

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL A PARTIR DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ARTES

RODRIGO PIVETTA WERLANG / PATRICIA ADELAIDA GONZÁLEZ-MORENO

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar la formación docente en las licenciaturas de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, a partir de las experiencias profesionales de las y los maestros de artes en educación básica y del análisis curricular de dichos programas. El método utilizado fue la dialéctica. Se analizaron las entrevistas con maestras(os) de arte de educación básica y coordinadoras(es) de los programas educativos universitarios, así como los planes de estudio de Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. Los resultados muestran que la docencia es uno de los principales campos de actuación de las y los egresados; sin embargo, los programas, a pesar de sus diferencias, contienen un reducido número de asignaturas destinadas a ello. Al priorizar la formación artística, las licenciaturas analizadas pierden la oportunidad de fomentar la identidad profesional docente en sus estudiantes, contradiciendo incluso los resultados de sus propios análisis de pertinencia.

Abstract:

This article analyzes teacher training in bachelor's degree programs offered by the Faculty of Arts at the Autonomous University of Chihuahua, drawing on the professional experiences of Arts teachers in basic education and a curriculum analysis of these programs. The method used was dialectics. Interviews with arts teachers in basic education and coordinators of university education programs were analyzed, as well as the curricula for visual arts, dance, music, and theater. The results show that teaching is one of the main fields of activity for graduates; however, despite their differences, the programs offer a limited number of courses in this field. By prioritizing artistic training, the bachelor's degrees analyzed fail to foster professional teaching identity among their students, even contradicting the results of their own analyses of relevance.

Palabras clave: formación docente; artes; currículo; identidad profesional.

Keywords: teacher training; arts; curriculum; professional identity.

Rodrigo Pivetta Werlang: estudiante del Doctorado en Educación, Políticas Públicas y Ciudadanía en la Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. CE: rodrigo43@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1580-9569>

Patricia Adelaida González-Moreno: profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Artes. Chihuahua, Chih., México. CE: pagonzalez@uach.mx / <https://orcid.org/0000-0003-4529-0091>

Introducción

La formación inicial es una etapa importante en la constitución del ser docente y es la base para su autonomía en desarrollar una educación equitativa, democrática y de calidad socialmente referenciada (Dourado y Oliveira, 2009; Muñoz-Jiménez y González-Moreno, 2023; Ordaz-Monge, 2015; Tattó y Vélez, 1999; UACH, 2024c). En la perspectiva teórica desde la que se desarrolló esta investigación, se entiende al maestro(a)¹ como el “sujeto político de la acción de la formación y del hacer docente” (Kalmus y Souza, 2016:62).² Así, en este artículo buscamos distanciarnos de concepciones educativas neoliberales que buscan responsabilizar individualmente al maestro y su formación de la calidad en educación básica.

La formación ocurre en las escuelas normales e instituciones de educación superior³ que preparan maestros normalistas y especialistas en disciplinas generales para trabajar en los niveles preescolar, primaria y secundaria con las diversas materias del currículo escolar. Se ofrece a nivel de licenciatura y tiene un énfasis en las áreas de español y matemáticas, principalmente; en ciencias naturales y sociales y, en menor medida, se incluye formación en las áreas artísticas (Muñoz-Jiménez y González-Moreno, 2023). A pesar de ello, hay programas de licenciatura en artes y en otras materias del currículo escolar que ofrecen, en algunos casos, la especialidad de docencia.

En México, se aceptan diversos perfiles formativos para el ingreso de nuevos maestros de artes al sistema público, siempre y cuando cuenten con una licenciatura y cierta afinidad con la materia. El perfil requerido es definido por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (Usicamm) y varía de acuerdo con el contexto que se presenta en cada entidad federativa. Así, muchos de quienes ingresan a la educación básica no cuentan con formación pedagógica, y es tarea de la Secretaría de Educación Pública (SEP) promover la capacitación docente a través de la formación continua en servicio.

Los programas de educación superior para la formación pedagógica en las artes se ofrecen generalmente en universidades y conservatorios, sin embargo, no alcanzan a cubrir la demanda de profesionales en educación básica. Como hemos apuntado, el nivel mínimo requerido para ser maestro dentro del sistema público es la licenciatura. Así, cuando hablamos de la formación de maestros de artes, nos referimos a la universitaria en un lenguaje artístico, pero que no necesariamente tiene una relación directa y única con la docencia en la educación básica. Además, la SEP no cuenta

con planes estructurados para la formación de maestros en artes, dirigidos a escuelas de educación media superior y universidades no autónomas (SEP, 2022). Esta negligencia viene de tiempo atrás y demuestra que no es una acción prioritaria para la Secretaría.

La presencia de maestros de arte en todos los niveles de la educación básica mexicana no está garantizada y, a menudo, la materia es impartida en preescolar y primaria por maestros de grupo. En este sentido, el sistema educativo estatal de Chihuahua presenta un panorama relativamente positivo, una vez que “se destaca por contar con docente(s) especialista(s) para el área de Educación Artística en cerca del 60% de las Escuelas Primarias Estatales Públicas” (Ordaz-Monge, 2015:439). En las escuelas federales, particularmente en primaria, solo hay maestros de artes cuando las sociedades de padres de familia asumen el costo de esa contratación. De acuerdo con información de la SEP (2024), en el ciclo escolar 2023-2024 había 513 docentes de educación artística pertenecientes al sistema estatal en la ciudad de Chihuahua, de un total de 6,572 docentes en 659 escuelas.

En la capital del estado se ubica la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (**UACH**). Esta es una de las principales instituciones universitarias de la ciudad. Se ofrecen programas de licenciatura en los cuatro lenguajes artísticos: artes visuales, danza, música y teatro. Aunque estos no son específicos para la docencia, sus egresados forman gran parte de los maestros de arte que trabajan en la educación básica.

Este contexto propició la realización de esta investigación, fruto de una actividad de intercambio académico internacional.⁴ Se trata de un estudio cuya finalidad fue analizar la formación docente en las licenciaturas de la Facultad de Artes de la **UACH**, a partir de las experiencias profesionales de los maestros de artes en educación básica y del análisis curricular de dichos programas. Se buscó comprender la estructura y organización del conocimiento y los principales retos para la formación docente en cada licenciatura y reflexionar sobre la posibilidad de que los programas influyan en la motivación del estudiantado para la docencia.

Intencionalidad formativa y construcción de la identidad profesional docente: marco teórico

Esta propuesta de investigación se estructuró a partir de una revisión bibliográfica de autores brasileños y mexicanos sobre la formación de maestros

de arte en programas de licenciatura. Los temas seleccionados abordan la intencionalidad formativa y los principales retos de los programas de licenciatura, la identidad profesional, la motivación para la docencia y la inserción profesional de los egresados.

