

# Democracia, regímenes de bienestar y educación estética-artística en el siglo XXI

## Democracy, Welfare Regimes and Aesthetic- Artistic Education in the 21st Century

Sandra Daniela Chávez Urquiza  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
danielach.u90@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0005-4531-8439>

### RESUMEN

El objetivo general del presente texto es contribuir a la reflexión sobre la inserción de la educación estética artística (EEA) en las discusiones de gestión pública en el contexto del siglo XXI en México. En lo particular, el objetivo es encontrar algunas claves en los tipos de regímenes y políticas sociales para exigir garantizar la EEA y establecerla como un derecho social. Hay dos motivaciones teóricas para plantear lo anterior, primero, uno de los objetivos de la pedagogía es la producción de cultura y el combate a la ideología; asimismo tiene el fin de resarcir la crisis de percepción y sensibilidad de sujetos (García, 2008; García y Sánchez, 2020). Segundo, el concepto de educación estética artística es una propuesta del filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (2017), quien plantea la estética como apertura al mundo (2017). Por lo tanto, la EEA es aquella cuyo objetivo es formar sujetos con subjetividades que expandan su percepción y la apertura a un mundo política y éticamente deseable. A nivel metodológico, este artículo es descriptivo a fin de expandirse a un análisis de mayor profundidad; se hizo la sistematización de la historia de las políticas públicas en educación, los tipos de régimen y la historia de la educación artística en México, así como la revisión de algunas claves conceptuales: democracia, justicia y garantías, estética, pedagogía, educación. El artículo se organiza en cuatro apartados cada uno referente a los temas mencionados.

Palabras clave: democracia, regímenes, políticas, educación estética y artística, educación pública



### ABSTRACT

The general objective of this text is to contribute to the reflection on the inclusion of aesthetic-artistic education (hereinafter AAE) in public management discussions in the context of the 21st century in Mexico. The specific objective is to find some keys in the types of regimes and social policies to demand the guarantee of AAE and establish it as a social right. There are two theoretical motivations for proposing this: pedagogy has as one of its main objectives the production of culture and the combat of ideology, as well as aiming to address the crisis of perception and sensitivity among individuals (García, 2008, and García & Sánchez, 2020). The concept of aesthetic-artistic education is a proposal following the Argentine-Mexican philosopher Enrique Dussel, who defines aesthetics as an opening to the world (2017). Therefore, AAE is the education that aims to form subjects with subjectivities that expand perception and openness to a politically and ethically desirable world. The methodological level of this article is descriptive, which will be expanded on another occasion for a deeper analysis. A systematization of the history of public policies in education, the types of regimes, and the history of artistic education in Mexico were carried out, as well as a review of some conceptual keys: democracy, justice, and guarantees, aesthetics, pedagogy, and education. The article is organized into four sections, each referring to the aforementioned topics.

Keywords: democracy, regimes, policies, art education, public schools

## INTRODUCCIÓN

El objetivo general del presente trabajo es contribuir a la reflexión sobre la inserción de la educación estética artística (en adelante EEA) en las discusiones de gestión pública en el contexto del siglo XXI en México. El objetivo particular es encontrar algunas claves en los tipos de regímenes y políticas sociales para exigir la garantía de la EEA. Se parte de la pregunta general, ¿qué se necesita para garantizar, desde una perspectiva actual, el derecho a la educación estética-artística? Para responder se propone una perspectiva multidisciplinaria desde las humanidades y las ciencias políticas, correlacionando los conceptos democracia, derechos, regímenes de bienestar y EEA con el fin de visibilizar las problemáticas de la educación artística en su relación con las políticas y, así, encontrar caminos y señalar áreas de oportunidad para insertar a la EEA al debate público en México.

La principal motivación se encuentra en los fundamentos de la pedagogía contemporánea descrita por Julieta Valentina García Méndez (2008)<sup>1</sup> en colaboración con Mónica Sánchez (García y Sánchez, 2020). En sintonía con su perspectiva se plantea que la pedagogía tiene como uno de sus principales objetivos la producción de cultura<sup>2</sup> y el combate a la ideología y la cultura dominante-homogeneizadora. Otro eje de ideas desde donde se plantea la discusión del artículo es la noción de estética como “apertura al mundo” de Enrique Dussel (2017), que, al igual que la pedagogía contemporánea de García y Sánchez, tal noción será expuesta con detenimiento más adelante. A partir de los ejes mencionados emerge la propuesta que he decidido nombrar educación estética artística (EEA), la estética y el arte son herramientas del pensamiento que permiten visualizar y cuestionar lo que se ha impuesto como natural por una racionalidad tecnócrata y neoliberal.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado en Pedagogía y Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED-UNAM).

<sup>2</sup> “La pedagogía es heurística, porque se entregan a la eterna pregunta, a la eterna creación. La naturaleza de la pedagogía es dinámica y propositiva. Como su objeto de intervención es la cultura, cada campo cultural es escrutado con cuidado y pasa por un análisis crítico; la pedagogía, a pesar de que es una disciplina práctica, toma de los campos culturales instrumentos para la legitimación de su objeto: la filosofía, la ciencia, el arte y la tecnología son los principales” (García, 2008, p. 20).

Cabe aclarar que he ido construyendo esta definición (EEA) desde mi trabajo en investigación, por lo que no es comúnmente utilizada a nivel institucional o por la literatura especializada, donde se usan más los nombres de educación artística, pedagogía del arte o, por ejemplo, en uno de los ejes articuladores del currículum de educación básica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), “arte y experiencias estéticas”.<sup>3</sup>

Me apoyo también en los resultados de mi investigación de maestría (Chávez, 2021), para la cual revisé la historia, planes, programas y enfoque pedagógico de la materia de artes de nivel básico descritos en documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 2011 y 2013 (años en que se reformaron diversos aspectos sobre la educación). También se usó el método de narraciones autobiográficas de cuatro docentes de secundaria de distintas áreas de las artes (teatro, danza, música y artes visuales), residentes de la Ciudad de México. Una de las conclusiones a las que se llegó según las experiencias mencionadas es que para mejorar la educación artística no basta con que esta materia esté en el currículo, ni el hecho de tener maestros con especialidad en esta área, sino que además de requerirse capacitación y formación docente, es menester una transformación social, cultural e institucional que abrace y dignifique el tema del arte en general.

En este sentido, otro de los ejes del presente artículo es el tema de la democracia. Martha C. Nussbaum (2010) aporta un estudio importante para comprender la estrecha relación de lo macroeconómico-político con lo micro o subjetivo. En el prefacio a su libro, por Ruth O’Brien, se menciona que:

En la medida en que se recorta el presupuesto asignado a las disciplinas humanísticas, se produce una grave erosión de las cualidades esenciales para la vida misma de la democracia. ...Además, las personas que estudian arte y literatura aprenden a imaginar la situación de otros seres humanos, capacidad ésta que resulta funda-

<sup>3</sup>Una de las fuentes más completas con la información sobre qué es la NEM se puede ver en la página web del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. <https://sncte.org.mx/nem/> y en la página web de la subsecretaría de educación básica: <https://educacionbasica.sep.gob.mx>

mental para una democracia próspera y supone el cultivo de nuestros “ojos interiores” (en Nussbaum, 2010, pp. 11 y 12).

Con esta cita, se asienta el problema general del artículo, haciendo una propuesta que analice la relación entre niveles o esferas de la vida social; particularmente para este artículo se centraliza el nivel macrosocial, es decir, se propone pensar con un enfoque humanista y desde una perspectiva institucional; por ello, se señala la necesidad de reconstruir y promover la apertura de espacios que administren el área de EEA con el objetivo de garantizar el derecho a ella, el acceso libre, público y gratuito, a su disfrute, producción, reconocimiento como necesidad; esta discusión también plantea que un Estado democrático debe atender el tema (EEA) como un problema público.

Esto implica expandir el alcance de las instituciones de formación de docentes de educación estética artística, pues, de acuerdo con el rastreo que estoy realizando en mi investigación actual sobre la oferta de profesionalización de maestros de arte a nivel nacional y de maestros activos en escuelas de nivel básico, se puede decir que en México, en comparación con la cantidad de escuelas de nivel básico que requieren la presencia de al menos un profesor de esta asignatura, pocas universidades estatales ofrecen alguna licenciatura para formar maestros de educación artística. Asimismo, tampoco es suficiente la formación continua para docentes de arte en servicio.

