



# Virtudes y Contradicciones de las Políticas Educativas e Culturales en México: Fuente de la Vulnerabilidad de los Docentes en Artes

Virtues and Contradictions of Educational and Cultural Policies in Mexico: Source of Vulnerability of Teachers in Arts

*Patricia A. González-Moreno*

Universidad Autónoma de Chihuahua  
pagonzalez@uach.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4529-0091>

*Rubén Carrillo*

Universidad Autónoma de Chihuahua  
rub800@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4105-8079>

## RESUMEN

A lo largo de los años, las políticas públicas en México han sido consistentes con los tratados internacionales en materia de educación y cultura. Sin embargo, su observancia y cumplimiento ha resultado deficiente, particularmente en la provisión de la educación artística en educación básica, ya que se considera una área periférica y no prioritaria dentro del currículo escolar. Este contexto adverso genera altos niveles de vulnerabilidad, incertidumbre y riesgo para los docentes en artes. En este artículo se presenta un breve análisis de las políticas públicas, sus virtudes, pero también sus contradicciones, y cómo nuestro contexto educativo sigue perpetuando la vulnerabilidad de los docentes de artes, cuando las prioridades y decisiones de las autoridades educativas ponen en jaque dichas políticas y al magisterio, en detrimento de una educación integral de calidad.

Palabras clave: Vulnerabilidad Docente; Educación Artística; Políticas Educativas; Educación Musical

## ABSTRACT

Over the years, public policies in Mexico have been consistent with international treaties on education and culture. However, its observance and compliance has been deficient, particularly in relation to arts education in basic education, since it is considered a peripheral area and a non-priority within the school curriculum. This adverse context generates high levels of vulnerability and uncertainty for arts teachers. This article presents a brief analysis of public policies, their virtues, but also their contradictions, and how our educational context continues to perpetuate the vulnerability of art teachers, when priorities and decisions of educational authorities contradict those policies and their job stability, in detriment of quality in education.

Keywords: Teacher Vulnerability; Arts Education; Educational Policy; Music Education

## 1. Introducción

Es comúnmente sabido que los maestros en su labor docente se enfrentan a contextos educativos adversos, los cuales generan sentimientos de alta vulnerabilidad, incluso de incertidumbre, impotencia, frustración, decepción, enojo y miedo (Kelchtermans, 1996). De acuerdo a Parker Palmer (1998), la docencia es un “ejercicio diario en la vulnerabilidad” (p. 17) y es vista como una de las profesiones en las que se sufre un mayor nivel de estrés (Kyriacou, 2000; Travers & Cooper, 1996). Para los educadores en las artes no es la excepción, en particular, cuando sus condiciones laborales dentro del sistema educativo pueden ser más desfavorables que para maestros generalistas o especialistas en otras áreas disciplinares. Como argumentan varios autores, las artes son comúnmente vistas como periféricas a los aspectos centrales de la educación, particularmente influenciados por la corriente neoliberal que ha caracterizado las últimas décadas (Dimitriadis et al., 2009; Rosas-Mantecón, 2008). La vulnerabilidad que enfrentan como maestros de artes afecta profundamente su satisfacción laboral, así como la calidad de su desempeño profesional (Dimitriadis et al., 2009; Kelchtermans, 1996). En este artículo se presenta un breve análisis de las políticas educativas y culturales en México, en relación a la educación artística y musical, con particular interés en cómo nuestro contexto educativo sigue perpetuando la vulnerabilidad que sufren los maestros de arte en su labor docente; así como también en cómo las políticas públicas dicen favorecer una educación de calidad, pero las prioridades y decisiones de las autoridades educa-

tivas ponen en jaque dichas políticas y al magisterio, que como actores directos tienen la loable función de llevarlas a cabo en las aulas.

## 2. Políticas Culturales en México

A nivel mundial existe el reconocimiento de que la cultura y las artes juegan un papel muy importante en la vida de cualquier país que busque desarrollarse. Su importancia es tal que son consideradas como una expresión de progreso y desarrollo humano (Oliva-Abarca, 2018; UNESCO, 2007). La UNESCO, a través de la Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales (2007), establece que “los derechos culturales son, al igual que los otros derechos humanos, expresión y exigencia de la dignidad humana” (p. 3), y que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (p. 8). Junto con esta premisa de la cultura y las artes como un derecho humano, existen también aquellas visiones donde la cultura es considerada un bien común que puede ser ligado a ámbitos económicos y políticos (Oliva-Abarca, 2018; Rodríguez-Barba, 2008), y como una fuente de generación de empleo (Cámara de Diputados, 2015) y potenciadora de las economías locales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2014).

Las políticas públicas en México son consistentes con los tratados internacionales en materia de educación y cultura. El Programa Sectorial de Educación (PSE, 2013-2018, aún vigente en tanto no se publique el nuevo programa de educación

del presidente Andrés Manuel López Obrador), establece como objetivo la promoción y difusión del “arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral” (Objetivo 5, SEP, 2013, p. 38). Para lograr dicho objetivo, se estableció como estrategia 5.1 “Fomentar la educación artística y cultural y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo” (p. 64), teniendo como líneas de acción, el ampliar las opciones de educación artística en educación básica y media superior, buscando alternativas de capacitación para el personal docente que imparte los contenidos artísticos y culturales, y otorgando becas e incentivos en apoyo a la educación del arte y la cultura, entre otras (SEP, 2013).