Entre los artículos seleccionados en esta delimitación del campo del conocimiento científico en relación con nuestro objeto de estudio, destaca la investigación de Xisto (2004) con egresados en música. El autor constató que, para ellos, los cuatro años asignados a la formación universitaria resultaban insuficientes para formar al educador musical, dejando lagunas para ser llenadas a través de la formación continua. El autor propuso repensar el perfil de egreso de la licenciatura para asumir un compromiso real con la educación básica, promoviendo una mayor articulación entre el saber pedagógico y el musical, y entre la teoría y la práctica.

Muchos programas de estudio no tienen en cuenta las expectativas profesionales de los estudiantes, lo que les lleva a adaptarlas en función de las posibilidades que se les ofrecen. Esto revela la contribución del programa de grado en considerar la docencia como una posible carrera profesional para los graduados (Oliveira, 2011). Según Freitas (2019), la motivación de los estudiantes puede no estar relacionada con el objetivo de la docencia, sino más bien con sus experiencias personales y el contacto con los lenguajes artísticos a lo largo de su vida personal, así como con su deseo de llevar a cabo una actividad artística. Sin embargo, la licenciatura puede contribuir favorablemente a la construcción de la identidad profesional del estudiantado con la docencia.

De acuerdo con la literatura consultada, la revisión curricular de las licenciaturas suele estar relacionada con la adaptación de los planes a nuevas directrices u orientaciones legales (Melo, 2019). Sin embargo, las propuestas generalmente carecen de parámetros sobre la formación docente y de un marco explícito y bien articulado, en ausencia de un proceso de construcción colectiva basado en diagnósticos de la realidad escolar (Pires, 2003). En los cursos de arte, la revisión de los planes de estudio tiende a reproducir modelos de formación críticos y descontextualizados basados en la tradición cultural europea, que privilegian el hacer artístico sobre la formación docente.

Pereira (2012) señala la prevalencia de un *habitus conservatorial*⁵ en los programas de música (pero que puede extenderse a otros lenguajes artísticos), donde prevalece la enseñanza tradicional de conservatorio, el uso de

repertorios eruditos y la imposición de estándares de prácticas culturales que implican violencia simbólica, especialmente cuando se transponen a la educación escolar. En esta lógica, el saber artístico ocupa un lugar central, quedando el pedagógico en un segundo plano. Esta perspectiva, que enfatiza el estatus de la obra de arte, la historia y biografía de los artistas, la creación y la estética como libre expresión y creatividad del ser, reduce la experiencia artística, despojándola del sentido político “necesario para el arte y la educación” (Pereira, 2012:6).

En los cursos de licenciatura, incluso en Brasil donde se asocian directamente con la formación docente, prevalece el énfasis en el contenido artístico, mientras la orientación docente es más genérica. Esta dicotomía entre arte y pedagogía ha sido estudiada por investigadores como Borges, Menti, Accorsi y Sant’Anna (2018), Fisch (2006), González-Moreno (2016), Gutiérrez-Sandoval y Cervantes-Holguín (2019), Mercado Maldonado (2010), Melo (2019), Muñoz-Jiménez (2023), Ordaz-Monge (2015), Pereira (2012), Tatto y Vélez (1999) y Teixeira (2011).

La relación entre los programas de la Facultad de Artes de la UACH y las necesidades formativas de maestros de educación básica ha sido estudiada por autores como Ordaz-Monge (2015) y Muñoz-Jiménez y González-Moreno (2023). El primero reconoce lo imperioso que es implementar asignaturas relacionadas con la educación básica, además de una discrepancia entre el plan de estudio y el perfil deseado para los egresados en cuanto a la preparación para desempeñarse en diversos niveles educativos. Los datos de este estudio también revelaron que los maestros de música en educación básica necesitan profundizar en temas como planes y programas, didáctica, desarrollo infantil, teorías del aprendizaje, pedagogía, psicología cognitiva y legislación educativa, así como en conocimientos específicos del área artística.

La formación de maestros para la educación básica es una actividad compleja que implica un amplio abanico de conocimientos específicos, tanto de la materia que se va a impartir como de los aspectos pedagógicos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tatto y Vélez, 1999). En el caso del profesorado de artes, va más allá del aprendizaje de las metodologías y conocimientos específicos de su área de especialidad, a ello se suman conocimientos relacionados con el desarrollo humano y las formas de aprendizaje en las diferentes etapas de la vida (Delgado, 2010), así como la incorporación de nuevas orientaciones como la educación

inclusiva, la gestión escolar y la diversidad (Botelho, 2019). Conviene prestar mayor atención a los lugares donde trabajarán los egresados y ofrecer más experiencia en espacios educativos (especialmente en educación básica) para crear referentes en ellos y ampliar el tiempo destinado a la práctica docente (Xisto, 2004), así como incluir los conocimientos sobre el manejo de la gestión del comportamiento del alumnado (Borges *et al.*, 2018). Además, los programas deben actualizarse rápidamente para evitar el desfase curricular recurrente en los pregrados, especialmente en lo que se refiere a la demanda de conocimientos sobre tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Góes y Vago-Soares, 2022).

Borges *et al.* (2018) consideran que, en la mayoría de los programas, la práctica docente tiene lugar tarde y no ofrece la oportunidad de reflexionar y profundizar en la acción emprendida. El contexto de este ejercicio es donde los egresados ponen en práctica los conocimientos adquiridos y para eso se requieren aspectos específicos de formación. La educación básica es uno de los principales ámbitos en los que trabajan quienes han estudiado artes, por lo que se requiere una especial atención en la docencia.

La proximidad con el contexto escolar es fundamental para que la universidad comprenda la práctica y las demandas de los maestros y que debe incorporar en la formación de sus estudiantes junto con posibilidades de expansión del conocimiento a través de la investigación (Borges *et al.*, 2018; Gutiérrez-Sandoval y Cervantes-Holguín, 2019; Makino, 2013; Mercado Maldonado, 2010; Muñoz-Jiménez, 2023; Ordaz-Monge, 2015; Tatto y Vélez, 1999). Al revés, la distancia entre los contextos de formación y práctica docente fragmenta y dificulta la transposición de las teorías al ejercicio profesional, dificultando la aplicación de los conocimientos aprendidos en el aula (Fisch, 2006). Así los programas de formación docente fallan en “cerrar la brecha entre los contenidos curriculares de los programas y la práctica real de los maestros en el salón de clases” (Tatto y Vélez, 1999:17).

Planteamientos metodológicos

Este estudio exploratorio-analítico está basado en la dialéctica, que explica “la dinámica y las contradicciones internas de los fenómenos y explica la relación entre el hombre y la naturaleza, entre la reflexión y la acción y entre la teoría y la práctica (razón transformadora)” (Gamboa, 1997:98).

Como categorías fundamentales, utilizamos la mediación y la contradicción en un intento de demostrar los debates en torno a la construcción de cada programa y sus “conexiones íntimas” (Konder, 1985) con la realidad concreta.