En México, desde hace varias décadas, existe la materia de artes en el currículo desde nivel preescolar al bachillerato, sin embargo, a lo largo de los años ésta pasó a ser una disciplina que existe sólo para responder a peticiones de organismos internacionales y “cubrir una cuota”; esto es observable, por ejemplo, en la ausencia de proyectos que trasciendan gobiernos, presupuestos o maestros formados. A pesar de que la materia aparece en el currículo, no hay reglamentos explícitos para instituir maestros de arte a nivel primaria, donde desde hace varias décadas no se cuenta con un profesor asignado (salvo en pocas excepciones, algunas escuelas que sí han tenido maestro asignado), solamente en secundaria y bachillerato existe la figura y plaza de profesor de artes, pero en primaria y preescolar son las mismas maestras de grupo quienes tienen que impartir la materia. De alguna manera esto expresa que la importancia de la educación artística

ha sido relegada, incluso ha llegado a verse como innecesaria o poco relevante, cuando debería valorarse al mismo nivel de cualquier otra materia.

Esto da indicios de que, a pesar de la evidente vinculación entre democracia, los regímenes, las políticas, el arte, la estética y la pedagogía, no hay interconexión entre estos tópicos para la visión institucional del Estado. Si no se legisla para todos y en todas las necesidades de la vida, habrá falencias, inequidades y contradicciones en la práctica de la democracia. Ante esto surgen las preguntas: ¿cuál es la relación entre democracia, regímenes de bienestar y educación estética artística en el siglo XXI?, y ¿qué se necesita para garantizar, en perspectiva actual, del derecho a la educación artística?

En síntesis, el presente artículo plantea algunos de los problemas para fomentar y garantizar la educación artística: por un lado, la escasez de docentes de artes con una adecuada formación en su área, reflejo de los regímenes y del sistema estatal y acuerdos internacionales; y por otro, los significados que hay de la noción de arte, estética y educación artística. Los sistemas mencionados son quienes definen y orientan las políticas públicas siguiendo ciertas definiciones, a la vez que la opinión pública, el sentido común, la cultura y la ideología, también construyen sus propios significados.

Cabe aclarar que los problemas sociales son multicausales, por lo que no se sostiene que el tipo de régimen es el único origen de dichos problemas; en este sentido, quedará pendiente revisar la influencia de instrumentos utilizados en las políticas, la cultura burocrática del sistema educativo, e incluso la cultura e historia de cada localidad, sólo por mencionar algunos ejemplos.

La perspectiva en el actual siglo XXI es llevar la discusión de la cultura y a la EEA al campo del derecho; los problemas antes mencionados son indicio de que los derechos se están resignificando por regímenes autoritarios, residuales y corporativos,<sup>4</sup> en los que incluso el derecho se vuelve contractual. Es ese mismo razonamiento, el que determina los significados que la sociedad, docentes e instituciones dan a la educación artística y determinará el contenido, método y técnicas de enseñanza de la EEA. En adición, el siglo XXI exige in-

<sup>4</sup> Los regímenes mencionados serán definidos a detalle más adelante.

cluir las perspectivas de género, raza, religión, origen y familiarismo, pues son todas ellas la base que sostiene las relaciones de producción económica-cultural-social de una comunidad, localidad y un país. Sin embargo, el presente artículo se centrará en los tipos de regímenes y su relación con la EEA.

El método usado tiene una visión de escala macro, a través de una revisión histórica y teórica sobre los regímenes y su relación con las políticas de educación artística, así como la de documentos como la Constitución mexicana; el Diario Oficial de la Federación (DOF) de México respecto a los programas de educación e investigación artística y cultural, e investigaciones especializadas sobre derecho a la cultura, garantías y política social en América Latina. Algunas otras ideas planteadas en este texto surgieron de las reflexiones en seminarios y avances de tesis del doctorado en Estudios Latinoamericanos que actualmente realizo, donde he aplicado entrevistas semiestructuradas a maestros de arte de escuelas de nivel básico de diferentes estados de la República mexicana; sumando las narraciones biográficas que hice para la tesis de maestría, en el trabajo de campo dentro de primarias y secundarias, he tenido la oportunidad de tener encuentros y diálogos casuales con los maestros; esto me ha permitido adquirir un bagaje amplio en torno a su trabajo cotidiano, preocupaciones y sentires.

Finalmente, es importante dejar en claro que las discusiones en torno a la EEA no corresponden sólo a pedagogos, artistas y gestores de la cultura, sino también a sociólogos, antropólogos, administradores y politólogos, de tal manera que pueda hacerse visible la relación que guarda la educación artística con el régimen y la producción de políticas públicas.

La situación actual en el estado del arte y datos es escasa, por lo que aún quedan muchas dudas y un largo camino por recorrer, particularmente me refiero a la falta de bases de datos de las instituciones de gobierno y a las pocas investigaciones realizadas en el tema. Por ejemplo, entre otras líneas ya mencionadas, se requiere obtener más información respecto a los ordenamientos internos de la SEP a nivel federal y estatal en el área de educación artística, para comprender cómo se está organizando interinstitucionalmente con otras instancias estatales. También ha faltado conocer cómo cada

grupo político está interviniendo para legislar en torno al tema de la educación artística, datos que se espera recopilar para futuras investigaciones.

En el entendido de que alcanzar los objetivos planteados requiere mucho más que veinticinco cuartillas, muchos de los temas se investigarán de manera extendida en mi tesis doctoral. Quizás el lector encontrará en este texto más preguntas que respuestas; avanzo con la claridad de que debemos señalar caminos posibles, más que definir narrativas.

## LA DEMOCRACIA Y EL DERECHO A LA CULTURA A DEBATE

Martha Nussbaum (2010) sostiene que la educación humanística nos ayudará a mantener sociedades democráticas, en el entendido de que las humanidades –no así la educación en general– son lo que nos acerca a entender a los otros, y por lo tanto a fomentar la equidad, justicia y democracia.<sup>5</sup> Pero, ¿cuál es la relación entre democracia, regímenes de bienestar y educación artística en el siglo XXI? Sin abrir una discusión profunda, este apartado presenta los conceptos democracia, justicia y derecho a la cultura y a la educación artística, para ponerlos en contexto en la historia del siglo XXI.

### Democracia

Según el *Diccionario de Términos Parlamentarios*

La Democracia es el término referido para designar a una de las formas de gobierno en que puede ejercerse el poder político del y para el pueblo, siendo la democracia la forma de gobierno de las mayorías o los muchos, a diferencia de las monarquías o las aristo-

<sup>5</sup>“a mi juicio, cultivar la capacidad de reflexión de mi pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta. ...La facultad de imaginar la experiencia del otro (capacidad que casi todos los seres humanos poseemos de alguna manera) debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad... demostraré, asimismo, en segundo plano, que ese interés económico también se nutre de las artes y las humanidades para fomentar un clima de creatividad innovadora y de administración responsable y cuidadosa de los recursos” (Nussbaum, 2010, p. 30).

cracias... también se puede definir como un método o un conjunto de reglas de procedimiento para la constitución del gobierno y para la formación de las decisiones políticas, más que de una determinada ideología (Sistema de Información Legislativa, Gobernación, México s/f).

En el texto “Sobre la definición de ‘democracia’. Una discusión con Michelangelo Bover”, Ferrajoli (2014) propone discutir el término formal, donde incluso incluye a Bobbio y a Dahl como autores que reproducen este significado. Siguiendo a Ferrajoli, entender el término “como poder fundado sobre la voluntad popular” es insuficiente, pues “la definición de un término, como sabemos, debe indicar las condiciones no sólo necesarias sino también suficientes en presencia de las cuales él es predicable de un argumento dado” (Ferrajoli, 2014, p. 228); quiere decir que la historia y la visible inequidad social actual nos exige pensar desde un punto de vista crítico, debemos cuestionar si realmente la democracia ha cumplido sus objetivos.

Así también lo documenta María Isabel Puerta Riera al poner en diálogo autores como Wolin, Dahrendorf y Bobbio en su artículo “Crisis de la democracia. Un recorrido por el debate en la teoría política contemporánea” (Puerta, 2016). De acuerdo con ella, para Dahrendorf “La democracia descansa en buena medida en la capacidad de los pueblos de construir la institucionalidad democrática... la necesidad de redefinir la democracia requiere la búsqueda de nuevas formas de conducir el proceso de gobierno, de toma de decisiones y de cambio en las modalidades de ejercicio del poder” (Puerta, 2016, p. 12).