En el sexenio anterior (2012-2018), también se reconocía la necesidad de vincular el sector educativo y cultural, por lo que se creó el Programa Especial de Cultura y Artes (PECA) 2014-2018 (SEP, 2014), a través del cual se trabajaría de forma estrecha entre la recién conformada Secretaría de Cultura (anteriormente Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, ver Villaseñor-Anaya, 2016) y la Secretaría de Educación Pública. En dicho documento se establecía la necesidad de impulsar la educación y la investigación artística y cultural, así como la elaboración de contenidos artísticos y culturales que atendieran la necesidad de materiales educativos para nivel básico y medio superior, mediante el trabajo coordinado de las diferentes instancias educativas y culturales.

En materia de educación artística y musical en nivel básico, específicamente, los programas y planes de estudios son establecidos por la SEP y son concordantes con el discurso político inter-

nacional acerca de la importancia de la formación artística, dentro de una educación integral. Siendo de carácter nacional, el mapa curricular de la educación obligatoria incluye a las artes dentro de las áreas de desarrollo personal y social, desde preescolar hasta nivel medio superior (SEP, 2017a). Los contenidos curriculares de la materia de Artes, desde preescolar a secundaria, incluye música, artes visuales, teatro y danza, mientras que en nivel medio superior se incluyen las materias de Estética y Literatura. Aunque la formación en las artes ha estado presente en el currículo desde décadas atrás, siempre ha sido relegada y no se ha logrado proveer de una formación de calidad en esta área, ya que las propuestas curriculares no han establecido claramente el cómo, ni el perfil de quién debería hacerse cargo de la formación artística (especialistas o generalistas; ver CIDE, 2016). Además, el tiempo asignado en las jornadas semanales, solo de una a dos horas semanales, dependiendo del nivel educativo, y que solo representa entre 2.5% - 4.4% del tiempo escolar, está muy por debajo del tiempo asignado para materias como Español y Matemáticas (SEP, 2017a).

Aun cuando México es un país partícipe y firmante de los tratados internacionales (ONU, UNESCO, OCDE, OEI, etc.) y dentro de su discurso y políticas públicas considera la cultura y las artes como una parte integral de una educación de calidad (Gobierno de la República, 2013, 2017), la observancia y cumplimiento a estos tratados ha resultado deficiente; los derechos culturales, como muchas otras necesidades en México, se han visto postergados y muchas veces transgredidos. La inversión en cultura no es una prioridad

gubernamental (Oliva-Abarca, 2018; Zamudio-Santillán, 2018), y esto se evidencia en los recortes presupuestales que se han venido dando en los últimos años (ver Tabla 1), así como en las deficiencias que enfrentan sus actores para ejercerla, ya que los recursos proveídos por el estado son insuficientes (Zamudio-Santillán, 2018). Aguilar (2015) argumenta que los recortes presupuestales son causados o atribuibles a la corrupción e impunidad desenfrenada, afectando la educación, la cultura, los servicios públicos y la calidad de vida en general.

Tabla 1. Gasto público federal para la función, cultura, deportes y asuntos religiosos (Cámara de Diputados, 2015, 2016, 2017, 2018)

	2015	2016	2017	2018
Presupuesto millones de pesos	29,074	22,414	18,672	19,557
Porcentaje de recorte respecto al año anterior	n/a	-22.91%	-16.69%	8.65%

Aun cuando es posible argumentar que garantizar el derecho de acceso a la cultura, así como asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa, son aspiraciones del Estado Mexicano (Plan Nacional de Desarrollo, PND, Gobierno de la República, 2013), existen diversos problemas en relación a cómo estas medidas han sido implementadas y los indicadores usados para medir su éxito, donde básicamente se reporta el número de programas y acciones realizadas por instituciones culturales y educativas, así como el número de personas que asisten a eventos financiados total o parcialmente por las mismas, pero no se mide el impacto social ni el avance cultural del país (ver Programa Especial de Cultura y Arte, PECA, 2014-2018; Gobierno de la República, 2017; Villaseñor-Anaya, 2016).

La cultura y las artes enfrentan además constantes cambios de políticas e ideologías como producto de los cambios de administración gubernamental, a nivel federal y estatal, que afectan tanto al magisterio como a los estudiantes en todos los niveles educativos. Las actividades culturales y en particular las relacionadas con las artes y la educación artística son consideradas muchas veces como actividades de ocio y de uso de tiempo libre por los sectores gubernamentales y privados, y, por ende, son las primeras en ser recortadas dentro del presupuesto (Rosas-Mantecón, 2008).

Para ejemplificar estas inconsistencias entre las aspiraciones de las políticas públicas, y la realidad en materia educativa y cultural, es necesario entender los contextos particulares en los que se da la educación artística en el país. A continuación, se presenta un ejemplo reciente que da muestra de las inconsistencias y contradicciones entre las políticas públicas y la realidad educativa que los docentes de educación artística enfrentan recurrentemente; esos maestros que tienen en sus manos la posibilidad de cumplir las aspiraciones de una educación de calidad que incluya a las artes, pero que luchan constantemente por lograr un posicionamiento dentro de los centros educativos y el reconocimiento de su labor.