La primera fase de la investigación consistió en entrevistar a ocho maestros de artes para explorar la relación que perciben entre su formación y práctica profesional. Las preguntas se basaron en los temas encontrados en la revisión bibliográfica. Se adoptó como punto de referencia principal la dicotomía entre formación artística y pedagógica presente en los programas artísticos.

Considerando que en Chihuahua la presencia de maestros muestra cierta desigualdad entre las áreas artísticas, con un mayor número en el área musical (Muñoz-Jiménez y González-Moreno, 2023), se adoptó la estrategia de muestreo en cadenas de referencias (Vinuto, 2014) para elegir a dos docentes que abarcan cada uno de los lenguajes artísticos y cada uno de los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) de escuelas públicas del sistema estatal en la ciudad. Esta etapa sirvió para explorar la relación que perciben entre su formación y la práctica profesional. A partir del análisis de las entrevistas, se generaron nuevas preguntas para la segunda fase de entrevistas con cuatro coordinadores de la Facultad de Artes, con el fin de contrastarlas con los documentos curriculares de cada programa.

De tal modo, el primer grupo de entrevistados lo conformaron ocho maestros con un rango de edad entre 33 y 51 años, y con experiencia docente en nivel básico de 10 a 32 años. Se contó con dos maestros de cada lenguaje artístico, todos egresados de la Facultad de Artes de la UACH (quienes cursaron sus estudios en un rango desde 1995 hasta 2017). La mitad de ellos contaban maestría. Todos laboraban en uno o varios de los niveles de educación básica en escuelas de la ciudad de Chihuahua.

En el grupo de los cuatro coordinadores, todos eran egresados de la UACH, con formación específica en el área en la que trabajaban y contaban con estudios de maestría. Asumieron sus cargos hacia aproximadamente dos años, cuando hubo cambios en la administración universitaria (con excepción de la coordinadora de la licenciatura en Danza,⁶ quien fue asignada un mes antes), y participaron en el proceso de reforma de las licenciaturas. La C-Visuales tuvo una breve experiencia como coordina-

dora de la licenciatura en 2019, para los demás, esta era la primera vez que ejercían el cargo.

Las entrevistas a los maestros se realizaron en julio y a los coordinadores en septiembre de 2024. Fueron invitados a través de una carta, buscando obtener su consentimiento libre e informado después de conocer la temática, los objetivos de la investigación y el procedimiento metodológico y analítico. Cada participante pudo optar por el anonimato durante la firma de los términos de consentimiento. Las entrevistas se realizaron de acuerdo con la disponibilidad de cada participante, presencial o remotamente, con la ayuda de una grabadora. Las transcripciones se realizaron a través del programa Transkriptor y fueron enviadas por correo electrónico para que los entrevistados pudieran revisarlas y solicitar modificaciones en sus respuestas.

El análisis categórico de las entrevistas y de los documentos orientadores de las licenciaturas, relativos al mapa curricular y al rediseño realizados en 2015 y 2024,⁷ se hizo con el programa ATLAS.ti, utilizando el método de análisis de contenido de Bardin (2020), con codificación, categorización e inferencias como procedimientos instrumentales. Las categorías emergentes sirvieron para organizar la presentación de este texto.

Ejercitando el movimiento dialéctico del método adoptado, al escribir este artículo se buscó articular la presentación y discusión de los datos, con apoyo en autores latinoamericanos, especialmente de Brasil y México. En primera instancia se presenta la estructura de los programas de licenciatura en la Facultad de Artes, la motivación de los maestros para la docencia y los mecanismos de evaluación. Luego se prosigue con el análisis de la formación artística, pedagógica y la intencionalidad formativa de las licenciaturas.

Estructura de los programas de licenciatura

El objetivo al plantear este debate es mostrar el proceso de construcción de los programas artísticos, la definición de perfiles y objetivos formativos, así como la selección de asignaturas, para después relacionarlos con la intencionalidad formativa de los programas y la posibilidad de motivar a los estudiantes hacia la docencia.

La propuesta de diseño curricular de las licenciaturas de la Facultad de Artes está influida por el modelo educativo de la UACH, los resultados del estudio de pertinencia/factibilidad que analiza el ámbito educativo y

profesional, así como las recomendaciones de la legislación educativa y de la Subsecretaría de Educación Superior, para definir las intenciones formativas y los perfiles de ingreso/egreso de cada licenciatura. Este proceso culmina con la aplicación y posterior evaluación del programa (UACH, 2024a; 2024b; 2024c; 2024d).

El modelo educativo

El modelo educativo que sustenta la elaboración de los planes y programas de estudio de las licenciaturas de la Facultad de Artes es único, es adoptado para todas las facultades y programas que ofrece la UACH; se basa en el modelo de competencias, clasificadas en básicas, profesionales y específicas. Este enfoque busca desarrollar las habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para el desempeño “competente” del egresado en el campo de acción correspondiente a cada especialidad artística (UACH, 2010; 2015a; 2015b; 2015c; 2024a; 2024b; 2024c; 2024d).

Las competencias básicas corresponden a las que deben desarrollar los egresados de todas las licenciaturas que ofrece la universidad en los siguientes ámbitos: responsabilidad social, solución de problemas, trabajo en equipo, liderazgo, innovación y emprendimiento social, excelencia y desarrollo humano, interculturalidades, pluralismo y género y transformación digital. Las profesionales son las habilidades necesarias para el ejercicio de los egresados: principios docentes, fundamentación del conocimiento, investigación en educación, artes y humanidades. Las competencias específicas los capacitan para desempeñar y aplicar los conocimientos adquiridos en su desarrollo y en el ejercicio profesional y son propias de cada programa, entre ellas se encuentran las dirigidas a la práctica artística, tales como: creatividad, producción/creación, pedagogía artística, dominio de técnicas/teorías/análisis, interpretación, lecto-escritura musical, audición, comprensión de la historia y la cultura, crítica musical, gestión artística, investigación y experimentación. Como se puede observar, las competencias para la docencia se encuentran entre las profesionales y las específicas en todos los programas, a excepción de las específicas de Música.

Campo laboral de los egresos y calidad de la formación

Una de las primeras etapas del proceso de elaboración de los programas de licenciatura de la UACH es un estudio de pertinencia, a cargo de la

Secretaría de Planeación de la Facultad de Artes. Se realiza con expertos, egresados y empleadores locales para analizar el campo profesional y educativo, reconociendo las necesidades y problemas de la realidad, así como la evolución de la disciplina y del mercado laboral. Los resultados ayudan a definir los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes y las competencias básicas, profesionales y específicas que se desarrollarán en su formación (UACH, 2010; 2015a; 2015b; 2015c).