Los planteamientos de Dahrendorf confirman la necesidad de reestructurar las funciones de las instituciones y la transformación cultural. Por su parte, para Bobbio “las amenazas a la democracia vienen de su propio seno, a saber: la ingobernabilidad, la privatización de los espacios públicos y el poder oculto” (Bobbio, en Puerta, 2016, p. 13). Es decir, la democracia ya tiene de facto una estructura que dificulta la garantía de cumplirse. La reflexión final es que el término formal de Democracia no es viable en el área de Latinoamé-



rica, donde difícilmente ha cumplido con sus objetivos,<sup>6</sup> la restauración de las múltiples dimensiones de la democracia en esta región es un desafío de gran envergadura, y requerimos indagar más en torno a propuestas contemporáneas en Latinoamérica. Pero lo que parece productivo es consolidar taxativamente un manifiesto de derechos humanos y constitucionales en el tema de EEA, lo que representa un paso hacia una visión de democracia con derechos y garantías.

## Justicia

Sostener argumentos con base sólo en la noción de democracia puede llegar a ser problemático; es, posiblemente, en el tema de derechos y justicia donde se abre un espacio para la exigencia de una educación artística de acceso libre y público. Flores (2011, p. 28), profesor de la UNAM, recuperó algunas de las concepciones más usadas acerca del concepto de justicia:

La justicia es la idea de bien y la repartición equitativa de aquellas cosas que se consideran un bien común. He aquí su relatividad y ambigüedad, pues no hay nada más relativo que la idea de bien ni más ambiguo que aquello que se considera un bien. Lo que una persona o un pueblo consideran un bien depende de su racionalidad y de sus deseos, así como de las circunstancias particulares e históricas en las que se encuentra.

Finalmente, es preciso mencionar los aportes de dos investigadores de la democracia y la justicia: John Rawls y a Amartya Sen. Siguiendo la lectura de “La Teoría de la Justicia de John Rawls”, de José Francisco Caballero (2006), para Rawls es primordial la igualdad de las condiciones sociales para que sea posible una mayor

<sup>6</sup> Para el caso de México véase por ejemplo “La democracia en México: ciudadana y derechos humanos” de Emilio Álvarez Icaza L., publicado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH. dice: “Durante más de 70 años el sistema de instituciones y prácticas políticas en México se inscribió en un régimen autoritario que reducía las posibilidades de participar políticamente más allá de los canales controlados corporativamente, los que limitaban la disponibilidad de espacios públicos auténticos en donde pudieran converger la ciudadanía y las autoridades públicas para la discusión y resolución conjunta de los problemas colectivos. El papel de la sociedad civil en la toma de decisiones era delimitado y el ejercicio de los derechos humanos mostró límites y deficiencias reales.

equidad en el acceso a la igualdad de oportunidades; es decir, no dejar a nadie excluido, y es el Estado quien debe gestionar dichas condiciones. No hay democracia sin justicia distributiva, y para que ésta exista son necesarios regímenes que la promuevan y concreten a través de la elección de políticas adecuadas.

Amartya Sen hace una objeción a la propuesta de Rawls, en cuanto existe una justicia dominante que no logra hacer visibles diversos tipos de injusticia a través de dos características de la democracia: es institucionalista y excluyente; la institucionalista, dice “quedando relativamente fuera del campo de atención las vidas humanas reales, los comportamientos de la gente, y lo que Sen a menudo denomina ‘realizaciones’ sociales” (Arjona y Josep, 2010, p. 2). Y el excluyente, puntualiza:

El pacto social, en la versión rawlsiana como en las más clásicas, se firma entre unos individuos determinados (con exclusión de otros) entre los que se pacta un acuerdo que les vincula a ellos (y no a otros) para establecer una sociedad justa. Esto es coherente con el contexto de la tradición contractualista, que desde su origen en Hobbes tiene por finalidad la legitimación del poder político de un Estado (Arjona y Josep, 2010, p. 6).

## DERECHO A LA CULTURA Y A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Son muchas las instituciones y organismos internacionales que promueven que los gobiernos implementen proyectos o leyes respecto a la educación, el arte y la cultura, por ejemplo: la Declaración universal de los derechos humanos, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la UNESCO y la CEPAL, entre otras, han buscado mitigar la desigualdad social, apostar por la democracia, la equidad, la justicia y la igualdad a través del arte y la cultura.

Sin embargo, no tiene mucho tiempo que la educación artística comenzó a tener relevancia y legitimidad por parte de instituciones internacionales; fue apenas en 2006 que la UNESCO publicó la “Hoja de Ruta para la Educación Artística” en la Conferencia Mundial sobre Educación Artística celebrada en Lisboa, y luego, en

2010, se escribió la Agenda de Seúl: Metas para el Desarrollo de la Educación Artística.

Los derechos humanos contemporáneos tienen su inicio en 1948 cuando se redactó la Declaración Universal de los Derechos Humanos como un acuerdo de diversos países con motivo del fin de la II Guerra Mundial. En el artículo 27 de esta declaración aborda el tema de la cultura y el arte, y en el artículo 26 el derecho a la educación.<sup>7</sup> Es decir, los Derechos humanos internacionales han contribuido a que sus normas sean obligatorias para los Estados.

Según la experta en derecho cultural, la hispano-mexicana Erika Flores-Déleon, en México, desde 2009, el Estado tiene el deber constitucional de armonizar la normatividad doméstica con el derecho internacional de los derechos humanos y desde 2011 “el derecho internacional de los derechos culturales cobra rango constitucional.” (Flores-Déleon, 2020, p. 69). En su artículo “El Derecho Internacional de los Derechos Culturales” (Flores-Déleon, 2020), apoyándose en principios ferraiolianos (jurista italiano promotor del constitucionalismo garantista), plantea que el reto que la sociedad enfrenta es garantizar que los derechos sean respetados y aplicados, pues “un derecho carece de garantías cuando no es protegido, ya sea por persistir lagunas o antinomias normativas” (Ferrajoli, en Flores-Déleon, 2020, p. 71). Tanto las lagunas como las antinomias que menciona Ferrajoli deben ser subsanadas por las autoridades competentes, es decir, el hecho de contar con derechos no se ve reflejado en tener garantías.

En México, en 2017 se creó la Ley General de Cultura y Derechos Culturales (DOF, 2017); es de llamar la atención que al realizar una búsqueda de las palabras “arte” y “educación” en dicho documento, “arte” es mencionada una sola vez y educación artística también.<sup>8</sup> Por otro lado, en el artículo 4º constitucional se establece

<sup>7</sup> Lo más representativo del discurso sobre educación y arte es el siguiente aspecto: “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” (ONU, 1948, s. p.).

<sup>8</sup> Artículo 12.- Para garantizar el ejercicio de los derechos culturales, la Federación, las entidades federativas, los municipios y las alcaldías de la Ciudad de México, en el ámbito de su competencia, deberán establecer acciones que fomenten y promuevan los siguientes aspectos: VIII.- La formación de audiencias, y programas de educación e investigación artística y cultural; Fracción reformada ( DOF 19-06-2017). Artículo 19.- Para la implementación

el derecho a la cultura, pero sólo se menciona “el derecho al acceso a los bienes y servicios culturales” sin dar más precisiones.

Entonces, si ya existe un marco normativo internacional, es necesario que se legisle específicamente en materia de EEA, porque no existe en la legislación mexicana ninguna mención particular a ésta y se da por sentado que van integradas en el conglomerado de “cultura”. Es necesario ser más taxativos, agregar a las leyes mexicanas el arte, la estética y la educación artística como un derecho, una cuestión que requiere la instauración de instituciones únicamente dedicadas a ese fin. Podemos decir que no sólo se requiere apostar por el derecho, se requiere un Estado garantista, que se implemente un nuevo escenario institucional, regulatorio de las necesidades que tiene el universo de la Educación estética artística.