### 3. “Para muestra un botón”

El 15 de octubre de este año, 2018, el Gobierno del Estado de Chihuahua, en la zona norte de México daba por cerrado el programa “Música en mi escuela”, debido a supuestos ajustes presupuestales y estrategias de austeridad. En pa-

labras del maestro Rito Olivas Carreón, fundador y coordinador del programa, “no hubo explicaciones... y hasta de la misma gente que [les] avisó, fue calificada como noticia triste” (El Heraldo de Chihuahua, 17 de octubre). Dicho programa venía funcionando desde 1999 y atendía a alrededor de 4, 000 estudiantes por ciclo escolar, desde nivel básico a nivel medio superior. Los docentes encargados de dicho programa lograron conformar cuatro orquestas sinfónicas, una en la ciudad de Chihuahua y tres más en los municipios de Saucillo, Ciudad Juárez y Parral. El programa contaba con una planta docente de 44 profesores, quienes, sin previo aviso, fueron citados desde el día jueves 11 de octubre para firmar su renuncia. Esta noticia fue ampliamente difundida por las redes sociales y medios de comunicación locales y nacionales (El Heraldo de Chihuahua, 17 de octubre; Estrada, La Jornada, 19 de octubre 2018; Fuentes-Sáenz, Periódico El Diario, 17 de octubre 2018).

La respuesta de la ciudadanía fue de profundo enojo y frustración al observar como un programa de gran tradición en el Estado de Chihuahua era cancelado afectando así a una gran cantidad de niños y jóvenes. Para la comunidad de educadores musicales evidenciaba nuevamente la vulnerabilidad a la que constantemente se está expuesto en los diversos contextos educativos; y en este caso, en la educación pública en nivel básico, donde los maestros de educación artística no gozan de los beneficios o privilegios con los que cuenta la planta magisterial con formación como maestros normalistas (SEP, 2017b).

Debido a la amplia movilización social que suscitó en redes sociales y medios de comunicación, el gobierno estatal buscó dar una solución pronta

al debate para evitar un daño mayor a su imagen política. Para ello, el día 20 de octubre el Secretario de Educación y Deporte del Estado, el Dr. Carlos González Herrera (2018), emitió un comunicado donde se retractaba de dicha decisión (atribuyéndolo a un “error de comunicación”), asegurando que el programa se renovarían para ajustarse al nuevo modelo educativo y sería apoyado a través del Centro de Estudios Musicales para lograr una mayor cobertura a nivel estatal.

Afortunadamente, estos pronunciamientos y el supuesto recorte presupuestal al programa “Música en mi escuela” no tuvo un impacto negativo mayor, ya que a pesar de que este programa estatal de educación musical estuvo en juego, se reconsideró su sostenimiento. Sin embargo, sí tuvo un efecto inmediato e irreversible para varios de los docentes involucrados. Veinticuatro de los 44 maestros del programa perdieron dicha fuente de empleo, incluido su coordinador y fundador, el Maestro Rito Olivas. Esto evidencia la vulnerabilidad e incertidumbre del día a día que viven los educadores musicales y de educación artística en general, estando a merced de actores políticos, que por desconocimiento o escudados en estrategias de austeridad afectan los proyectos de arte, tomando decisiones administrativas que perjudican o afectan el logro de una educación integral de niños y niñas.

#### 4. Contradicciones entre las Políticas Públicas y la Realidad Educativa

Contrario al discurso político, el ejemplo de “Música en mi escuela” muestra cómo las autori-

dades educativas toman decisiones que transgreden los derechos de estudiantes y maestros en la participación y difusión de la cultura y las artes. A pesar de los esfuerzos individuales y colegiados de los maestros de música, en este programa en particular, así como en muchos otros contextos de educación artística, no reciben el apoyo y reconocimiento por su trabajo. El acceso y cobertura en la educación artística se vuelven utópicas, cuando la permanencia y derechos laborales de los docentes, como formadores de ciudadanos y públicos, son vulnerados. En contraposición a las políticas educativas y culturales del PSE y PECA que, como anteriormente se describió, tienen por objetivos ampliar la participación en las artes, brindando un mayor número de programas y opciones artístico-culturales, las autoridades educativas desatienden dichos lineamientos. Son precisamente la educación artística y sus docentes los que en primera instancia se ven perjudicados ante los recortes presupuestales (Oliva-Abarca, 2018; Zamudio-Santillán, 2018).