Los planes de estudio de 2010 y 2015 presentan resultados similares en los datos cuantitativos del cuestionario realizado a expertos y egresados. Esta información apunta a la docencia como principal ocupación laboral de los egresados, seguida de la creación/interpretación. Sin embargo, las consideraciones de los estudios de pertinencia sugieren la primacía de los conocimientos artísticos sobre los pedagógicos, justificadas por la necesidad de dominar el área de conocimiento y desarrollar la creatividad, elementos “determinantes para ser competitivos” (UACH, 2015a:16).⁸ Por eso “el plan de estudios tampoco puede estar absolutamente subordinado a lo que las estadísticas nos dictan” (UACH, 2015a:16) teniendo la flexibilidad necesaria para permitir al estudiante “desarrollar las competencias que lo ayuden a enfrentarse a los retos que la sociedad le planteé” (UACH, 2015a:16). Esto indica una mediación de los agentes involucrados en el proceso de diseño curricular, generando una contradicción entre los resultados presentados y las consideraciones del estudio de pertinencia.

En los planes curriculares 2024, cada área adoptó una estrategia diferente en sus estudios de pertinencia. En el de Danza destaca la docencia como principal actividad laboral de los egresados, debido a dificultades en el mercado laboral de las artes en México, y subraya la importancia de los conocimientos relacionados con la pedagogía, las metodologías de enseñanza y la didáctica de la danza (UACH, 2024b). El plan de Música solo presenta las actividades a las que se dedican los egresados, donde la docencia ocupa el segundo lugar después de la interpretación musical (UACH, 2024c). El de Artes Visuales solo distingue entre sector público o privado, sin que sea posible reconocer si están trabajando como docentes o artistas (UACH, 2024a). El plan de Teatro presenta exactamente los mismos resultados y consideraciones que el de 2015, poniendo en duda su actualidad. No obstante, tras la revisión de las licenciaturas en Teatro en otras universidades, han llegado a la estrategia común de recurrir a la formación docente “para

solvantar la escasez de docentes en los medios educativos tanto públicos y privados a nivel básico y profesional” (UACH, 2024d:30), señalando que el 80% de los titulados se dedican a dicha actividad.

En cuanto a la calidad de la formación, en el plan 2015 los egresados daban mayor importancia a las habilidades artísticas que a la docencia, pero la mayoría consideraba que su formación fue medianamente adecuada para el trabajo que se realizaba (UACH, 2015a; 2015b; 2015c). Los estudios presentados en los planes de 2024 de Danza y Música aportan algunos datos importantes. En el primero se subraya la importancia de los conocimientos relacionados con la pedagogía, las metodologías de enseñanza y la didáctica de la danza (UACH, 2024b). En el de Música, los egresados reconocen la necesidad de reforzar su formación pedagógica, “aunque algunos dedican mayor tiempo a la ejecución, estos no son la mayoría y por lo tanto requieren dar clases” (UACH, 2024c:51). También se consideran relevantes las competencias generales y específicas que ofrece el curso, pero cuya formación fue de regular a deficiente, debido a la calidad de los profesores que impartían las asignaturas.

Es comprensible la importancia dada por los egresados a los conocimientos artísticos en detrimento de los pedagógicos, ya que los primeros son los que se relacionan con la carrera que han elegido y en la que trabajan. Esta relación ya ha sido reportada en un estudio sobre los maestros de artes en Chihuahua, en el que destaca la importancia de “establecer un balance entre sus necesidades de formación en el área pedagógica y artística” (Muñoz-Jiménez y González-Moreno, 2023:18).

Consistente con los estudios de pertinencia, los coordinadores de las licenciaturas opinaron que el lugar de trabajo de los egresados tiende más hacia la docencia (C-Danza, C-Música y C-Teatro) o más a la creación/ ejecución (C-Visuales). Además de estos dos espacios, la gestión cultural es también un lugar donde pueden desempeñar su labor (C-Teatro) y hay poco espacio para desarrollar investigaciones (C-Danza y C-Música).

En nuestras entrevistas con maestros, la mayoría contestó que no se sienten preparados para trabajar en la educación básica una vez terminada la licenciatura (M-Música-1,⁹ M-Música-2,¹⁰ M-Teatro-1,¹¹ M-Teatro-2,¹² M-Visuales-1¹³ y M-Visuales-2¹⁴). Dos docentes (M-Danza-1¹⁵ y M-Teatro-2) ya trabajaban como profesores y no sentían que su formación les hubiera ayudado a mejorar su práctica. Solo una maestra de danza (M-Danza-2¹⁶)

respondió que se sentía preparada. Para M-Danza-1 y M-Danza-2, los conocimientos y la formación sirvieron de base para empezar en el trabajo docente.

Las razones para no sentirse preparado fueron la falta de experiencia proporcionada frente a un grupo de alumnos (M-Música-2, M-Teatro-1, M-Visuales-1 y M-Visuales-2), la falta de identidad de la formación con el contexto en el que trabajan los egresados (M-Música-1), falta de orientaciones de “qué hacer” (M-Visuales-2), cómo planear (M-Danza-2) y cómo evaluar (M-Visuales-1). Siete de los ocho maestros informaron que habían completado su formación docente con los aprendizajes en el ejercicio laboral, solo M-Danza-2 no lo consideró de esa manera.

Dos críticas de los maestros podrían incorporarse a las reflexiones de este texto: la necesidad de profundización de los conocimientos impartidos en las materias (M-Teatro-1, M-Teatro-2 y M-Visuales-2) y la identidad formativa de la licenciatura (M-Música-1, M-Música-2, M-Teatro-1 y M-Visuales-1). La primera es un reto complejo, una lucha por acomodar los diferentes objetivos, conocimientos y el tiempo necesario para desarrollar cada uno de ellos. La segunda crítica mantiene una relación dialógica con la primera. Asumir objetivos amplios afecta a la intencionalidad formativa de la licenciatura y a la identidad profesional de los egresados. Como explican algunos maestros:

Como yo quería ser maestra, para mí fue difícil enfrentarme a la teoría y a las técnicas pictóricas o escultóricas, porque mi objetivo era otro, yo pensaba: a los niños no les voy a pedir tubos de óleo, ni les voy a poner a dibujar figura humana, sin embargo, yo lo tenía que hacer, puesto que era parte de mi formación. La carrera debió tener dos vertientes, los que querían ser artistas y los que queríamos la docencia (M-Visuales-1).

Específicamente hablando de la educación artística, siento que está muy desarticulado en el sentido de que no ven el campo laboral actual como tal (M-Música-2).

Los comentarios de los maestros refuerzan la percepción de que la formación ofrecida por los programas de licenciatura se pierde cuando se propone alcanzar objetivos tan amplios. Es más, los estudiantes interesados en la docencia se encuentran con contenidos inconexos y prácticas pedagógicas

que no les parecen muy significativas, lo que refuerza la necesidad de programas con objetivos más específicos para cada carrera.