En concreto, un texto que resulta ilustrativo de lo que se ha comentado hasta aquí, ya que aporta una lista de planteamientos para legislar en el tema de diseño de políticas culturales, se puede encontrar en el libro “Derechos culturales y desarrollo humano: implicaciones para el diseño de políticas culturales” de Cervantes Barba (2005).<sup>9</sup>

---

de los mecanismos de coordinación a los que se refiere este Título, la Secretaría de Cultura se encargará de: VIII. Promover e impulsar la participación de la comunidad en la preservación de su cultura, y Fracción reformada (DOF 19-06-2017). Artículo 23.- Los acuerdos de coordinación que celebre la Secretaría de Cultura con los municipios y las alcaldías de la Ciudad de México, podrán estipular, entre otras, las siguientes materias: V. La celebración de convenios de colaboración con el gobierno federal y de las entidades federativas para el desarrollo de actividades de capacitación, educación artística, investigación, así como de promoción y difusión de las expresiones y manifestaciones de la cultura. (DOF 19-06-2017)

<sup>9</sup> 1. Reorganización administrativa y la modificación de condiciones estructurales de marginación (presupuestales, por ejemplo). La transformación de la concepción que se tiene de “lo cultural” en el campo de la gestión pública (y en otros ámbitos también). 2. Lo cultural debe dejar de ser una categoría administrativa. Es muy frecuente que lo cultural se reduzca al diseño de estrategias de traslado de bienes, creadores artísticos y modos de producir cultura, de espacios urbanos a rurales... en el caso latinoamericano, revela las marcas de una lógica instrumental que busca resultados inmediatos... generalmente fijados por organismos internacionales... la cosificación de lo cultural al confundirlo con los recursos, presupuestos, programas o acciones. 3. Crear indicadores no ambiguos y que éstos no procedan de otros instrumentos... esos indicadores estén incompletos, sean ambiguos o poco comparables entre sí y con información procedente de otros instrumentos, en espacios de gestión cultural se da por hecho que ahí está la cultura... Sabemos que aun cuando existen esfuerzos por redefinir los indicadores desde las condiciones y naturaleza de cada país, la tarea es compleja pues buena parte de la información que se reporta no es producto de investigación directa (encuestas, sondeos, grupos focales, entrevistas), sino de la recopilación de datos procedentes de distintas fuentes, que en general no comparten las mismas variables o definiciones de indicadores (institutos de estadística, consorcios de cine, instituciones culturales específicas, etcétera). 4. Las políticas culturales deben complementarse con programas permanentes de investigación. 5. La política cultural nacional debe iniciar con la transformación de los sistemas simbólicos que guían las prácticas de gestión cultural, de las instituciones y espacios sociales en que se anclan dichas prácticas. 6. Es necesario crear, en los niveles micro, gestión política de proyectos comunitarios que permitan superar condiciones de vida infrahumanas o indignas (Cervantes-Barba, 2005, p. 13).

## EDUCACIÓN ESTÉTICA ARTÍSTICA

Como se ha mencionado, no hay un sistema legislativo que colabore para la divulgación y la garantía de la EEA, además de la falta de formación de docentes y el significado que se otorga a la noción de EEA. Sin entrar en una discusión extensa, se expone a continuación una propuesta para la noción de EEA, la cual puede contribuir a comprender las necesidades en el ámbito regulatorio, legal e institucional.

Comenzaré por decir que la noción de EEA no tendría sentido sin el eje que sostiene la propuesta conceptual, su principio especulativo, esperanzador y utópico:

La utopía es por todo caso la historia de un deseo de solventar las necesidades por una vía que devuelve su dignidad a la condición humana (García, 2008, p. 67).

y la necesidad humana se refiere a dos vertientes:

La primera vertiente es cauce, sin duda, de la ineludible ley de vida. La segunda remite a la innegable distancia que media entre el ser y el deber ser. Ambas vertientes de la necesidad son el espacio histórico de la intervención pedagógica y de la fantasía y el imaginario utópicos (García, 2008, p. 67).

Y, sin embargo, eso no significa que sea un proyecto irrealizable, “si bien la pedagogía es una disciplina filosófica, propositiva, heurística, especulativa, crítica y transformadora no puede ser ingenua, ni espontaneísta; su trabajo está basado en el análisis crítico de las condiciones y circunstancias, su propuesta no puede ser delirante aunque sí producto de la fantasía en perspectiva de las condiciones históricas” (García, 2008, p. 18), debe esforzarse para lograr tener un espacio respetable que le dé herramientas argumentativas para interpelar “la pedagogía es especulativa porque en su búsqueda de un mundo mejor para todos y cada uno, necesita los mejores argumentos y los mejores lugares de interpelación” (García, 2008, p. 15).

La pedagogía es una disciplina de naturaleza filosófica. Su objeto de estudio principal es la antropogenia, entendida como el proceso

mediante el cual los individuos se incorporan a la historia humana. Este proceso implica dos aspectos fundamentales: la formación de una identidad propia y la integración del carácter erótico del ser humano. Además, la pedagogía se ocupa de la transformación del individuo en ciudadano. Así lo afirma García (2008) en su análisis sobre la materia. La relevancia de la propuesta es que la pedagogía debe estar fundada con principios o bases, en este caso, la esperanza y la fantasía son elementos sustanciales: “la pedagogía puede ser mordaz con tal de que esté fundada; puede hacer un análisis crítico por lo que la educación es, y proponer con base en el principio de esperanza y fantasía, lo que podría hacer la educación o hacer con la educación” (García, 2008, p. 36).

Por otro lado, el valor y significado que se le da a las artes es resultado de los devenires discursivos de una cultura, de sus sistemas lingüísticos, valores sociales, políticos, económicos, de su historia, todo está entrelazado. A su vez, el concepto de EA es usado de maneras diferentes entre los especialistas; en el presente trabajo no me adscribo a su uso genérico, me parece necesario que, antes de pensar en el arte, es preciso pensar en lo estético, de esta necesidad surge la noción de educación estética artística. Tradicionalmente algunos pedagogos comenzaron a escribir acerca del tema de la educación y el arte en la posguerra (Herbert Read, 1955, Viktor Lowenfeld, 1957 y John Dewey, 1963); a partir de ahí se han descrito diferentes formas de plantear los métodos, objetivos, valores, etcétera, y poco a poco se ha instaurado de manera genérica el uso del término “educación artística”. Entre algunos de los teóricos especialistas que pueden considerarse un punto de partida para esta discusión cabe mencionar a Arthur Efland (1990), John Lancaster (1991) y Elliot W. Eisner (1995, 1998, 2002, 2004);<sup>10</sup> más contemporáneos están María Acaso (2009, 2011, a, b y c, 2013 y 2017) y Ana Mae Barbosa (en Augustovsky *et al.*, 2022). En términos muy breves, la educación artística se puede sistematizar entre tres enfoques: educación “en”, “por” y “a través” del arte.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Para más detalles, se pueden revisar, por ejemplo, los trabajos de: Pérez Muñoz (2002) y Efland (1990).

<sup>11</sup> “ha habido tres grandes enfoques didácticos en las artes: ‘por’, ‘a través’ y ‘en’. La educación en el arte significa que el estudiante se encuentre en contacto con los lenguajes artísticos (música, danza, artes, teatro y artes visuales...) para desarrollar destrezas, habilidades y conocimientos de ciertas técnicas para desenvolverse en una de estas disciplinas. Educación por el arte, tiene una orientación filosófica, lo desarrolla Herbert Read, y plantea una educa-

Todos ellos justifican la importancia del arte y la estética en la sociedad, por lo que estas disciplinas son, o tendrían que ser, parte integral de una reforma en política social y educativa. Con el gobierno actual, en México hubo una Reforma constitucional a la ley de educación en 2019. Conformaron un plan de estudio nuevo para la educación básica, la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se trata de una política educativa con base humanista, crítica, social y comunitaria, con visión integral; tiene nuevas perspectivas, campos, ejes, metodologías y libros<sup>12</sup> (DOF, 2022 y SEP, 2023).

Sin embargo, hasta el momento en mi investigación para la tesis de doctorado, a través de las entrevistas y encuentros con maestros de arte puedo cotejar que no hubo una adecuada formación a los docentes sobre la NEM, ellos mismos expresan que no terminan de entenderle o incluso tienen reticencias a hacerlo. Por eso, hay que dar seguimiento a los proyectos y bases legales sólidas para su práctica en la vida cotidiana de la escuela, para que esas buenas ideas se conviertan en hechos concretos, es decir, apegarse a un Estado garantista de los derechos culturales.