A pesar del peso que se da al número de programas y el número de personas beneficiadas como indicadores para medir el éxito de las políticas educativas y culturales (PND, PECA), “Música en mi Escuela” es un claro ejemplo de cómo las autoridades educativas hacen caso omiso o subestiman el impacto que los programas de educación artística y musical tienen en la comunidad. Tampoco se reconoce cómo un número relativamente reducido de maestros de música, como lo eran los 44 maestros incorporados a dicho programa, eran capaces de atender a miles de estudiantes año con año. Aun cuando se argumenta que no habrá más afectaciones al programa, se li-

quidó a más de la mitad de los docentes, reduciendo así la capacidad de atención del programa y su futuro impacto. En palabras del Maestro Olivas, los políticos “no le ven el signo de pesos... no saben que es una inversión... Llegan, hacen daño y se van, en lugar de considerar como fortalecer los programas ya existentes, a través de la contratación de más maestros, de la inclusión de más escuelas, de una mayor capacitación docente” (comunicación personal, 28 noviembre de 2018). Al igual que la literatura sugiere ampliamente sobre el impacto de la música y las artes en el desarrollo humano, el ex-coordinador argumenta que las autoridades educativas “desconocen todo el potencial que tiene las artes para disminuir el efecto de distractores negativos y potencializar el desarrollo de los niños y jóvenes”.

Las creencias y sistema de valores que asumen los altos mandos en las estructuras educativas se gestan en función de las ideologías políticas dominantes. El programa “Música en mi escuela” se estableció en la administración del entonces gobernador Patricio Martínez García, del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y se sostuvo durante dos sexenios más en los que el PRI se mantuvo en el poder. De igual forma, se inició el programa de educación musical denominado “Plan Villa” en el anterior gobierno estatal (2010-2016), basado en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Sin embargo, ha coincidido con la entrada del Partido Acción Nacional en 2016, bajo la gubernatura de Javier Corral Jurado, cuando este último programa se dio formalmente como clausurado, después de múltiples acusaciones de desfalco y corrupción de las autoridades responsables (Cano, 2017), y el

programa “Música en mi escuela” ha enfrentado el mayor riesgo para su permanencia y continuidad. Sin ánimo de argumentar que un partido está en favor o en contra de los programas de artes, los cambios políticos y de sexenio llevan implícitos cambios de estructuras, ideologías y prioridades en los muy diversos ámbitos de competencia, incluidos la educación, la cultura y las artes.

Como puede observarse, mientras las políticas públicas mantienen su tono positivo, enfatizando los propósitos y aspiraciones en materia educativa y cultural, las actitudes y decisiones de políticos y autoridades educativas, dan cuenta de las incongruencias en la realidad educativa. Los maestros de artes pasan por un proceso en el que intentan interpretar y dar sentido a las políticas educativas y a los lineamientos curriculares que en materia de educación artística rigen el sistema educativo para su adecuada integración en el ambiente escolar. Pero además de eso, los docentes tienen que responder ante las oleadas de susceptibilidad en función de su endeble posicionamiento como educadores de arte, frente a las autoridades educativas.

## 5. Fuentes de Vulnerabilidad en el Contexto de la Educación Artística

Aunque muchos aspectos relacionados al contexto educativo pueden ser generadores de sentimientos de susceptibilidad y vulnerabilidad para los maestros de artes en México, como lo vimos ejemplificado particularmente en el caso de “Música en mi escuela” y que tienen el potencial de afectar profundamente a los programas de edu-

cación musical y artística, aquí nos enfocaremos en tres de ellos específicamente: (a) la situación laboral y posicionamiento de los maestros de artes en educación básica, (b) las expectativas curriculares y (c) las visiones de lo que es o debería ser la educación artística en nuestro país.

### 5.1. Situación laboral de los maestros de artes y música en México.

Una de las posibles fuentes de mayor vulnerabilidad para los maestros de artes en México es su situación laboral, ya que como Bullough (2005), argumenta, las diferencias en el contexto y situación laboral reducen o incrementan el sentido de vulnerabilidad. En el subsistema de educación básica, los docentes están en una situación de obvia desventaja frente a los maestros normalistas, quienes cuentan con una mayor seguridad y estabilidad laboral. Mientras que a los maestros normalistas se les otorgan plazas de docente frente a grupo, los maestros de artes solo pueden acceder a plazas en el nivel de técnico docente, con nombramientos como maestro acompañante en educación preescolar y educación especial, o como maestro de enseñanza artística en primaria. Solo en la educación secundaria se contempla la contratación de docentes especialistas en cada una de las cuatro áreas artísticas (SEP, 2017b).

Aunque lidiar con la vulnerabilidad es en gran medida parte de las experiencias vivenciales de todos los educadores en educación básica, en particular cuando se han venido enfrentando amenazas de una evaluación docente punitiva (Gil-Antón, 2013) a partir de la última Reforma Educativa y su Servicio Profesional Docente (el cual define

los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y permanencia de los maestros, ver SEP, 2016, 2017b), las condiciones de riesgo e incertidumbre son aún mayores para los maestros de educación artística. Históricamente, muchos maestros de educación artística han laborado bajo un régimen de contrato semestral o anual, como aún era el caso de los maestros que prestaban sus servicios en el programa “Música en mi escuela” a quienes se les rescindió su contrato, a pesar de que “los sueldos eran casi simbólicos” (El Heraldo de Chihuahua, 2018) y el costo del programa era extremadamente bajo (Rito Olivas, comunicación personal). En limitadas ocasiones se otorgaba la oportunidad a maestros especialistas a insertarse en la educación pública, ya que se daba prioridad a los maestros normalistas en la asignación de plazas, aun cuando no tuvieran la especialización en las artes para impartir la educación artística. A estas dificultades hay que agregar la corrupción que caracterizaba al sistema educativo, donde las plazas disponibles eran comúnmente otorgadas a amigos, partidarios políticos o familiares, aunque el discurso político se ha orientado a enfatizar la erradicación de dichas prácticas a través de la evaluación al mérito y desempeño docente (2017b). En los últimos años, un mayor número de maestros especialistas han sido aceptados en el sector público, con base en sus perfiles y méritos docentes, aunque no se cubre la demanda de maestros especialistas en las escuelas. Esto implica que, para lograr un número de horas suficientes para alcanzar un salario digno, muchos de los docentes de artes acuden a más de un centro educativo a impartir sus clases.