El estudio del contexto donde se desarrollan los programas es una etapa importante en la construcción de los programas (Fisch, 2006; Gomes, 2016; Oliveira, 2011; Xisto, 2004). En el caso del modelo de la UACH, se observa que presta considerable atención al mercado laboral en el que se desempeñarán los egresados y poca a las demandas del contexto educativo. Los datos del estudio de pertinencia coinciden con los presentados por los maestros entrevistados, reforzando la docencia como principal actividad y la necesidad de fortalecer los conocimientos orientados a esta formación.

Intencionalidad formativa de los programas

Las conclusiones de los estudios de pertinencia son fundamentales para la elaboración de los perfiles de ingreso/egreso y los objetivos de formación. Estos son propios de cada programa y orientan los conocimientos y materias que conforman el mapa curricular de las licenciaturas. Así, abordaremos cada uno de estos aspectos, tratando de establecer su proximidad con la formación docente.

En cuanto al perfil de ingreso, cabe señalar que en ninguno de los documentos se vincula la posibilidad de que los aspirantes a la licenciatura demuestren interés hacia la docencia. En cambio, en el perfil de egreso, todos los documentos señalan la intención de preparar a un profesional con las competencias necesarias para desempeñarse, entre otras cosas, en la docencia (UACH, 2010; 2015a; 2015b; 2015c; 2024a; 2024b; 2024c; 2024d). Una excepción se encuentra en el de Danza 2024, donde la docencia aparece en primer lugar, seguida de la creación. Esto puede indicar una afinidad directa del programa con la formación docente.

Los documentos de 2015 presentan un texto común para las licenciaturas de Artes Plásticas, Música y Teatro, con el objetivo general de “formar egresados competentes con conocimientos, habilidades, actitudes valores específicos, para su desempeño profesional en la creación, docencia, la administración cultural e investigación” (UACH, 2015a:30).¹⁷ En los de 2024, los programas que mantienen una afinidad directa con la docencia en su objetivo general son los de Artes Visuales y Música (UACH, 2024c). Los planes de licenciatura en Danza y Teatro tienen un objetivo general más amplio, relacionado con el ámbito artístico, que no puede vincularse a una identidad formativa docente. Sin embargo,

esta relación se presenta en al menos uno de sus objetivos específicos (UACH, 2024b; 2024d).

De acuerdo con los coordinadores, los objetivos de los programas son: para C-Música, generar docentes, investigadores e intérpretes musicales; para C-Visuales, la creación, docencia y gestión; para C-Teatro: docencia y creación, y C-Danza, docencia, investigación y creación. Al igual que varían los objetivos, también es diversa la opinión de cada coordinador sobre ellos. El de Música es más adepto a perfeccionar estos objetivos proponiendo salidas y objetivos más específicos con planes de estudios y mapas para cada una de las líneas (ejecución, docencia e investigación). Los demás coordinadores están más de acuerdo con los objetivos actuales.

Desde los planes de 2015, se anunciaban ciertos retos a los que se enfrentan los profesionales y para los que se pretendía preparar a sus estudiantes: “enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, rápidas y permanente evolución cultural” (UACH, 2015a:17).¹⁸ Los coordinadores también informaron retos similares; específicamente en el programa de Música, la disolución de las salidas hace que todos los estudiantes tengan que dedicarse a la ejecución, la docencia y la investigación, lo que complica la consecución de los objetivos dentro de la licenciatura (C-Música).

Otros retos son más amplios y pueden extenderse a todos los programas, como ofrecer demasiadas materias para que el alumnado pueda elegir, acercarse a lo interdisciplinario y ampliar sus perspectivas artísticas; involucrar a los profesores en ese objetivo (C-Visuales); superar las dificultades presentadas por los estudiantes como baja comprensión lectora y escrita; mejorar su capacidad de relacionar conocimientos y aprender por cuenta propia; acrecentar el uso de las tecnologías para las redes sociales (C-Danza, C-Música y C-Teatro); equilibrar el nivel de conocimiento específico previo de cada estudiante (C-Danza y C-Música); atender a aquellos con menor nivel económico y trabajadores (C-Teatro); incluir a los que tienen necesidades especiales y trastornos psicológicos (C-Danza y C-Teatro); y hacer frente a la expectativa de los estudiantes en relación con la licenciatura (C-Danza).

Los objetivos de cada programa son amplios y no se limitan a la formación artística o docente, sino que pretenden formar un profesional que pueda desarrollarse en todas las posibilidades como la investigación, la gestión

u otras. Si, por un lado, esta perspectiva pretende ofrecer un amplio abanico de actividades profesionales, cada uno de estos objetivos supone una fuerte exigencia formativa para el plan de estudios si se quieren alcanzar. A riesgo de no abarcar todos los objetivos perseguidos, tiene sentido la sugerencia de los coordinadores de que existan diferentes programas o itinerarios de estudio.

Conocimientos en la licenciatura

Además de los objetivos y del perfil de ingreso y egreso, los conocimientos involucrados en las asignaturas que componen el currículo son fundamentales para ayudar a establecer la intencionalidad formativa del curso. Aunque el modelo educativo adoptado por la UACH para sus licenciaturas propone la organización de asignaturas basado en competencias, el marco teórico adoptado para esta investigación se refiere a conocimientos específicos dirigidos a la docencia. Estos han sido adaptados para acercarlos al campo de las artes al referirse a la formación desde un doble enfoque. El primero es la formación en un área específica que constituye la base del programa; el segundo es el conocimiento pedagógico, que vincula el compromiso de la formación ofrecida con la educación básica, como campo de estudio y de trabajo para los graduados (Mercado Maldonado, 2010; Ordaz-Monge, 2015). A partir de ahí, se pueden establecer dos conjuntos de conocimientos presentes en una carrera destinada a la formación de maestros: artísticos y pedagógicos.

En relación con el aspecto artístico impartido durante su paso por la licenciatura, dos maestros lo describieron como una formación completa que les proporcionó los conocimientos básicos para la práctica artística necesaria en la docencia (C-Danza-2 y C-Visuales-2), mientras otros señalaron el énfasis en la formación artística, con prioridad a ciertas dimensiones de este quehacer (creación/ejecución) en detrimento de otros (C-Música-1, C-Música-2 y C-Visuales-1), poca variedad en la formación específica (C-Danza-1), y la falta de actualización y contextualización de los conocimientos, a pesar de los avances tecnológicos (C-Teatro-2).