Por otro lado, el significado de EEA que estoy planteando y he desarrollado a lo largo de mis investigaciones recupera algunos aspectos propuestos por los autores mencionados (para ver mayor detalle revisar Chávez, 2021); sin embargo, actualmente me baso en la estética de la liberación de Enrique Dussel (2017), y hago énfasis en el lugar de enunciación que tiene este artículo, puesto que los planteamientos no funcionarán en la esfera del discurso formal del análisis del arte y la estética u otros con fundamento epistemológico

---

ción estética para una sociedad democrática y enaltecedora; va de lo artístico hacia el orden estético. A través del arte, es la que más hemos utilizado para desarrollar otras cuestiones: el campo de las emociones, la imaginación, o manejo del cuerpo. La autora indica que en la secundaria de México (al menos hasta 2013), se ha usado mayormente la educación en el arte, es decir, sólo aprende algunas técnicas y lenguajes artísticos” (Morton, 2013, en Chávez 2021, p. 110-111).

<sup>12</sup> El origen de la información respecto a la NEM, es sobre todo la Subsecretaría de Educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, quienes han sistematizado y realizado síntesis de los documentos oficiales; mucha otra información viene de cada estado y sus subsecretarías. Muchas veces no hay autor ni año en documentos que se encuentran dentro de la dirección de la página de Internet de las instituciones, sin embargo, se consideran una fuente fidedigna y verificable. También se encontró un par de textos que abonan de manera más teórica, por ejemplo, en la siguiente URL podemos ver muy puntualmente los referentes a la pedagogía crítica latinoamericana expresados a través de la autora Adriana Puiggros [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023-MONTERREY-NEM\\_Plan\\_libros-y-Programas-1035hrs.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023-MONTERREY-NEM_Plan_libros-y-Programas-1035hrs.pdf)

occidental-anglosajón. Se propone aquí valorar, pero sobre todo hacer una mirada latinoamericana y pedagógica al análisis del arte y la estética. Por lo tanto, la definición que construí, en paráfrasis, es que: la estética es una reflexión filosófica escindida sobre la expresión del arte, pero ambas, arte y estética, cumplen la función de resignificar como acción filosófica, política y ética. La experiencia estética es la movilización o transformación radical (desde la raíz u origen), pero momentánea, de nuestra sensibilidad. La formación en artes en una educación artística debe fomentar este tipo de actitudes de apertura al mundo, así como la comprensión de su objetivación en el arte y en todos los objetos cotidianos. La escuela y todos los espacios posibles de formación docente institucional deben ser lugares donde se puedan hacer realizables y vivenciales las experiencias artísticas y estéticas, donde los estudiantes reconozcan sus sentimientos y problematicen su percepción (Chávez, 2021).

Y siguiendo a Dussel (2017, p. 31):

El punto de partida ontológico de toda estética posible. Se trata de la apertura, la *posición* (*Einstellung*, diría E. Husserl) primera, la facultad que descubre los fenómenos originarios de lo que llamaremos *belleza*... Dicha posición de apertura de la subjetividad humana ante las cosas reales que nos rodean, la llamaremos *áisthesis* (*ἄισθησις*), palabra de la que deriva en castellano *estética*, y no *arte* (de origen latino, *ars*, y que significa más bien *tékhnē* en griego). ...La *áisthesis*... es una facultad que comprende cognitivamente y desea como voluntad-de-vida, unidad emotivo-intelectual. Es la apertura *estética* al mundo y a las cosas.

Entonces, la estética (*aesthesis*) es apertura de la subjetividad; en cambio, el arte es el momento óntico expresivo, se refiere a la técnica; por ende, propongo que el arte no es la única manera en que se expresa la *áisthesis*, ese momento óntico expresivo de la *áisthesis* puede ser la vida cotidiana. Es una facultad que comprende cognitivamente y desea como voluntad-de-vida, unidad emotivo-intelectual. La propuesta es muchísimo más profunda pero, por ahora, estos breves pasajes son suficientes para los objetivos de este artículo.

Finalmente, es preciso señalar las diferencias que existen entre la formación de docentes para las artes y la formación de artistas.



La investigación de tesis que hice para la maestría (Chávez, 2021) demostró que, para el caso de los maestros en México, la mayoría de los profesores de artes son artistas y no están formados como docentes, no tienen conocimientos previos sobre pedagogía, o pedagogía del arte, educación artística, etcétera; eso dificulta comprender mejor el proceso de comunicación, aprendizaje y enseñanza, así como los procesos que emergen en la escuela y el aula. Los maestros tienen que aprender a valerse por sí mismos y encontrar maneras de enseñar, es difícil que en este contexto no se sientan frustrados.

La pedagogía, así como el presupuesto asignado a la educación, los regímenes, las políticas, los docentes, la formación y capacitación docente representan sólo una porción del todo que conforma el complejo campo disciplinar de la EEA y todos forman parte de los aspectos necesarios para garantizar el derecho a ella. Es un devenir entre la escuela y la sociedad, entre lo que conocemos y lo que se impone como verdad, entre el ideal y el desencanto de la imposibilidad. Por lo tanto, consolidar sociedades más democráticas requiere de trabajo en todas las dimensiones institucionales, socio-culturales y de la reinención de éstas.

Para lograr que la EEA pueda avanzar en relación con las características antes mencionadas, es necesaria la instrumentación de políticas públicas que favorezcan procesos de gobernanza, donde los maestros, la sociedad y el Estado sean partícipes. Si bien ha habido algunos intentos por lograr un sistema participativo de gobernanza en la educación pública, éstos no han logrado funcionar, pues no hay una dinámica de evaluación y seguimiento que garantice su éxito.<sup>13</sup>

Uno de los escenarios viables para construir, y posibilitar de manera organizada un cambio de percepción y de subjetividades cada vez más críticas, humanistas y sensibles está en la escuela, porque es donde se concentra el capital material e intelectual de un país, se diseñan valores, técnicas y métodos, para lograr la transformación de la subjetividad de la gran mayoría de ciudadanos. Pero no sólo ahí, para dignificar la EEA, según la conclusión de mi tesis de maestría (Chávez, 2021), se requiere la participación de otras instancias

<sup>13</sup> Referente a las afirmaciones, podemos revisar el texto Poder sindical y participación social en la educación básica: la disputa por la gestión educativa (el caso de Puebla), de Norma Ilse Veloz Ávila, donde indica: “Hasta ahora, pareciera que el objetivo es habilitar a los ciudadanos en las capacidades de denunciar, demandar y tramitar, con lo que se legalizan las políticas dominantes y se producen ciudadanos pasivos, asistidos y agradecidos en los que el Estado –incapaz de sostener los programas sociales– delega ciertas funciones en la ciudadanía; entre otras, la responsabilidad de asumir los costos de los servicios” (Veloz, 2003, p. 96).

públicas, por ejemplo, los museos, o idealmente abrir espacios para la participación social dentro de todas las instituciones públicas, ese proceso se puede hacer por medio de la EEA.

## ESTADO DE BIENESTAR Y REGÍMENES

Para el tema de este apartado se recurrió al texto *El bienestar en la política social: alcances y límites* (Ramírez, 2020), ya que presenta un panorama amplio, ecléctico y actual sobre los procesos sociopolíticos, el bienestar y las políticas públicas en América latina. La autora expone extensamente la relación entre el bienestar, las políticas, la historia y los problemas de pobreza.

Para ella, el Estado de bienestar tiene el objetivo de gestionar los riesgos sociales, propone que hay dos maneras de participación del Estado en esa gestión: por un lado, el control total por parte del Estado, y por otro, en el régimen neoliberal, una gestión desde el mercado:

Se han instrumentado modelos de desarrollo en los que los riesgos sociales derivados del ciclo vital (enfermedad, maternidad, desempleo, discapacidad, riesgo de trabajo, vejez y muerte) son asumidos por el Estado por medio de sus servicios e instituciones de carácter público; en otros, como en el neoliberal, el mercado gestiona, participa o encabeza muchas de las áreas de atención de los riesgos sociales; en este modelo la función de la sociedad se ha invisibilizado, salvo el de la organizada, que disputa algunos (Ramírez, 2020, p. 163).