Más allá de las diferencias de nombramientos, entre maestros normalistas y especialistas, como sugieren Dimitriadis et al. (2009),

[los educadores de arte] viven y operan dentro de una cultura de escasez, teniendo que justificar sus vocaciones cada vez más marginadas mientras compiten por los recursos cada vez más reducidos. El resultado es una sensación de vulnerabilidad profunda, que satura el campo social (micro y macro) de la educación artística en formas que a menudo no se reconocen públicamente. (p. 361, traducción propia)

En tanto los maestros de artes no obtengan seguridad laboral mediante plazas fijas, los docentes seguirán siendo vulnerables al poder de decisión de las autoridades educativas (Kelchtermans, 1996), quienes determinan finalmente cómo y en qué condiciones llevarán a cabo su labor docente.

## 5.2. Expectativas Curriculares y Exigencias Institucionales.

La literatura sugiere que un mayor grado de vulnerabilidad es experimentada por los maestros, en contextos donde los exámenes estandarizados son una prioridad (Dimitriadis et al., 2009). Este aspecto tiene relación directa con la importancia atribuida a los diversos contenidos curriculares; es decir, a qué materias debería considerarse prioritarias sobre las demás, en función de lo que es examinado y lo que no. Dicha valorización también determina las decisiones en el uso de los recursos materiales y financieros con los que cuentan las instituciones educativas, así como el tiempo asignado a la impartición de cada una de las materias escolares. Para Dimitriadis et al. (2009), el “que las artes ‘no sean concretas’ es tanto una bendición como su maldición” (p. 362).

En México, esto se ve ampliamente reflejado en las actitudes que toman las autoridades educativas y escolares, al darle una mayor prioridad a las materias consideradas “académicas”, tales como Español (lectura), Matemáticas y Ciencias, las cuales son normalmente examinadas a nivel nacional e internacional (pruebas EXCALE, PISA), así como en las grandes diferencias en carga horaria asignadas a cada materia (SEP, 2017a). Dado que las áreas artísticas no son examinadas, los educadores de arte muchas veces deben sacrificar sus horas de clase para que los docentes normalistas continúen la preparación de los estudiantes para las pruebas estandarizadas. Esto evidencia la discrepancia en el sistema de valores atribuidos a cada una de las materias escolares, y en particular, al bajo nivel de importancia dado a las materias artísticas en comparación con las consideradas académicas (McPherson & O’Neill, 2010; González-Moreno, 2010). Como sugiere el Mtro. Olivas, en el caso particular del programa Música en mi Escuela, las autoridades educativas no necesariamente entienden lo que las artes aportan en la educación de jóvenes y adultos, de qué manera la música les permite expresarse y experimentar el mundo a su alrededor. Se vuelve una labor infructuosa que no logra posicionar las artes como una materia esencial dentro del currículo, en gran medida porque sus contenidos no son evaluados a través de pruebas estandarizadas. Mientras que los maestros de arte son conscientes de la importancia de su disciplina, en el contexto escolar se vive una lucha constante entre lo que se considera necesario y vital, y lo que para algunos actores educativos puede considerarse superfluo e innecesario. Incluso existe la

percepción de que las artes podrían ser tomadas más en serio, si hubiera formas más concretas para evaluarlas o para medir su impacto en el desarrollo estudiantil (Dimitriadis et al., 2009).

### 5.3. Visiones sobre lo que es o debería ser la Educación Artística.

Es innegable que además de los riesgos del día a día como docentes de arte, los maestros enfrentan diferentes roles como docentes y como artistas. Su visión en muchas ocasiones se contrapone a las expectativas del contexto educativo y las imposiciones de la SEP, a través de sus planes y programas de estudio, de carácter obligatorio y a nivel nacional. Mientras que estos enfatizan en gran medida la inclusión de actividades en cuatro áreas artísticas – música, artes visuales, teatro y danza –, la preparación de los docentes tiende a ser especializada en solo una de estas disciplinas (ver González-Moreno, 2015). Así, las expectativas en relación a la impartición de la educación artística aumentan la presión y vulnerabilidad de los docentes al no cumplir con dichos perfiles y alejarlos de su interés en su disciplina particular.

Las visiones de los maestros, por lo tanto, contrastan con los lineamientos curriculares en cuánto a qué y en qué nivel de profundidad se podría abordar su propia área disciplinar, en comparación con la exigencia institucional y gubernamental de impartir las cuatro disciplinas de manera somera y superficial. Es así que los maestros enfrentan dudas y estrés al considerar si los contenidos que imparten, así como las estrategias pedagógicas utilizadas para facilitar el aprendizaje artístico son

las más apropiadas (Ramanaidu et al., 2014), considerando sus limitaciones al dominio de una sola área disciplinar.