En cuanto al aspecto pedagógico, los documentos de 2015 pretenden que sus egresados desarrollem “competencias pedagógico-didácticas que faciliten los procesos de aprendizaje autónomos [sabiendo] conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas” (UACH, 2015a:19).¹⁹ Sin embargo, en opinión de los

maestros, existe una fuerte percepción de que los materiales destinados a esta formación tienen poca profundidad y los estudios son insuficientes para el ejercicio docente (C-Danza-1, C-Música-2, C-Teatro-1, C-Teatro-2, C-Visuales-1 y C-Visuales-2) de una manera que no parece conducir a la docencia ni satisface las necesidades de los estudiantes cuyo objetivo profesional es convertirse en maestro. Además, el tiempo para la práctica docente es corto (C-Música-1 y C-Visuales-1) y no hay incentivos para la realización de proyectos y trabajos interdisciplinares con las licenciaturas de diferentes lenguajes (C-Música-1). Al igual que las materias artísticas, los maestros consideraron que también las pedagógicas están descontextualizadas y desactualizadas (C-Teatro-2) y no atienden a las exigencias de la SEP (C-Danza-2 y C-Teatro-2).

Muchas veces la formación docente se reduce a materias sobre enseñanza y didáctica, debido a la falta de criterios y de un plan nacional para la educación artística. Algunos programas abordan una única concepción pedagógica, excluyendo diferentes tendencias en el área que podrían contribuir a la construcción de una interdisciplinariedad en las licenciaturas de las universidades mexicanas (Gutiérrez-Sandoval y Cervantes-Holguín, 2019). Además, los conocimientos de las disciplinas suelen estar fragmentados, incluso aquellos que se proponen exclusivamente para la formación artística (González-Moreno, 2016; Gutiérrez-Sandoval y Cervantes-Holguín, 2019).

La distribución de los conocimientos pedagógicos en las licenciaturas varía entre las disciplinas artísticas. Mientras que los coordinadores de Música y Teatro reportaron la existencia de un conjunto de asignaturas pedagógicas obligatorias que conducen a la práctica docente, los de Danza y Artes Visuales expresaron que en dichas áreas existe la posibilidad de ofrecer asignaturas optativas para complementar esta formación. En el caso de Artes Visuales, la coordinadora reconoce la reducción del número de asignaturas para este fin, así como el cambio de la práctica docente por una profesional que no necesita desarrollarse en un contexto educativo. De acuerdo con C-Danza, las dificultades encontradas al respecto tienen que ver con la motivación de los alumnos para enseñar y con la formación de los profesores del curso y su compromiso con la educación básica y su funcionamiento.

En términos generales, las publicaciones de organismos internacionales y diversos autores suelen resaltar la importancia de formar docentes como

una medida fundamental para el éxito de la implementación de nuevos modelos o, en este caso, de cambios curriculares. Además, estos profesores con frecuencia no siguen los cambios curriculares y los paradigmas de la educación básica (Ordaz-Monge, 2015; Tattó y Vélez, 1999). Esto indica que, además de realizar nuevos estudios y diseños curriculares, es necesario prestar la debida atención a los docentes que llevarán a cabo estos cambios en cada rediseño.

El profesor formador tiene una contribución muy importante para la crítica y la reforma de los modelos de formación, así como para la construcción de una identidad profesional docente en sus estudiantes. En este sentido, la calidad de su trabajo es un factor de impacto y también influye sobre el modelo ofrecido. Por lo tanto, su compromiso con los objetivos del curso y con el perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas es un factor determinante en la formación del estudiante (Ordaz-Monge, 2015).

Igualmente, los profesores universitarios tienden a repetir los modelos de su propia formación, perpetuando el *habitus* predominantemente práctico que rodea al campo de las artes. La continuidad de este modelo tiende a reproducir la enseñanza basada en la interpretación musical en las escuelas mexicanas (Gutiérrez-Sandoval y Cervantes-Holguín, 2019). Además, el modelo aplicado en la formación docente tiende a ser replicado por los futuros maestros en sus nuevos contextos educativos, por lo que debe “generar un ambiente de aprendizaje y construcción de conocimientos que favorezca las interacciones entre formadores y futuros profesores” (Ordaz-Monge, 2015:77).

En cuanto a cómo se distribuyen los conocimientos artísticos y pedagógicos en las licenciaturas, los coordinadores admiten que existe un desequilibrio en la oferta, inclinándose más hacia lo artístico (C-Danza, C-Música y C-Teatro). En general, los conocimientos se van desarrollando desde el principio del programa, pero los relacionados con la investigación son menos habituales (C-Teatro), estos han sido incluidos comúnmente en materias obligatorias que deben cursar todos los estudiantes universitarios. En las materias específicas a las disciplinas, la investigación es considerada como herramienta para la creación artística (C-Teatro y C-Visuales).

Para el análisis curricular, consideramos el número de asignaturas obligatorias, ya que las optativas corresponden a las elecciones individuales de los estudiantes en relación con la formación y práctica profesional

que pretenden realizar. Del plan 2015 al 2024, la licenciatura en Artes Visuales pasó de 55 materias (4 pedagógicas) a 47 (1 pedagógica); la de Danza, con salida en contemporáneo, tenía 68 asignaturas (4 pedagógicas) y la salida en folclor de 71 (3 pedagógicas), a 64 (9 pedagógicas); la licenciatura en Música contaba con 47 (5 pedagógicas) y pasó a 63 (4 pedagógicas); finalmente, Teatro pasó de 60 (5 pedagógicas) a 61 materias (5 pedagógicas).

A partir de estas cifras, podemos observar que las materias destinadas a la formación docente ocupan poco espacio en el plan de estudios. Existen diferencias en el número de estas asignaturas en cada licenciatura, de nueve en Danza a solo una en Artes Visuales. El cambio en el número total de materias ha reducido el número de aquellas enfocadas en la formación docente en los programas de Artes Visuales y Música. El de Danza mostró un aumento de las asignaturas pedagógicas y el de Teatro mantuvo una cierta estabilidad en este sentido.

Una de las materias consideradas pedagógicas es la práctica docente. Para los coordinadores, esta tiene dos finalidades: *a)* pedagógica: ejercitarse las habilidades, herramientas y conocimientos docentes, generando maestros con mejores estrategias para enseñar (C-Música y C-Visuales) y *b)* profesional: para conocer el sistema educativo, los planes de estudios, la realidad de instituciones educativas externas, el mundo profesional, hacer contactos y obtener referencias, facilitando la inserción laboral de los egresados (C-Danza y C-Teatro). Sin embargo, la forma en que se lleva a cabo se considera insuficiente (C-Música) y con falta de atención y retroalimentación por parte de los docentes formadores en relación con la práctica docente realizada por los estudiantes (C-Visuales). Hay necesidad de mejorar los convenios con las instituciones donde el estudiantado hace sus prácticas (C-Teatro), además de conocer los programas de estudios de la SEP, aproximándose a los conocimientos trabajados en la licenciatura (C-Danza).