Comprender el Estado de bienestar como una fuente de gestión de los riesgos sociales permite preguntarnos, ¿cómo se encara la función de las artes y la educación artística como un asunto de bienestar? Si las artes constituyen espacios para la reconfiguración de la identidad, de lo colectivo y abren espacios para la recreación y uso de tiempo libre, entonces son también parte de un proceso humano de autorrealización. Por ello, las artes deben ser atendidas de igual manera que los riesgos sociales, son una necesidad.

La categoría de regímenes ayuda a comprender cómo se establece la relación entre el Estado, la sociedad y el mercado. Siguiendo

a Martínez-Franzoni (2008, p. 34), en el presente texto se usa el concepto de “régimen de política social” para abordar las interacciones del Estado con la sociedad y la regulación de las relaciones sociales entre el capital y trabajo, la ciudad y el Estado, y entre hombres y mujeres.

Esping-Andersen (1990, en Barba, 2007) establece una tipología de regímenes de bienestar en los países centrales (que después serán repensados por otros autores en América latina):

1. Régimen de bienestar liberal o residual, tiene como criterio la necesidad, atiende sobre todo a los que más excluidos y pobres.
2. Régimen conservador o corporativo, su criterio es la contribución y asociación, una ocupación o corporación, el Estado está en el centro de lo económico y tiende a la estratificación.
3. Régimen socialdemócrata, el criterio es la pertenencia a una comunidad o ciudadanía, el riesgo se considera consecuencia del mercado, responsabiliza a cada individuo apelando a la solidaridad, universaliza las políticas a pesar de las diferencias económicas.

De acuerdo con esta tipología, podría decirse que México, en general, ha sido un régimen autoritario, tendiente más a las primeras dos: residual y corporativo. Sin embargo, cada país tiene sus propios matices en la democracia, la justicia distributiva y los derechos, si bien más o menos de maneras autoritarias, dependiendo de cada momento histórico.

El Estado de bienestar toma diferentes sentidos en América Latina, los regímenes tienen diferentes dimensiones y capacidades, objetivos y modos de manejo del riesgo. Barba (2007) en el texto “América latina: regímenes de bienestar en transición durante los años noventa”, propone tres grandes categorías de regímenes: los universalistas, los duales y los excluyentes. En términos simples, los universalistas tienen mejores resultados en la cobertura de índices de bienestar, los duales tienden a bajar porcentaje en el bienestar y los excluyentes caminan en sentido contrario, tienen un carácter regresivo.

El autor señala que los tres tipos de regímenes se han distribuido de manera desigual entre los países de América Latina, incluyendo a México en un régimen dual. En este sentido, resulta imperativo tomar en cuenta que los regímenes de bienestar son una construcción

social e histórica que expresan relaciones de clase, poder y diferenciación; son un sistema de estratificación en sí mismo (Ramírez, 2020). Los regímenes determinan la dirección y los objetivos de las políticas públicas, son “un conjunto relativamente articulado de proposiciones sobre la realidad y sobre cómo debería ser abordada” (Martínez-Franzoni, 2008, p. 26).

Dado que los problemas públicos, los riesgos, la noción de bienestar y las necesidades se definen socialmente, la EA debería ser considerada una necesidad y un problema público legítimo. No podemos hablar de bienestar social si no es en su múltiple dimensión, es decir, incluyendo el aspecto psicológico-emocionales y social-cultural del individuo y la sociedad.

### **Momentos históricos en los enfoques de régimen en las políticas educativas y de cultura en México**

La llamada “economía del bienestar” tuvo como objetivo ampliar y llegar a los sectores sociales más olvidados para una vida digna después de la Primera y Segunda Guerras Mundiales. Hay dos grandes tipos de Estados de bienestar que generaron estos reajustes en el modelo de desarrollo o patrón de acumulación del mundo: la industrialización por sustitución de importaciones y la apertura económica o liberalismo (cuadro 1).

■ Cuadro 1. Características de las etapas de los Estados de bienestar.

Estados de bienestar	
1ª etapa	2ª etapa. Apertura económica
Industrialización por sustitución de importaciones	Neoliberalismo
Igualdad de posición	Igualdad de oportunidades
30 años posteriores a la Guerra Mundial	Posterior a 1980
La burguesía nacional	Organismos financieros multilaterales
Mirada CEPAL	FMI, BID, BM Mercados internacionales con burguesías Financieras locales
Conceptos: “solidaridad”, “justicia distributiva”, “responsabilidad colectiva”, “igualdad”, “justicia social”	Focalización, privatización y descentralización Concepto: “Equidad social”

Estados de bienestar	
1ª etapa	2a etapa. Apertura económica
El capital humano debería reforzar la relación positiva entre educación, salud, nutrición.	El gasto social debe ser una inversión eficaz y redituable para la formación de capital humano, el crecimiento económico y la productividad.

Fuente: elaborado con base en Giraldo, 2022, p. 121, y Sottoli, 2000.

El modelo actual neoliberal instaurado en la mayoría de los países en el mundo, no se preocupa por crear políticas estructurales que favorezcan a las mayorías; en lugar de esto, se ha ocupado en crear soluciones temporales como programas secundarios y focalizados. Para Ramírez (2020), con el modelo neoliberal instaurado formalmente en 1982 en México, la política social cambió de paradigma hacia políticas focalizadas, políticas asistenciales y administración de la pobreza. Durante esta época, la asignación de recursos se apegó a criterios políticos y elementos de control para neutralizar el conflicto social. El modelo de política social no sólo debía desaparecer, sino de readaptarse a lo que sí funcionaba (Ramírez, 2020, pp. 171-172).

Aparentemente, el discurso del nuevo estilo de vida posterior a 1980 generaba mucha más justicia, equidad, derechos; sin embargo, lo que estaban haciendo es llanamente la administración de la pobreza; podemos evidenciarlo con la noción de Dubet (2017) “igualdad de oportunidades o igualdad de posiciones” (dos tipologías emergentes de los patrones de acumulación), concluye que realmente no está lográndose aumentar los índices de igualdad y equidad.

En torno al problema de los derechos, Giraldo (2022) indica que estamos pasando de un régimen socialdemócrata a uno neoliberal; se busca reducir los derechos y aumentar la mercantilización de éstos. Por ejemplo, las becas o las transferencias monetarias no han representado mejoría en las transformaciones estructurales ni en los índices de desigualdad. Ramírez (2020) señala que no sólo se requieren programas de corto plazo, sino políticas estructurales y políticas redistributivas de amplio espectro. El gobierno actual, pese a haber cambiado los programas educativos, no tiene una banca de desarrollo que evite dismantelar para resarcir otros huecos. En general, tiene una política de transferencias.

Después de la década de los noventa, al no verse cumplidos los objetivos de Estado de bienestar, surge una nueva tipología de regímenes en el mundo, pero con peculiaridades en Latinoamérica y México. Los nuevos regímenes traen consigo reformas en la política educativa llamadas reformas de primera, segunda y tercera generación (cuadro 2). En cuanto a la primera y segunda generación, se visualizaron dos posturas: antiestatista, que prefiere lo privado y descentralizado; y gobernanza, en la que el Estado tiene una responsabilidad, pero con más espacios para la sociedad en la toma de decisiones. Ambas buscan quitar el monopolio al Estado en el desarrollo social y económico y superar la política social estatista mediante medidas privatizadoras, desregularizadoras y descentralizadoras de servicios sociales. Una tercera generación emerge por dos razones: déficits de la política y la administración tradicional del Estado y ajuste estructural, derivados de la crisis estructural de la década de los ochenta (Sottoli, 2000).

En el cuadro siguiente se detallan las características de las políticas educativas de 1984 a 2021 de acuerdo con las reformas de primera, segunda y tercera generación, con el fin de dar al lector una visión histórica general de éstas.

■ Cuadro 2. Tipología de regímenes posterior a la década de los noventa.

