006)</p>	
---	---	--

Nota: los vocablos resaltados en negritas de este cuadro destacan la palabra clave, la frase o el enunciado metafóricos, delimitados como unidades específicas de análisis e interpretación, correspondientes a las glosas metafóricas emitidas por los docentes entrevistados.