La naturaleza de las visiones individuales sobre lo que es o debería ser la educación artística, así como de las relaciones interpersonales que se dan en el contexto escolar, juegan un papel predominante en cómo los educadores de arte enfrentan los riesgos y su sentido de vulnerabilidad. Si las relaciones entre colegas y con las autoridades educativas son favorables, los programas tienden a ser un éxito, en cambio si las relaciones son tensas, los programas tienden a debilitarse (Dimitriadis et al, 2009). Lo importante es generar confianza en el potencial de los resultados que ofrecen los programas de artes, una confianza que es difícil de lograr cuando existen divergencias en las expectativas institucionales y las visiones particulares de los actores educativos, que llevan al aislamiento de los docentes de artes. Es por esto que también la falta de sentido de pertinencia dentro de la cultura escolar contribuye al incremento en el nivel de vulnerabilidad percibido por los docentes, a una motivación y desempeño laboral desfavorable no solo de maestros que se inician en la labor docente (Caires, Almeida, & Vieira, 2012), incluso en maestros con una amplia trayectoria profesional.

## 6. Discusión

Como lo sugieren tanto la literatura como el caso examinado, los maestros de artes experimentan un alto grado de vulnerabilidad, inestabilidad e incertidumbre frente a los retos que conlleva el contexto educativo, en particular ante

cambios gubernamentales, ideológicos y curriculares (Ball, 2003; Lasky, 2004). Las fuentes de vulnerabilidad que enfrentan los maestros de artes en el contexto escolar no son solo de naturaleza administrativa, sino también política (Kelchtermans, 1996). Tanto las políticas a nivel macro, como lo son las políticas en materia de educación y cultura, como las condiciones políticas a nivel micro, ejemplificadas en las decisiones arbitrarias de los actores educativos, pueden poner en riesgo los programas de artes y consecuentemente a los docentes que laboran en ellos. Como Kelchtermans (1996) argumenta,

la vulnerabilidad implica un sentimiento en que la identidad profesional y la integridad moral del docente son cuestionadas. Por lo tanto, afrontarla implica una acción política para (re)obtener el reconocimiento social del yo profesional y restaurar las condiciones laborales necesarias para un buen desempeño laboral. (p. 307).

En estas circunstancias, se vuelve prioritario reconocer y entender las dimensiones morales y políticas que afectan las experiencias laborales de los docentes de artes. Mientras que a nivel micro, los docentes experimentan la vulnerabilidad en relación con los límites del impacto de su enseñanza en el aprendizaje artístico de los estudiantes, también se requiere fortalecer su posicionamiento en el contexto educativo, frente a directivos, colegas y padres de familia, e incluso más allá de la escuela, frente a los actores encargados de la creación y ejercicio de las políticas públicas.

Aunque diversos autores sugieren que el estado de vulnerabilidad puede ser una fuerza motivadora detrás del desarrollo humano, o un factor de competencia determinante (Dewey, 1929), la carga de vulnerabilidad y los contextos educa-

tivos adversos que enfrentan los maestros de educación artística, pueden ser decisivos en el abandono de la labor docente (Hancock, 2008; Madsen & Hancock, 2002). Si las autoridades educativas en México buscan ser consistentes con el discurso político, deben considerar en qué medida se apoya ecuánimamente a la cultura, las artes y la educación artística. Países que son referentes de excelentes logros académicos a nivel mundial, como Finlandia, dan muestra de la importancia de apoyar no solo discursivamente, sino también financieramente a estas áreas, como parte esencial de una formación integral y en cumplimiento con los derechos a las artes y la cultura. Comparativamente, Finlandia tiene asignado un gasto público per cápita para las artes de aproximadamente £59.2, lo que corresponde a un 2.10% del gasto público total, incluso muy por encima de otros países de primer mundo como Estados Unidos que solo llega a ser de £3.8 per cápita y 0.13% del gasto público total (Canada Council for the Arts, 2005).

Es importante entender que la educación artística está directamente relacionada con la participación en actividades culturales y artísticas (Rabkin & Hedberg, 2011). Para una participación informada se requiere desarrollar capacidades para la comprensión y apreciación de los modos de expresión, simbologías y contextos culturales en los que las artes se desenvuelven, por lo que las personas que no han cultivado esas capacidades encuentran las experiencias artísticas menos gratificantes. Es importante reconocer la labor de los docentes de artes, como formadores de públicos que sean partícipes y que disfruten de las artes, como es su derecho. Para ello, las autori-

dades educativas deben revalorizar el rol de los docentes de artes quienes favorecen ese tipo de capacidades en sus estudiantes. Por esto deberían reducirse los contextos que generan altos niveles de vulnerabilidad, en virtud de la necesidad de apoyar su labor docente, y el posible fruto de su trabajo en la formación de una ciudadanía culta y participativa en las artes, tal y como lo proponen los tratados internacionales y nuestras políticas públicas.