Primera generación, de 1984 a 1994 Descentralización. Nueva gestión pública en la educación
<p>1992 Reforma Integral a La Educación Básica (RIEB).            Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), descentralización de la educación.            Se configuran los programas y currículo para nivel básico en general y en particular de la materia de Arte.            Surge en 1997 la Ley de carrera magisterial.            Profesor como agente de transformación.            En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999) los Estados Miembros aprobaron un llamamiento del Director General a promover la educación artística y la creatividad en las escuelas (UNESCO, 2021, p. 2).<sup>14</sup></p>

<sup>14</sup>En respuesta a ese llamamiento, la UNESCO inició seis consultas regionales sobre la educación artística, con el objetivo de aprovechar las artes para reforzar los planes de estudios y crear las condiciones para integrar los programas de educación artística en los sistemas de educación nacionales. Desde el llamamiento, la UNESCO y sus Estados Miembros han dado pasos significativos para fomentar y respaldar la importancia de la educación artística. En 2003, la República Portuguesa acogió la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, en la que se elaboró la Hoja de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2021, p. 2).

<b>Segunda generación de 1996 a 2006. Cambio curricular. Nueva gestión pública</b>
Morton y García (2013) indican que los currículos de Arte desde 2005 se basaron en las hojas de ruta para la educación creadas por la UNESCO; preceptos que quedaron fijados en la Conferencia mundial de la Educación Artística de la UNESCO de 2005 y en las rutas de la educación artística en la Conferencia mundial de Corea (2010). Mencionan que la Educación Artística parte del principio de que el otro tiene derechos tales como transitar experiencias estéticas y la relación con los objetos culturales.
<b>Tercera generación 2000 y 2013 a la actualidad. Nuevo vocabulario: Calidad, Regulación, Resultados, Rendición de cuentas, Gobernanza.</b>
Desde 1992, la siguiente gran reforma ocurrió en 2011, otra en 2017 y la del gobierno actual (en 2019), que hace una reforma educativa, aplica un nuevo cambio curricular a la educación básica (2022), y deroga leyes del gobierno anterior (cambios que no alcanzan a ser revisados en este artículo, se considera importante no dejar de lado, por ejemplo, la revocación de la ley del "Servicio profesional docente" y la nueva orientación pedagógica que incluye un eje llamado "Experiencias estéticas"). El modelo posterior a 2019, bajo el enfoque humanista, se acerca a uno de gobernanza, sin embargo, como ya se mencionó, se requiere la garantía, regulando instituciones con presupuesto, investigación y seguimiento.

Fuente: elaboración propia.

A grandes rasgos, el cuestionamiento que se hizo al modelo de política anterior a 1980 es que no lograba resarcir la crisis, sin embargo, el nuevo tampoco lo hace. Continuando con lo mencionado en párrafos anteriores, hay dos tipologías propuestas por Dubet (2017) dentro de los regímenes: igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones, lo que demuestra que no ha habido cambios en la práctica de la igualdad en ninguno de los dos tipos de regímenes. Además de ser liberales e individualistas, hay procesos culturales que se desvalorizan;<sup>15</sup> los enfoques son totalmente contrarios a las apuestas por consolidar comunidad, o contrario a las buenas intenciones que se esperaban de los Estados de bienestar. Es fácil ejemplificar en la escuela estos enfoques sobre igualdad de posiciones y de oportunidades, pues ahí también se producen paradojas. En este sentido, Dubet (2017, p. 34) dice que el fracaso en el modelo de la igualdad de posición se debe a que: "Las desigualdades reales son producidas por la acumulación de pequeñas desigualdades que crean diferencias de otros tipos". Visto de esta forma, el conjunto de pequeñas des-

<sup>15</sup> El modelo de posiciones no es tan igualitarista, más bien es redistributivo y asegurador da derechos y protecciones a los más pobres. Sin embargo, es contradictorio por no abrazar, por ejemplo, a los migrantes, el aborto o el feminismo. Por otro lado, también con sus contradicciones, la igualdad de oportunidades es endogámica de grupos dirigentes, hay minorías que no se encuentran representadas. Pero merece ser ayudado quien es más víctima, es una política centrada en los más desfavorecidos, se entra en la competencia de quién merece más ayuda (ver más en Dubet, 2017).

igualdades, en cualquier modelo de desarrollo, precariza la vida y la igualdad lograda es sólo una cuestión de percepción.

## CONCLUSIÓN

Mi contribución a la reflexión sobre la inserción de la EEA es plantear que no basta un régimen humanista ni una política pública humanista para que ésta tenga un lugar socialmente reivindicador y transformador; se requiere garantizarlo como derecho, legislar, hacer evaluación y seguimiento de manera que trascienda periodos presidenciales, para que esa política funcione como dice que debería funcionar. Por otro lado, ha quedado manifiesta la necesidad de que el tema sea abordado en una investigación inter y transdisciplinaria para avanzar desde otras perspectivas que mejoren la visibilización de problemas en las discusiones de gestión pública y jurista, para consolidar leyes constitucionales, instituciones y sus derivados.

Desde una perspectiva pedagógica humanista, el cambio de planes y programas para la educación básica realizado en 2022 fue un acierto, pero aún persiste el problema de que en los documentos revisados (el DOF y la Constitución mexicana, quienes legislan y aprueban procesos de instrumentación), no se ve contemplado que se garantice el tema de la EEA taxativamente, o que modifiquen leyes o presupuestos que trasciendan al gobierno de turno; sumando a esto, la falta de bases de datos, la insuficiencia de docentes en nivel primaria, la poca inversión en el arte y la cultura, y la falta de instituciones que dignifiquen la educación artística en todos sus aspectos.

Podemos decir que no necesariamente el tipo de régimen tiene consistencia con la perspectiva humanista en una política pública, como, por ejemplo, en México, el régimen actual tiene una perspectiva asistencialista, se basa en la igualdad de oportunidades y la administración de la pobreza, los índices de bienestar se mantienen bajos, a pesar de su política educativa humanista (aunque no estamos llegando a una conclusión absolutista o esencialista, se requiere un estudio detallado en esta línea de investigación). Finalmente, a pesar de todo, sí se debe reconocer el avance en la perspectiva humanista, pues abre paso a una ventana de oportunidad para integrar y exigir el derecho a la EEA.



Estamos ante una democracia que se vincula a regímenes neoliberales, las políticas educativas recaen en el asistencialismo con el hecho de no tener mucho más proyecto que otorgar becas a estudiantes (transferencias monetarias). Como ya se explicó, este tipo de políticas produce individualismo y desarraigo. La meritocracia, no ha solucionado problemas, al contrario, ha ampliado las brechas de desigualdad. Es donde comienzan a existir micro y pequeñas desigualdades, cuando aparecen las grandes desigualdades. La relación entre democracia, regímenes y educación artística requiere ser atendida desde el garantismo y la justicia distributiva.

Por lo tanto, algunas de las claves en la revisión de tipos de regímenes y políticas sociales para exigir garantizar la EEA se encuentran en la visión de un Estado garantista, legislar taxativamente el tema de la EEA y, además, que ésta tenga un significado de EEA como el que antes se ha planteado, de manera que se focalice la sensibilidad, la percepción y la apertura al mundo del sujeto, y que, bajo ese entendido, no se tenga que restringir el problema al ámbito de la escuela pública o a las técnicas artísticas o manualidades, sino que sea parte de un proyecto de derechos culturales, insertándose en otros espacios públicos, como museos, parques, incluso, por ejemplo, la inclusión en proyectos de mejora urbana donde paralelamente se trabaje participación social por medio de estrategias de la EEA.

## REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

El siglo XXI ha tenido dos grandes momentos históricos, por lo que es necesario integrar el uso acelerado y cada vez de mayor acceso a gadgets y al Internet; se requiere comprender los problemas que hay detrás del abuso y el uso de “redes sociales”, y tomar en cuenta factores como la postpandemia que, si bien se relaciona con el uso de la tecnología ya mencionado, configuró también problemas de otra índole. Entonces debemos seguir haciendo preguntas, ¿qué hacen hoy los niños en sus salones? ¿Los estudiantes están siendo capaces de comprender los problemas que emergen del mundo virtual? ¿Cómo se está usando la inteligencia artificial? Otra cuestión, por demás compleja, y que se tiene que seguir investigando de manera interdisciplinaria, es cómo se relacionan sociedad, Estado, mercado,

familia, género, la división sexual del trabajo, el capitalismo y el patriarcado. Por ejemplo, en el caso de Latinoamérica, uno de los problemas es que es en la familia, y no en el Estado, donde recae la responsabilidad de sostener la economía. En este sentido, resulta necesario un análisis situado en América Latina que integre los diferentes procesos económicos y el nivel de garantías a los derechos. ¿Qué significa cuando diversas necesidades son solventadas por la familia o empresas, pero no por el gobierno? ¿Qué pasa cuando no hay derechos, ni oportunidades, ni igualdad, ni justicia distributiva? Este hecho pone a la educación pública y a la democracia en una situación tensa, pues se demuestra su poca viabilidad.