La práctica docente es un espacio para concretar la formación de los estudiantes, acercándolos al contexto de su actuación profesional, por lo que parece fundamental que la realicen en las escuelas con el fin de generar las experiencias necesarias para preparar su futuro trabajo docente. Los contextos en que realizan sus prácticas profesionales son generalmente escuelas de educación básica (C-Danza, C-Música, C-Teatro y C-Visuales); sin embargo, en Artes Visuales las llevan a cabo principalmente en la propia

universidad (C-Visuales) o en Danza, en centros comunitarios (C-Danza). Este proceso requiere una mayor duración, ser crítico y estar debidamente orientado, brindando a los estudiantes la oportunidad de la reflexión teórica y práctica, y dando sentido a su actuación docente (Mercado Maldonado, 2010; Muñoz-Jiménez, 2023; Ordaz-Monge, 2015; Tattó y Vélez, 1999). Este ejercicio puede favorecer el contacto con las demandas del contexto escolar en una relación donde los profesores formadores, los estudiantes y los maestros que actúan como asesores establecen una relación de colaboración e intercambio de conocimientos, encontrando un espacio formativo entre lo ideal y lo real, y contribuyendo al perfeccionamiento de los procesos pedagógicos tanto en la universidad como en la escuela (Mercado Maldonado, 2010). Además, esta proximidad entre la universidad y la escuela contribuye a una articulación coherente entre los propósitos de cada nivel educativo (básico, medio y superior) (Gutiérrez-Sandoval y Cervantes-Holguín, 2019).

Consideraciones e implicaciones

El hecho de que la Usicamm acepte una variedad de titulaciones para la admisión de nuevos maestros en el sistema público no debería eximir a las instituciones de educación superior de la responsabilidad de preparar a sus estudiantes para la docencia, sobre todo en el caso de la Facultad de Artes, donde el modelo de la UACH aboga por la pertinencia de sus programas asociada a las demandas del mercado laboral. Los estudios de pertinencia realizados a lo largo de los años, junto con sus resultados y otras investigaciones (Muñoz-Jiménez, 2023; Ordaz-Monge, 2015) reiteran que la docencia es el principal campo de actividad de los egresados de dichos programas y que es necesario mejorar la formación pedagógica para que los futuros docentes se sientan mínimamente preparados para esta tarea.

Para los maestros entrevistados, la formación ofrecida en las licenciaturas no los preparó adecuadamente para la enseñanza, ya que estaba muy centrada en la adquisición de conocimientos y técnicas del quehacer artístico. Los programas analizados tienen objetivos y perfiles muy amplios, lo que dificulta el éxito en todos los aspectos que pretenden abordar y acaban priorizando la formación artística práctica. A pesar de anunciar su compromiso con la docencia, en la realidad esta formación es muy limitada y secundaria en la mayoría de los programas, donde la proximidad con la creación/*performance* es la más fuerte. Los nuevos rediseños llevados a

cabo a lo largo de los años reproducen este modelo en el que las escasas asignaturas reducen la formación docente a la didáctica y la enseñanza de las artes, quedando al margen los conocimientos humanísticos, filosóficos, históricos y científicos asociados a la educación en su conjunto.

La presencia de asignaturas pedagógicas ocupa poco espacio y se asocia generalmente a la enseñanza, la didáctica y la práctica docente, lo que indica una falta de articulación entre los conocimientos artísticos y pedagógicos (Xisto, 2004), así como la ausencia de asignaturas humanísticas, conocimientos sobre legislación, planes curriculares, entre otros (Botelho, 2019; Delgado, 2010). La práctica docente se restringe a un semestre, generalmente al final de los estudios de licenciatura, lo que puede ser insuficiente para desarrollar experiencias significativas, profundas y reflexivas sobre la docencia (Xisto, 2004; Borges *et al.*, 2018). Al priorizar la formación artística, las licenciaturas de la Facultad de Artes de la UACH pierden la oportunidad de fomentar la identidad profesional docente en sus estudiantes, lo que contradice los resultados de los estudios de pertinencia que la reconocen como el principal campo laboral de sus egresados.

Existe la perspectiva, mencionada por los coordinadores, de que los profesores universitarios y sus asignaturas puedan promover la investigación y la articulación entre el conocimiento artístico y el pedagógico. También admitieron que no todos los profesores realizan estas acciones, dependiendo de su formación, experiencia profesional y compromiso con la educación básica. Sin embargo, esta articulación no está garantizada en las acciones prácticas de los planes y programas, con la mayoría de las asignaturas dirigidas a la formación artística.

Con la proximidad de los programas hacia a la práctica artística, la formación pedagógica ocupa un espacio reducido, la capacidad de motivar a los estudiantes para enseñar en la educación básica también es limitada. El rediseño de los programas está mediado por el modelo educativo y, sobre todo, por los agentes que participan en el proceso, reproduciendo el modelo de formación predominante en las artes. Esta mediación produce contradicciones entre los supuestos del diseño curricular, como en el estudio de la pertinencia, la definición de los objetivos, perfiles de ingreso y egreso, así como las asignaturas presentes en el plan de estudios. La perpetuación de este modelo a lo largo de los años ha contribuido a la escasez en el ingreso de nuevos maestros, debidamente formados, a la educación básica, y a que no se sientan preparados o motivados para trabajar en las escuelas.

Notas

¹ El término “maestro” siempre se utilizará para designar al docente de la educación básica. Asimismo, en adelante se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Traducción propia.

³ Educación media superior y superior, respectivamente.

⁴ Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior - Brasil (CAPES). Código de Financiación 001.

⁵ Adaptado del concepto de *habitus* de Bourdieu.

⁶ En adelante, los coordinadores se referirán con una C, seguida por la licenciatura que coordinan, en este caso C-Danza. En el caso de los maestros entrevistados, se indicarán con una M.

⁷ Programas en fase de vigencia y en implantación, respectivamente.

⁸ Mismo texto presente en UACH, 2015b:16 y UACH, 2015c:16.

⁹ Licenciada en Artes, opción Música, maestra en primaria y secundaria.

¹⁰ Licenciado en Música, maestro en secundaria.

¹¹ Licenciada en Teatro, maestra en preescolar, primaria y secundaria.

¹² Licenciado en Educación Artística, opción Teatro, maestro en secundaria.

¹³ Licenciada en Artes, opción Artes Plásticas, maestra en primaria.

¹⁴ Licenciado en Artes Plásticas, opción Escultura, maestro en primaria y secundaria.

¹⁵ Licenciada en Artes, opción Danza Folclórica, maestra en preescolar, primaria y secundaria.

¹⁶ Licenciada en Danza, opción danza folclórica mexicana, maestra en preescolar y primaria.

¹⁷ Mismo texto presente en UACH, 2015b:30 y UACH, 2015c:29-30.

¹⁸ Mismo texto presente en UACH, 2015b:17 y UACH, 2015c:17.

¹⁹ Mismo texto presente en UACH, 2015b:19 y UACH, 2015c:19.