A pesar de las circunstancias adversas que viven día a día los maestros de artes y música en particular, la motivación, ánimo, vocación y sentido de lucha por el servicio docente está siempre presente. Es importante resaltar el impacto que tienen las redes sociales, para generar conciencia, resistencia y movilización social, para evitar que los recortes presupuestales y decisiones políticas afecten los programas de educación artística ya establecidos. El apoyo que brinda la ciudadanía es de gran valor y vemos cómo, en el caso de “Música en mi Escuela”, es factible que autoridades educativas reconsideren las decisiones que perjudican a la educación artística.

Además, es necesario fortalecer el apoyo entre los mismos educadores, consensuando las voces que permitan abogar por la inclusión de las artes en los diferentes contextos educativos. De manera colegiada, sigue siendo prioritario el alzar la voz en favor de la música y las artes. Aún es necesario crear y fortalecer las asociaciones civiles que busquen congregar a los educadores de artes a nivel local, regional y especialmente a nivel nacional. Una asociación que represente a los artistas y docentes en todas sus distintas funciones (como educadores de arte, creadores,

## Referencias

investigadores, gestores culturales, etc.), facilitaría la concreción de un plan nacional que abogue por un mejor posicionamiento de las artes y la educación artística dentro de los planes y programas de estudio, así como en las políticas culturales, desde la voz de sus actores principales.

En virtud del actual cambio de gobierno federal, existe la esperanza que un mayor apoyo a la cultura se concrete (Vértiz de la Fuente, 2018) y de que se erradique la evaluación punitiva que caracterizó la reforma educativa del anterior gobierno federal (Olmos, 2018). Si como lo expresa el recién nombrado Secretario de Educación, Esteban Moctezuma Barragán, se “revalorará la importancia de los maestros que fueron víctimas de una campaña que los denigraba... [así como la promoción de] las artes, el deporte y el civismo como parte de la [sic] currícula” (Olmos, 2018, ¶ 2, 14), entonces será además necesario reconocer la contribución de los maestros de artes en el sistema educativo, para que se les brinde la seguridad y estabilidad laboral que todo docente requiere para el ejercicio de su profesión. Si se depende exclusivamente de la provisión que los maestros generalistas puedan brindar, entonces la educación artística seguirá siendo inconsistente con las políticas públicas o incluso inexistente en muchos de los contextos educativos. En resumen, sin políticas fuertes y congruentes sobre educación artística, así como autoridades educativas coherentes con el discurso político, los programas de artes seguirán estando al margen de las prioridades educativas, lo cual, en este punto histórico y político, ya no debería ser permisible.

- Aguilar, L. E. (2015, marzo 5). El poder y sus mentiras: La fundación de las instituciones públicas se hizo con el dinero de los ciudadanos y a costa de la corrupción. *Periódico Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/opinion/luz-emilia-aguilar-z/2015/03/05/1011684>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 2015-228.
- Bullough, R. V. (2005). Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns. *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 23-39.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.
- Cámara de Diputados, LXIII Legislatura. (2015). *El presupuesto público federal para la función, cultura, deporte y asuntos religiosos, 2015-2016*. Dirección General de Servicios de Documentación e Información y Análisis. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-20-15.pdf>
- Cámara de Diputados, LXIII Legislatura. (2016). *El presupuesto público federal para la función, cultura, deporte y asuntos religiosos, 2016-2017*. Dirección General de Servicios de Documentación e Información y Análisis. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-19-16.pdf>
- Cámara de Diputados, LXIII Legislatura. (2017). *El presupuesto público federal para la función, cultura, deporte y asuntos religiosos, 2016-2017*. Dirección General de Servicios de Documentación e Información y Análisis. Recuperado de: [www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-08-17.pdf](http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-08-17.pdf)
- Cámara de Diputados, LXIII Legislatura. (2018). *El presupuesto público federal para la función, cultura, deporte y asuntos religiosos, 2017-2018*. Dirección General de Servicios de Documentación e Información y Análisis. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-09-18.pdf>
- Canada Council for the Arts. (2005). *Comparisons of arts funding in selected countries: Preliminary Findings*. Recuperado de: <https://www.creativecity.ca/database/files/library/comparisonsofartsfun>