En términos técnicos y legislativos también seguirán pendientes varias preguntas. ¿Qué elementos han limitado la construcción de derechos para la educación artística y la cultura en México? ¿Quiénes demandan los derechos a la educación, el arte y la cultura? ¿Para qué y a quién benefician las políticas sociales? En este sentido, se cuestiona a quienes ostentan el poder y la toma de decisiones. Podría decirse que los maestros de arte son los más preocupados por la dignificación de su trabajo, y algunos de ellos defienden y exigen de manera colectiva y organizada mejorar la educación artística, quizás hay quienes lo hacen en lo individual desde su vida cotidiana, pero es necesario pasar a las demandas colectivas y organizadas para plantear el tema de la educación artística como un tema de importancia trascendental hacia su consolidación como derechos culturales y como un problema público.

Es crucial reorganizar lo que llamamos necesidades, redefinir conceptos para encontrar la importancia que tiene la cultura, las artes y la educación; por mencionar un ejemplo, la pandemia corroboró la importancia de la actividad artística para el beneficio del autocuidado. Por eso no cabe comparar la importancia mayor o menor de algunas necesidades en una relación de jerarquía, quiero decir, no podemos pensar que primero se debe solucionar cualquier otro problema para después pasar a solucionar “lo menos importante”, porque en este orden de ideas el arte siempre ha quedado al final.

Por la brevedad requerida para este trabajo han quedado fuera muchas cuestiones importantes. Un eje vinculado con los temas tratados es la noción de sujetos-político-estéticos que propongo en

mi tesis de doctorado próxima a presentarse; de igual manera, la relación entre la producción y la educación artística-estética, y el impacto de la estética en la salud a partir de procesos educativos diseñados para el bienestar psicológico-estético.

El tema de este artículo da lugar a muchas interrogantes, opiniones y sentires, pero, ante todo, es necesario dar seguimiento a las reflexiones y discusiones en torno a la EEA como un derecho, pero siempre junto con los maestros, participantes de la escuela y sociedad civil.

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Acaso, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Acaso, M. (2011a). *El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata.
- Acaso, M. (2011b). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ariel.
- Acaso, M. (2011c). *Una educación sin cuerpo y sin órganos*. Akal.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Álvarez-Icaza, E. (s. a.). *La democracia en México: ciudadana y derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r30509.pdf>
- Arjona, C., y María, J. (2010). La Idea de Justicia En Amartya Sen y la Educación Jurídica en las Facultades Jesuitas. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. <https://ibero.mx/shapingthefuture/files/1-Frontier-Markets/Inequality-Poverty-ArjonayMaria-EU.pdf>
- Augustowsky, G., Peterson, S., y Del Valle, D. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados de Ana Mae Barbosa*. Clacso, Universidad Nacional de las Artes.
- Barba, C. (2007). América Latina: regímenes de bienestar en transición durante los años noventa. *CADERNO CRH, Salvador, 20(50)*, 197-211.
- Caballero, F. (2006). La Teoría de la Justicia de John Rawls. *Voces y contextos, I(II)*. *Ibero-Forum*. [https://ibero.mx/iberoforum/2/pdf/francisco\\_caballero.pdf](https://ibero.mx/iberoforum/2/pdf/francisco_caballero.pdf)
- Cervantes-Barba, C. (2005). Derechos culturales y desarrollo humano: implicaciones para el diseño de políticas culturales. Patrimonio Cultu-

- ral y turismo Cuadernos. Cuaderno 13: Gestión cultural: planta viva en crecimiento. *Memorias del tercer Encuentro Internacional de Gestores y Promotores Culturales*, Guadalajara.
- Charabati, E., y Chávez, D. (2017). Los Consejos de Participación Social en la Educación (CPSE) en el marco de la reforma educativa de 2013. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.), *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina* (pp. 242-260). Facultad de Filosofía y Letras/ Dirección General de Asuntos del Personal Académico Universidad Nacional Autónoma de México (Colección seminarios).
- Chávez, D. (2021). *Análisis del discurso y experiencias significativas en la formación de docentes de Educación Artística de escuelas públicas de nivel secundario. Posibilidades para la formación de sujetos políticos-estéticos*. (Tesis de maestría). Colegio de Pedagogía, UNAM, México.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Losada.
- Dewey, J. (1963). *Arte como experiencia*. Paidós Estética.
- DOF (2022). ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0)
- DOF (2017). DECRETO por el que se expide la Ley General de Cultura y derechos culturales. 19/06/2017. Gobierno de México.
- Dubet, F. (2017). *Repensar la Justicia Social*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2017). Siete hipótesis para una “Estética de la liberación”. *Cuadernos Filosóficos. Segunda Época, XIV*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Chile, Santiago de Chile.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education*. Teachers College Press.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Eisner E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 47-55. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARI-S0202110047A>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Polity Press.

- Ferrajoli, L. (2014). *La democracia a través de los derechos. El constitucionalismo garantista como modelo teórico y como proyecto político*. Trotta.
- Flores-Déleon, E. (2020). El derecho internacional de los derechos culturales. *Figuras. Revista Académica de Investigación*, 2(1), 69-77.
- Flores-Rentería, J. (2011). Conceptualización de la justicia y los derechos humanos. *Justicia y derechos humanos. Política y cultura*, (35), 27-45.
- García, J. (2008). *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje*. (Tesis de doctorado). UNAM, México.
- García, J., y Sánchez, M. (2020). *Diplomatura en pedagogía contemporánea para formación docente e innovación curricular y didáctica*. CUAIEED, UNAM.
- Giraldo, C. (2022). *Lo popular. Dimensiones económicas, sociales y políticas*. Clacso. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-77422011000100003#notas](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422011000100003#notas)
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lowenfeld, V. (1957). *Niño y su arte*. Kapelusz.
- Martínez-Franzoni, J. (2008). Bienestar y regímenes de bienestar, ¿qué son y por qué abordarlos? En *Arañando bienestar Trabajo remunerado, protección social y familias en América Central* (pp. 23-51). Clacso.
- Morton, V., y García, S. (2013). Educación Artística en la escuela secundaria. *Programa Enlace UPN. Espacio para la reflexión*. UPN. <https://www.youtube.com/watch?v=HGmJNHvxMPM&t=531s>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. <https://n9.cl/8wzhm>
- Pérez Muñoz, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 287-298.
- Puerta, M. (2016). Crisis de la democracia: Un recorrido por el debate en la teoría política contemporánea. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, 23(65), 09-43. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-05652016000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652016000100001&lng=es&tlng=es).
- Ramírez, B. (2020). El bienestar en la política social: alcances y límites. En V. Sánchez, I. Nava y J. Cruz (coords.), *Bienestar y políticas públicas* (pp. 159-194). Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.

- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Paidós.
- Sistema de Información Legislativa (s/f). Gobernación, México. <http://sil.gobernacion.gob.mx/Glosario/definicionpop.php?ID=67>
- Sottoli, S. (2000). La política social en América Latina bajo el signo de la economía de mercado y la democracia. *Revista Mexicana de Sociología*, 62(4), 43-65.
- Subsecretaría de Educación Básica (2023). *Plan, Libros y Programas*. SEP. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023-MONTERREY-NEM\\_Plan\\_libros-y-Programas-1035hrs.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023-MONTERREY-NEM_Plan_libros-y-Programas-1035hrs.pdf) y <https://educacionbasica.sep.gob.mx/>
- Torres-Hernández, R. M. (s/f). *Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria*. UPN, SEP. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/753937/Presentaci\\_n\\_del\\_Plan\\_de\\_estudio-Presentaci\\_n\\_RMTH.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/753937/Presentaci_n_del_Plan_de_estudio-Presentaci_n_RMTH.pdf)
- UNESCO (2021). *Consejo Ejecutivo, 211a Reunión*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376144\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376144_spa.locale=es)
- Veloz, N. (2003). *Poder sindical y participación social en la educación básica: la disputa por la gestión educativa (el caso de Puebla)*. (Tesis doctoral). Flasco-México, México.