Referencias

- Bardin, Laurence (2020). *Análise de conteúdo*, 4^a ed., Lisboa: Edições 70.
- Borges, Ariel Gonçalves; Menti, Magali de Moraes; Accorsi, Ana Maria Bueno y Sant'Anna, Sita Mara Lopes (2018). “O professor da educação básica: formação, práticas e demandas”, ponencia presentada en el VIII Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão, Cachoeira do Sul, Brasil, 24, 25 y 26 de octubre. Disponible en: <https://doity.com.br/anais/8-siepx/trabalho/61948> (consulta: 18 noviembre de 2024).
- Botelho, Liliana Pereira (2019). *O binômio formação/atuação profissional a partir do olhar do discente e do egresso do curso de licenciatura em música da UFSJ*, tesis de doctorado, Bello Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1843/34820> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Delgado, Samira Fernandes (2010). *O ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental: (re)pensando a prática docente*, tesis de maestría, Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponible en: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14414> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Dourado, Luiz Fernandes y Oliveira, João Ferreira de (2009). “A qualidade da educação: Perspectivas e desafios”, *Cadernos Cedes*, vol. 29, núm. 78, pp. 201-215. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>
- Fisch, Carolina Bettioli Ribeiro (2006). *A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas*, tesis de maestría, Campinas: Pontifícia Universidad Católica de Campinas. Disponible en: <https://bit.ly/3ZnGmTL> (consulta: 18 de noviembre de 2024).

- Freitas, Emilia Patrícia de (2019). *A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente*, tesis de doctorado, Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Disponible en: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34271> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Gamboa, Sílvio Ancizar Sánchez (1997). “A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto”, em I. Fazenda (org.), *Metodología da pesquisa educacional*, 4^a ed., San Pablo: Cortez, pp. 91-115.
- Góes, Margarete Sacht y Vago-Soares, Angélica (2022). “Fricções e aproximações do ensino da arte na educação infantil: formação docente e arte contemporânea”, *Palíndromo*, núm. 14, vol. 32, pp. 238-255. <https://doi.org/10.5965/2175234614322022238>
- Gomes, Solange Maranho (2016). *A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná*, tesis de doctorado, Puerto Alegre: Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10183/150823> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- González-Moreno, Patricia Adelida (2016). “Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior”, en J. P. Correa Ortega, I. S. Carbajal Vaca, R. W. Capistrán Gracia y R. R. Moreno Martínez (comps.), *Educación musical universitaria: filosofía y estrategias curriculares*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 13-25. Disponible en: https://editorial.uaa.mx/docs/educacion_musical_universitaria.pdf (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Gutiérrez-Sandoval, Pavel Roel y Cervantes-Holguín, Evangelina (2019). “La formación profesional de las y los profesores de arte en México”, ponencia presentada en el VII Taller Internacional “La enseñanza de las disciplinas humanísticas”, Ciudad de México, 25, 26, 27, 28 y 29 de junio. Disponible en: <https://bit.ly/49dstLb> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Kalmus, Jaqueline y Souza, Marilene Proença Rebello de (2016). “Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação docente em serviço no Brasil e no México”, *Educação & Pesquisa*, vol. 41, núm. 1, pp. 53-66. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141716>
- Konder, Leandro (1985). *O que é dialética*, 11^º ed., San Pablo, Brasil: Brasiliense.
- Makino, Jéssica Mami (2013). *Sobre a formação do professor de música: o tempo fugido entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio*, tesis de doctorado, San Pablo: Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponible en: <https://bit.ly/4hWfvVL> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Melo, Suzana Alves do Santos (2019). *Formação de arte/educadores: um estudo sobre a formação pedagógica do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal do Maranhão*, tesis de maestría, San Luis: Universidad Federal do Maranhão. Disponible en: <https://bit.ly/40WUF2z> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Mercado Maldonado, Ruth (2010). “Um debate atual sobre a formação inicial de docentes no México”, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicología Escolar e Educacional*, vol. 14, núm. 1, enero-junio, pp. 149-157. Disponible en: <https://bit.ly/4fRajk9> (consulta: 18 de noviembre de 2024).

- Muñoz-Jiménez, Anna Patricia (2023). *Formación continuada y desarrollo profesional de docentes de artes en educación básica*, tesis de maestría, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua. Disponible en: <https://bit.ly/4fyr83A> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Muñoz-Jiménez, Anna Patricia y González-Moreno, Patricia Adelaida (2023). "Motivación y formación continua de docentes de artes en educación básica en el estado de Chihuahua, México", *ArtsEduca*, núm. 34, enero, pp. 9-21. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6644>
- Oliveira, Mário André Wanderley (2011). *A formação na licenciatura em artes/música da UNIMONTES e suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do curso*, tesis de maestría, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Disponible en: <https://bit.ly/40OiFF6> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Ordaz-Monge, Leticia Margarita (2015). *Educación artística en educación primaria: Opinión de los docentes de Chihuahua (México)*, tesis de doctorado, Chihuahua: Universidad de Granada. Disponible en: <https://bit.ly/4fv0Cs3> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Pereira, Marcos Vinícius Medeiros (2012). *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*, tesis de doctorado, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Pires, Nair Aparecida Rodrigues (2003). *Identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*, tesis de maestría, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Disponible en: <https://bit.ly/4hW4mEv> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- SEP (2022). *Planes de Estudio 2022*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Disponible en: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022> (consulta: 08 de mayo de 2025).
- SEP (2024). "Principales cifras", *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa* (sitio web). Disponible en: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (consultado 18 de noviembre de 2024).
- Tatto, María Teresa y Vélez, Eduardo (1999). "Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: el caso de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núm. 4, pp. 9-62. Disponible en: <https://bit.ly/4eC5GJX> (consulta: 18 de noviembre de 2024).
- Teixeira, Ailson (2011). *Tendências de formação do professor nos cursos de licenciatura de arte visuais das instituições do sudoeste paranaense*, tesis de maestría, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- UACH (2010). *Rediseño curricular: licenciatura en Danza*, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- UACH (2015a). *Rediseño curricular: licenciatura en Artes Plásticas*, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- UACH (2015b). *Rediseño curricular: licenciatura en Música*, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

- UACH (2015c). *Rediseño curricular: licenciatura en Teatro*, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- UACH (2024a). *Rediseño curricular: licenciatura en Artes Visuales con cambio de nombre*, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- UACH (2024b). *Rediseño curricular: licenciatura en Danza*, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- UACH (2024c). *Rediseño curricular: licenciatura en Música*, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- UACH (2024d). *Rediseño curricular: licenciatura en Teatro*, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Vinuto, Juliana (2014). “A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto”, *Temáticas*, vol. 22, núm. 44, pp. 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Xisto, Caroline Pozzobon (2004). *A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM*, tesis de maestría, Santa María: Universidade Federal de Santa Maria. Disponible en: <https://bit.ly/3CrZCpm> (consulta: 18 de noviembre de 2024).

Artículo recibido: 12 de enero de 2025

Dictaminado: 2 de mayo de 2025

Segunda versión: 8 de mayo de 2025

Aceptado: 12 de mayo de 2025