- ding27oct2005.pdf
- Cano, K. (2017). Sólo deudas y fracaso dejó el 'Plan Villa'. *El Diario de Juárez*. Recuperado de: [http://diario.mx/Local/2017-05-30\\_e7f70121/solo-deudas-y-fracaso-dejo-el-plan-villa/](http://diario.mx/Local/2017-05-30_e7f70121/solo-deudas-y-fracaso-dejo-el-plan-villa/)
- CIDE, Centro de Investigación y Docencia Económicas. (2016). *Consulta sobre el Modelo Educativo 2016*. México, D. F.: Programa Interdisciplinario de Política y Prácticas Educativas, CIDE. Recuperado de: <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dimitriadis, G., Cole, E., & Costello, A. (2009). The social field(s) of arts education today: Living vulnerability in neo-liberal times. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(4), 361-379.
- El Heraldo de Chihuahua (2018, octubre 17). Cierran programas musicales en escuelas de todo el estado. *El Heraldo de Chihuahua*. Recuperado de: <https://www.elheraldodechihuahua.com.mx/cultura/cierran-programas-musicales-en-escuelas-de-todo-el-estado-2135146.html>
- Estrada, J. (2018, octubre 19). Chihuahua: Cancelan programa de educación musical y despiden a maestros. *Diario La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2018/10/19/estados/033n2est#>
- Fuentes-Sáenz, E. (2018, octubre 17). Cierra Gobierno Estatal el programa "música en mi escuela". *El Diario de Chihuahua*. Recuperado de: [https://www.eldiariodechihuahua.mx/Delicias/2018/10/17/\\*-cierra-gobierno-estatal-el-programa-musica-en-mi-escuela/](https://www.eldiariodechihuahua.mx/Delicias/2018/10/17/*-cierra-gobierno-estatal-el-programa-musica-en-mi-escuela/)
- Gil-Antón, M. (2016). *La "reforma educativa"*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jH6I-zKYGgNY>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Ciudad de México, México. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno de la República. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2016, Avance y resultados 2017*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cultura/documentos/logros-2017-peca>
- González Herrera, C. (2018, 20 de octubre). *Música en mi escuela no se termina*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=77GDmhd5G8k>
- González-Moreno, P. A. (2010). Students' motivation to study music: The Mexican context. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 185-199.
- González-Moreno, P. A. (2015). Music teacher education in Mexico: Current trends and challenges. En S. Figueiredo, J. Soares, & R. F. Schambeck (Eds.), *The preparation of music teachers: A global perspective* (pp. 104–122). Porto Alegre: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.
- Hancock, C. B. (2008). Music teachers at risk for attrition and migration: An analysis of the 1999-2000 schools and staffing survey. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 130-144.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Lasky, S. G. (2004). *An exploration of teacher vulnerability in a context of large-scale government-mandated secondary school reform* (Tesis Doctoral, University of Toronto). Recuperado de: <https://search.library.utoronto.ca/details?5312644>
- Madsen, C. K., & Hancock, C. B. (2002). Support for music education: A case study of issues concerning teacher retention and attrition. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 6-19.
- McPherson, G. E., & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101-137.
- Oliva-Abarca, J. (2018). Estudio sobre el posicionamiento y la validación del artista en el ámbito cultural de Nuevo León, México. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 3-29.
- Olmos, J. G. (2018, diciembre 6). El lunes, iniciativa para abrogar la reforma educativa: Desaparece evaluación punitiva. *Revista Proceso*. Recuperado de: [https://www.proceso.com.mx/562693/el-lunes-iniciativa-para-abrogar-la-reforma-educativa-desaparece-evaluacion-punitiva?fbclid=IwAR2QFC3w14HMtrPwY\\_OV5DN4vlgpRjhg-8C5w7PGSt4z7J6UeQ--pTTfbonl](https://www.proceso.com.mx/562693/el-lunes-iniciativa-para-abrogar-la-reforma-educativa-desaparece-evaluacion-punitiva?fbclid=IwAR2QFC3w14HMtrPwY_OV5DN4vlgpRjhg-8C5w7PGSt4z7J6UeQ--pTTfbonl)
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco:

- Jossey-Bass.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Informe sobre la economía creativa, edición especial 2013: Ampliar los cauces de desarrollo local*. New York, NY: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013-es.pdf>.
- Rabkin, N., & Hedberg, E. C. (2011). *Arts education in America: What the declines mean for arts participation*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Ramanaidu, R. R., Wellington, E., Chew, L. Z., & Hassan, N. R. N. (2014). Pre-service music teachers' concerns before a practicum stint. *International Education Studies*, 7(8), 35-43.
- Rodríguez-Barba, F. (2008). La diplomacia cultural de México durante los gobiernos de Vicente Fox y Felipe Calderón. *Reflexión Política*, 10(20), 44-56.
- Rosas-Mantecón, A. (2008). Mercados, políticas y públicos: la reorganización de las ofertas y los consumos culturales. *Alteridades*, 18(36), 23-31.
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (2014). *Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/75719/PECA-2014-2018.pdf>
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El\\_Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación; Subsecretaría de Educación Básica; Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI\\_INGRESO\\_EB\\_2017\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf)
- Travers, C., & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Londres: Routledge.
- UNESCO. (2007). *Los derechos culturales: Declaración de Friburgo*. Recuperado de: [https://culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals239.pdf](https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf)
- Vértiz de la Fuente, C. (2018, diciembre 7). El apoyo a la cultura "no es un gasto, es una inversión": Mayer. *Revista Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/562865/el-apoyo-a-la-cultura-no-es-un-gasto-es-una-inversion-mayer>
- Villaseñor-Anaya, C. J. (2016). Cambios recientes en la institucionalidad cultural de México, un proyecto en redefinición. *Periférica Internacional: Revista para el Análisis de la Cultura y el Territorio*, 17, 259-272.
- Zamudio-Santillán, V. (2018). *Política cultural desde abajo, una posibilidad real para la sociedad civil*. Ponencia presentada en el 3er. Encuentro Nacional de Gestión Cultural México: Aportes de la Acción Cultural a la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible. 23-26 de octubre de 2018

